

CRÓNICAS MARCIANAS COMO RECURSO PARA FORTALECER LA LECTURA
CRÍTICA

AUTOR

KEVIN JOEL NOVA VILLAMIL

ASESOR

JHOAN MANUEL GARCÍA FRANCO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

TRABAJO DE GRADO

BOGOTÁ D.C.

2026

Contenido

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	5
1.1. Contextualización del problema:	6
1.1.1. Diagnóstico de la situación del lenguaje de la población escolar:	9
1.2. Descripción del problema:	11
1.3. Pregunta de investigación:	15
1.4. Objetivos	16
1.4.1. Objetivo general:	16
1.4.2. Objetivos específicos:	16
CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL	16
2.1. Antecedentes:	17
2.2. Referentes Conceptuales:	20
2.2.1. Educación crítica como una propuesta que tiende a la lectura crítica:	20
2.2.2. Lectura crítica:	22
2.2.2.1. Subprocesos de lectura crítica como un viaje del sentido literal a la conciencia ideológica: 25	
2.2.3. Diario de lectura:	27
2.2.4. Crónicas Marcianas:	29
2.2.4.1. Entre la ciencia ficción, la crítica social y la lectura en clave pedagógica en Crónicas Marcianas:	30
2.2.4.2. El colonialismo, la colonialidad y la ideología en el universo ficticio de Crónicas Marcianas:	32
2.3. Mapa conceptual:	35
CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO	36
3.1. Fases de la investigación:	37
3.2. Método de análisis:	39
3.3. Sistematización de objetivos:	40
3.4. Recolección de datos:	41
3.5. Consideraciones éticas:	42
3.6. Categorías de análisis:	42
3.6.1. Matriz categorial:	43
CAPÍTULO 4: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	45
4.1. Propuesta de intervención “Las voces de Marte”:	48

4.2. Roles: Maestro investigador y alumnas:	50
4.2.1. Rol del maestro- investigador:	50
4.2.2. Rol de las estudiantes:	51
CAPÍTULO 5: EXPERIENCIA Y RESULTADOS OBTENIDOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	52
5.1. Objetivo 1: La lectura crítica como un espacio inexplorado y el colonialismo desde una perspectiva positiva y descriptiva:	53
5.1.1. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades en los procesos de lectura crítica?:.....	56
5.1.2. ¿Cuáles son las concepciones previas del colonialismo?:.....	61
5.2. Objetivo 2: El diario de lectura como mediador entre la lectura crítica y el texto literario:	64
5.3. Objetivo 3: Crónicas Marcianas y su relación con el fomento a la lectura crítica	75
6. CONCLUSIONES	86
BIBLIOGRAFÍA.....	92
ANEXOS:.....	95

Índice de tablas

Tabla 1: Sistematización de objetivos (Elaboración propia).....	40
Tabla 2: Matriz categorial (Elaboración propia)	44

Índice de gráficos

Gráfico 1: Esquema conceptual (Elaboración propia)	35
--	----

Índice de imágenes

Imagen 1: Fragmento de respuesta de la prueba diagnóstica (28 de marzo del 2025)	12
Imagen 2: Fragmento de respuesta de la prueba diagnóstica (28 de marzo del 2025)	12
Imagen 3: Fragmento de respuesta de la prueba diagnóstica (28 de marzo del 2025)	13
Imagen 4: Fragmento de respuesta de la prueba diagnóstica (28 de marzo del 2025)	13
Imagen 5: Fragmento de respuesta del diario de lectura (08 de septiembre del 2025)	67
Imagen 6: Fragmento de respuesta del diario de lectura (10 de septiembre del 2025)	68
Imagen 7: Fragmento de respuesta del diario de lectura (22 de septiembre del 2025)	70
Imagen 8: Fragmento de respuesta del diario de lectura (22 de septiembre del 2025)	70
Imagen 9: Fragmento de respuesta del diario de lectura (15 de octubre del 2025).....	72
Imagen 10: Fragmento de respuesta del diario de lectura (22 de octubre del 2025).....	73
Imagen 11: Fragmento de respuesta del diario de lectura (05 de noviembre del 2025).....	77
Imagen 12: Línea de lectura (05 de noviembre del 2025).....	79
Imagen 13: Fragmento de respuesta del diario de lectura (10 de noviembre del 2025).....	82

Imagen 14: Fragmento de respuesta del diario de lectura (10 de noviembre del 2025).....	83
Imagen 15: Fragmento de respuesta del diario de lectura (10 de noviembre del 2025).....	83
Imagen 16: Fragmento de respuesta del diario de lectura (10 de noviembre del 2025).....	84
Imagen 17: Fragmento de respuesta del diario de lectura (10 de noviembre del 2025).....	85
Imagen 18: Fragmento de respuesta del diario de lectura (15 de septiembre del 2025)	87
Imagen 19: Fragmento de respuesta del diario de lectura (22 de septiembre del 2025)	88
Imagen 20: Fragmento de respuesta del diario de lectura (22 de septiembre del 2025)	89

Índice de Anexos:

Anexo 1: Diario de campo	95
Anexo 2: Encuesta de caracterización de la población	95
Anexo 3: Grupo focal.....	97
Anexo 4: Taller Diagnóstico para determinar el estado de las habilidades comunicativas.....	98
Anexo 5: Rúbrica de evaluación individual	99
Anexo 6: Consentimiento Informado:.....	100
Anexo 7: Ficha técnica del docente experto:.....	100
Anexo 8: Entrevista al docente experto:.....	101
Anexo 9: Matriz de alineación	104

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

La lectura crítica se ha consolidado como una herramienta esencial en el proceso formativo de los estudiantes, no solo como una competencia académica, sino como una habilidad que permite analizar, interpretar y cuestionar la realidad desde una perspectiva reflexiva. En este sentido, el presente proyecto se sustenta en los aportes de Paulo Freire, Henry Giroux y Philippe Meirieu, quienes coinciden en reconocer la educación como un proceso de construcción crítica, participación activa y transformación social. Desde esta perspectiva, el presente proyecto de investigación se desarrolla en el grado 802 del Liceo Femenino Mercedes Nariño, con el propósito de abordar las dificultades evidenciadas en las habilidades de lectura crítica. Estas limitaciones fueron identificadas a través de un diagnóstico inicial, donde se observó que las estudiantes presentan dificultades para comprender textos, relacionar ideas y expresar sus opiniones de manera coherente y argumentada.

El proyecto se enmarca en un enfoque cualitativo, utilizando el método de investigación- acción, el cual permite un proceso cíclico de diagnóstico, intervención y evaluación para generar transformaciones significativas en el aula. El recurso principal elegido para la intervención es la novela *Crónicas Marcianas* (2002) escrita por el autor estadounidense Ray Bradbury, un texto que aborda la temática del colonialismo en un contexto de ciencia ficción. Esta elección responde a la necesidad de vincular los contenidos literarios con problemáticas sociales significativas, ofreciendo a las estudiantes

una oportunidad para reflexionar sobre la realidad de su entorno y desarrollar una postura crítica frente a la misma.

Para orientar este proceso, se implementará el diario de lectura como estrategia pedagógica, una herramienta que permite a las estudiantes registrar sus reflexiones, interpretaciones y emociones frente al texto, guiando así el análisis crítico de los capítulos de la novela y de los respectivos materiales complementarios propuestos. Para lograr el cumplimiento de los objetivos, el proyecto contemplará cuatro fases: la fase diagnóstica, en la que se identificaron las problemáticas iniciales; la fase de implementación, estructurada en etapas para guiar progresivamente el desarrollo de la lectura crítica; la fase de sistematización, para contrastar y comparar los datos recolectados, y finalmente, la fase de divulgación, donde se compartirán los resultados y aprendizajes con la comunidad educativa, a través de informes y presentaciones.

En términos curriculares, esta propuesta se alinea con los derechos básicos de aprendizajes y los lineamientos del área de lenguaje, que subrayan la importancia de la literatura como medio para comprender la realidad, construir ciudadanía y desarrollar un pensamiento crítico. La pregunta investigativa que guiará este proyecto es: ¿Cómo fortalecer la lectura crítica de las estudiantes del grado 802 del Colegio Femenino Liceo Mercedes Nariño a través del análisis de las representaciones del colonialismo en *Crónicas Marcianas* (2002) de Ray Bradbury?

1.1. Contextualización del problema:

Para contextualizar el problema del presente proyecto de investigación, se toma en cuenta el contexto local, institucional y poblacional respectivamente, encaminados a la comprensión progresiva del ambiente en el que se desarrolla la intervención, empezando

desde el ambiente circundante a la institución hasta llegar a la caracterización de la población del grado 802 del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Posteriormente, se analizan los resultados obtenidos a partir del diagnóstico aplicado, los cuales evidencian las necesidades en el fortalecimiento de la lectura crítica. Finalmente, a partir de estos aspectos, se formula el problema de investigación.

El Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño I.E.D, se encuentra ubicado dentro de la Localidad Antonio Nariño (15). Al norte, la institución se encuentra cerca de la Avenida Primera de Mayo y al Occidente, la institución limita con la Avenida Caracas. Al oriente, se encuentra ubicada la sede B de la institución, la cual es un edificio de seis pisos. Finalmente, al sur del colegio, se encuentran ubicados los barrios residenciales de la localidad Antonio Nariño.

De acuerdo con la página oficial de la secretaria de educación y gobierno institucional (2016), El Colegio Liceo Femenino de Cundinamarca Mercedes Nariño I.E.D es “una institución educativa con una trayectoria centenaria en Bogotá, Colombia. Fundado el 5 de octubre de 1916, ha dedicado más de un siglo a la formación integral de mujeres, enfatizando valores como la solidaridad, la ciudadanía y la honestidad” (Liceo Femenino, 2016). Lo anterior permite constatar una misión de formación integral que fomenta el desarrollo de competencias académicas, éticas y sociales para crear agentes de cambio en el entorno, enfocándose en la enseñanza de niñas y jóvenes mujeres en los niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria. De este modo, el PEI de la institución señala que su práctica educativa es “Liceísta crítica, reflexiva, autónoma, transformadora de contextos para la convivencia” (Liceo Femenino, 2016).

El curso 802 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño está compuesto por 22 estudiantes con edades que oscilan entre los 12 y 15 años, cuya docente titular en el área de literatura y lengua es la maestra Ana Lucía Montoya. El curso del presente proyecto de investigación se contextualizó, en primera instancia, mediante el uso de diarios de campo (Anexo 1), en apoyo al proceso de observación. Una encuesta para documentar temas académicos, hábitos de estudio, acceso a recursos tecnológicos, intereses, actividades personales, el consumo literario de las estudiantes (Anexo 2). Un grupo focal para comprender las motivaciones y apreciaciones de las estudiantes con su entorno escolar (Anexo 3), y un taller diagnóstico para reconocer la situación del lenguaje de la población escolar y constatar el aspecto al que el proyecto apunta a fortalecer (Anexo 4).

Los datos expuestos señalaron que un 90% de las alumnas dice participar en actividades extraescolares a través, sobre todo, de diversas actividades artísticas, deportivas. Respecto a sus preferencias en cuanto a las asignaturas, el 53,3% se decanta por ciencias naturales y español, el 60% por literatura y lengua, el 40% por disciplinas como matemáticas, filosofía y física y el 26,7% por inglés y ética. Por otro lado, asignaturas como física, química, matemáticas en inglés concentran proporciones elevadas de desagrado (40%), seguido de ciencias sociales (26%) y, finalmente lengua y filosofía (20%).

En lo que se refiere a los hábitos de estudio, el 40% estudia entre una y dos horas cada día fuera de clase y el 33,3% un tiempo menor de una hora. En la mayoría de los casos se estudia en casa (93,3%) y el 66,7% no tiene estudio acompañante. Si bien el 46,7% opina que tiene buena organización de tiempo, el 66,7% no utiliza técnicas de estudio. En lo que respecta a los recursos, el 100% de las alumnas dispone de internet y del uso de

dispositivos electrónicos, y el 93,3% tiene materiales de estudio en casa. Respecto a los intereses personales, destacan actividades como el deporte, el consumo de contenidos audiovisuales y la música, además del 80% que reconoce habilidades en diferentes campos.

Sobre el consumo literario, el 86,7% afirma leer regularmente. Entre sus lecturas destacan *El diario de Ana Frank*, *Crónica de una muerte anunciada* y *Alicia en el país de las maravillas*. En cuanto a géneros, sobresalen la fantasía (76,7%), el misterio (66,7%) y el romance (60%).

Finalmente, Las respuestas del grupo focal (Anexo 3) muestran algunas de ellas se sienten inconformes con el ambiente escolar pero su principal motivación de las estudiantes por asistir al colegio es la convivencia con sus amigas. Aun así, las alumnas reconocen que el colegio cuenta con buenas instalaciones y oportunidades de aprendizaje como la enseñanza de lenguas extranjeras como el inglés y el francés. Por otro lado, expresaron interés por aprender sobre literatura y mejorar sus habilidades en lectura a través de ella.

1.1.1. Diagnóstico de la situación del lenguaje de la población escolar:

Para la realización del diagnóstico del lenguaje de la población escolar del grado 802 se realizó un taller cualitativo (Anexo 4), el día 28 de marzo del 2025 en las horas de la clase, enfocado en la evaluación del nivel de lectura, escritura, escucha y habla. La primera parte del taller consistió en la lectura de un fragmento de *El Señor de los Anillos* de J.R.R. Tolkien, luego, con base en la información suministrada por la lectura, debían responder dos preguntas literales de la lectura, indagando sobre el significado de dos palabras encontradas en el texto, y después, cuatro preguntas de comprensión lectura.

La segunda parte del taller estaba enfocada en la indagación del nivel de escritura, por lo cual se les pidió a las alumnas escribir una reseña sobre lo leído. En la tercera parte del taller, se organizó un debate grupal sobre lo que se leyó, y, finalmente, en la cuarta parte y a modo de reflexión, se plantearon dos preguntas sobre lo aprendido de la lectura, junto con una pregunta en la que cada estudiante respondió acerca de cuál de las habilidades evaluadas en el taller les pareció más complicada.

A fin de evaluar los resultados, se elaboró una rúbrica de evaluación individual (Anexo 5), dividido en las cuatro habilidades evaluadas: comprensión lectora, escritura argumentativa, escucha activa y expresión oral, a su vez dividida en cuatro niveles de desempeño: sobresaliente, adecuado, aceptable y necesita mejorar, identificados cada nivel con un color: verde para sobresaliente, azul para adecuado, amarillo para aceptable y rojo para necesita mejorar.

De acuerdo con los resultados obtenidos, se puede evidenciar que, en el ámbito de la lectura, las estudiantes obtuvieron resultados altos en cuanto a la identificación de eventos clave ocurridos en el texto (22,7% sobresaliente y 54,5% adecuado), pero en criterios como la interpretación de significados a partir del texto y las respuestas a las preguntas abiertas de corte crítico y analítico, los puntajes fueron variados con una tendencia a respuestas incorrectas o parcialmente aceptables.

En el ámbito de la escritura, las alumnas tuvieron una notable dificultad al momento de escribir una reseña. A pesar de que la estructura se encontraba en el enunciado del punto dos del taller diagnóstico (Anexo 4). La mayoría de las alumnas no presentaron ejemplos o justificaciones para exponer sus puntos de vista, solamente dos de ellas pudieron establecer un texto en concordancia con sus ideas y la estructura de reseña propuesta (resumen,

valoración, conclusiones). Es importante reconocer que en cada punto del taller en donde se solicitaba escribir, se presentaron diversos errores de ortografía y gramática. Además, algunas de las alumnas, ni siquiera pudieron realizar un párrafo introductorio.

El ámbito de la escucha activa y la expresión oral, indica que la mayoría de las estudiantes, decidieron no participar en el debate, aspecto al que intentaron dar una causa en la última pregunta del taller diagnóstico: ¿Qué parte de la actividad te resultó más difícil: Leer, escribir, escuchar o hablar? ¿Por qué?, en donde expresaron sentir dificultad al hablar por no haber podido generar un argumento consistente atribuido a la falta de comprensión del texto y una dificultad para manifestar lo que pensaban de manera coherente. Las alumnas que participaron lograron enunciar su pensamiento parcialmente, pero sin ofrecer ejemplos o justificaciones basadas en el texto.

1.2. Descripción del problema:

A través del diagnóstico aplicado en el grupo de estudiantes del curso 802, se identificaron diversas dificultades en las habilidades comunicativas, especialmente en el ámbito de la lectura crítica. Durante la actividad, las alumnas mostraron una capacidad limitada para interpretar significados a partir del material literario y responder preguntas a partir de ejemplos y argumentos estructurados, lo cual se reflejó en las respuestas a las preguntas abiertas, en donde ofrecieron respuestas imprecisas, incoherentes y, en algunos casos, incorrectas como se puede manifestar en la siguiente respuesta tomada directamente de una de las pruebas diagnósticas realizada por las alumnas:

¿Qué simboliza el Anillo para Frodo y para el Señor Oscuro?

es importante y valioso para el

Imagen 1: Fragmento de respuesta de la prueba diagnóstica (28 de marzo del 2025)

Este problema parece ser la raíz de las demás falencias detectadas, ya que, sin una adecuada interpretación de significados y una construcción de argumentos coherentes y precisos a partir de lo leído, las alumnas enfrentaron dificultades plasmando sus ideas de forma escrita y oral, como lo expresó una alumna de forma explícita en el siguiente registro extraído directamente de las respuestas de la prueba diagnóstica:

¿Qué parte de la actividad te resultó más difícil: leer, escribir, escuchar o hablar? ¿Por qué?

Escribir, porque no sabía como redactar, tenía la idea pero no sabía que palabras utilizar para hacer entender mi idea.

Imagen 2: Fragmento de respuesta de la prueba diagnóstica (28 de marzo del 2025)

Según Cassany (2006), la lectura crítica no solo implica descifrar palabras, sino también comprender, interpretar y evaluar los textos en su contexto social, lo que resulta esencial para el desarrollo de las competencias comunicativas integrales. Así pues, Solé (1997) sostiene que la comprensión lectora es un proceso activo el cual precisa que el lector relacione lo que leyó para que pueda construir argumentos sólidos y consistentes. La ausencia de estas habilidades restringe la capacidad de las estudiantes para construir ideas y responder a los desafíos del entorno académico.

Cassany (2006) menciona que "la escritura no es solo un acto mecánico, sino un proceso cognitivo que implica la comprensión y la organización del contenido" (p. 47), lo cual indica que, antes de escribir auténticamente sobre algo, se es imprescindible comprender el objeto del que se quiere escribir.

En el ámbito de la escritura, las estudiantes presentaron problemas significativos para redactar la reseña. Aunque el docente en formación les proporcionó una estructura clara para guiar su escrito, la mayoría de las alumnas no lograron justificar sus ideas ni ofrecer ejemplos que sustentaran sus opiniones, lo que denota una falta de comprensión profunda del texto e indica que la lectura crítica surge como un aspecto que debe ser fortalecido. Como se puede constatar en la presente reseña realizada por una de las alumnas, tanto la estructura como una postura argumentada fueron obviadas.

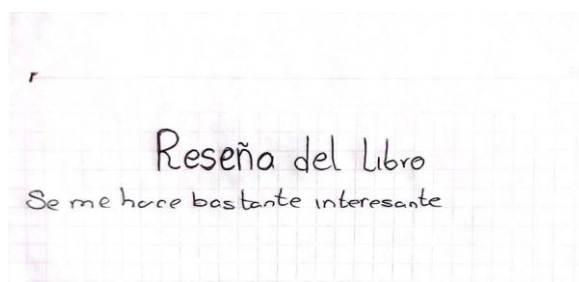


Imagen 3: Fragmento de respuesta de la prueba diagnóstica (28 de marzo del 2025)

En cuanto a las habilidades de escucha activa y expresión oral, se observó que la mayoría de las estudiantes optaron por no participar en el debate, señalando sentir falta de claridad en sus ideas e inseguridad para hilar sus intervenciones como se muestra en la siguiente respuesta ofrecida por una de las estudiantes:

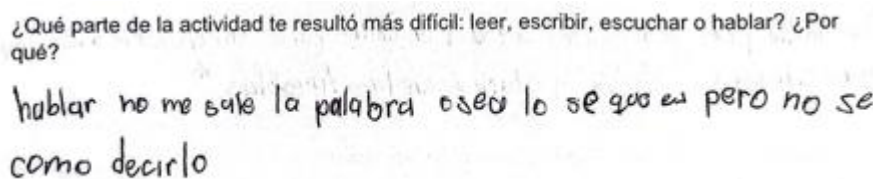


Imagen 4: Fragmento de respuesta de la prueba diagnóstica (28 de marzo del 2025)

Las pocas alumnas que intervinieron no lograron argumentar plenamente sus puntos de vista ni respaldarlos con ejemplos, lo que indica un problema en la interpretación del texto. Vygotsky (1979) afirma que desarrollo del pensamiento se encuentra vinculado al

lenguaje, lo que indica que las dificultades en la comprensión del material leído inciden en la expresión oral y la escucha activa de las alumnas.

Dado que los problemas detectados en las habilidades de lectura, escritura, escucha y expresión oral comparten como fuente común la comprensión deficiente de los textos, el fortalecimiento de la lectura crítica emerge como el aspecto central a desarrollar. De acuerdo con Serrano de Moreno (2008) aprender a leer correctamente representa una base fundamental con respecto al resto de los conocimientos, ya que le permite acceder a sus capacidades cognoscitivas superiores como el razonamiento y la reflexión, siendo la lectura crítica, un eje fundamental en el desarrollo del resto de habilidades humanas. En el contexto del presente proyecto de investigación, se busca superar las dificultades en la reconstrucción de los hechos y la interpretación profunda de los textos literarios, dotando a las alumnas de estrategias que les permitan analizar de manera coherente los sucesos narrados y extraer conclusiones fundamentadas.

El fortalecimiento de la lectura crítica es importante para esta población ya que es una herramienta esencial para enfrentar los desafíos de la educación secundaria. Como plantea Giroux (1990) uno de los retos de la educación es la formación de sujetos que puedan no solo cuestionar la realidad, sino transformarla, lo cual se vincula directamente con el desarrollo del pensamiento crítico en espacios donde las estudiantes necesitan implementar textos de diferentes géneros y estilos para que puedan acceder al conocimiento en otras áreas, como las ciencias sociales, historia o en este caso, la literatura, por lo que una capacidad limitada en la comprensión lectora impacta directamente de forma negativa en su rendimiento académico.

Por otra parte, la escritura lógica y bien fundamentada está directamente vinculada con el proceso de lectura crítica, ya que, si las alumnas no pueden comprender y analizar un texto a profundidad, difícilmente podrán desarrollar sus ideas de forma clara o argumentar con ejemplos válidos. Fortalecer esta habilidad no solo les permitirá escribir mejores reseñas y ensayos, sino también les dará la capacidad de reflexionar críticamente sobre lo que leen y lo que piensan al respecto.

La lectura crítica también es un elemento fundamental para el desarrollo de habilidades como la expresión oral y la escucha, ya que se demostró que la falta de confianza de las alumnas al momento de hablar y exponer sus opiniones también tiene su origen de una comprensión lectora limitada. Al mejorar su capacidad crítica en el ámbito de la lectura, se fortalecerá su confianza para argumentar y defender sus posiciones en un entorno de debate. Finalmente, la lectura crítica fomenta el pensamiento autónomo y reflexivo, los cuales son habilidades fundamentales para desenvolverse en la sociedad actual, donde se necesita discriminar y evaluar información de manera constante. Las estudiantes que desarrollan esta habilidad estarán mejor preparadas para enfrentar los retos de la vida adulta y académica, siendo capaces de tomar decisiones informadas y participar activamente en discusiones sobre temas complejos.

1.3. Pregunta de investigación:

A lo largo del diagnóstico, se evidenció que las estudiantes del grado 802 del Liceo Femenino Mercedes Nariño presentan dificultades significativas en la comprensión lectora y en la capacidad para expresar sus ideas de manera clara, tanto de forma escrita como oral. A partir de estos hallazgos surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo fortalecer la lectura crítica de las estudiantes del grado 802 del Colegio Femenino Liceo Mercedes Nariño a través del análisis de las representaciones del colonialismo en *Crónicas Marcianas* (2002) de Ray Bradbury?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general:

Fortalecer la lectura crítica de las estudiantes del grado 802 del Colegio Femenino Mercedes Nariño a través del análisis de las representaciones del colonialismo en *Crónicas Marcianas* (2002) de Ray Bradbury.

1.4.2. Objetivos específicos:

- Identificar las fortalezas y debilidades en los procesos de lectura crítica y las concepciones previas que las estudiantes del grado 802 tienen sobre el colonialismo.
- Analizar los aportes del diario de lectura al desarrollo de la lectura crítica sobre las representaciones del colonialismo en la novela *Crónicas Marcianas* (2002) de Ray Bradbury.
- Determinar los resultados de la implementación *Crónicas Marcianas* (2002) en el fortalecimiento de la lectura crítica de las estudiantes, basándose en el progreso observado a lo largo del proyecto.

CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL

El marco conceptual constituye uno de los pilares fundamentales de toda investigación, pues permite situar el problema de manera contextualizada y ayuda a

proporcionar las bases que sustentan las decisiones metodológicas y analíticas. Según Martínez (2012) el marco conceptual “no sólo incluye los supuestos teóricos de los que parte el investigador, sino también conforma la manera en la que el investigador recoge sus datos, lo que determina los límites de las clases de análisis que pueden emplearse” (p. 147). De esta manera, se establece como una herramienta esencial para dar coherencia y credibilidad al trabajo investigativo. En este sentido se analizarán diversas investigaciones hechas en torno a la lectura crítica y perspectivas de autores influyentes que abordan la lectura crítica, su práctica y subprocesos, el diario de lectura y la obra literaria en cuestión.

2.1. Antecedentes:

Diferentes investigaciones en el área de la literatura han girado en torno al fortalecimiento de la lectura crítica desde diferentes enfoques, corpus textuales y contextos educativos. En este apartado, se expone un conjunto de investigaciones realizadas en la Universidad Pedagógica Nacional, a nivel distrital, nacional e internacional que han contribuido el desarrollo de la lectura crítica en el aula, y que forman parte del marco de referencia para el presente trabajo investigativo. A partir de esta puesta en diálogo se evidencia la significación que tiene la lectura crítica como práctica formativa que va más allá de la comprensión literal al desarrollar competencias argumentativas, interpretativas y críticas. Sin embargo, también se hace motivo de atención los retos que hay en la selección del texto, en la motivación del alumnado y en la búsqueda de estrategias pedagógicas contextualizadas.

Uno de los aportes más significativos proviene de la investigación de Hernández Reyes (2018), quien exploró el papel de la literatura distópica como medio para el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de secundaria. Su trabajo mostró que

narrativas literarias con un fuerte componente social y crítico permiten a los alumnos reflexionar sobre su propia realidad, potenciar la argumentación y encontrar vínculos entre la ficción y las problemáticas contemporáneas. Aportes similares se constatan en la propuesta de Marín y Gómez (2015), donde la lectura de cuentos cortos mediante talleres estructurados fortaleció habilidades del pensamiento crítico, como la inferencia y la interpretación. Estos estudios refuerzan la idea de que el uso sistemático de la literatura en el aula constituye una vía privilegiada para la formación de lectores críticos.

En una línea distinta, algunas investigaciones han resaltado el potencial de los textos multimodales en el fortalecimiento de la lectura crítica. Sánchez (2024) y Gómez (2023), coinciden en que la inclusión de memes, publicaciones digitales y caricaturas políticas resultó altamente motivadora para los estudiantes, ya que conectaba la reflexión crítica con sus prácticas cotidianas de lectura e interacción (p. 53- 83). Romero (2018), a través del análisis del discurso publicitario, obtuvo resultados semejantes: Los estudiantes desarrollaron la capacidad de identificar intenciones comunicativas y estrategias persuasivas en contextos de consumo masivo. Estos aportes manifiestan que la lectura crítica no se limita al ámbito literario, sino que se potencia también con recursos cercanos al universo cultural juvenil, permitiendo el reconocimiento de ideologías y mensajes implícitos.

Por otro lado, estudios como el de Higuera Barbosa, Mendoza y Parra (2018), pusieron de relieve las dificultades que enfrentan las escuelas en la enseñanza de la lectura crítica. Sus investigaciones en instituciones educativas mostraron que, a menudo, las prácticas escolares se reducen a la comprensión literal, son fomentar un pensamiento crítico profundo (p. 108). Esta constatación señala la necesidad de propuestas pedagógicas más

sólidas y coherentes, capaces de trascender la decodificación textual. En este sentido, los hallazgos de Chavarro y Hernández (2017) en contextos de educación primaria resultan esclarecedores: Incluso en edades tempranas, es posible propiciar procesos críticos mediante secuencias didácticas diseñadas para fomentar la reflexión y el cuestionamiento de los textos literarios.

Finalmente, la investigación de Gonzáles Hernández y Ocampo Álvarez (2017), realizada en Cuba, subraya la dimensión social de la lectura crítica al mostrar cómo esta puede convertirse en una herramienta para la equidad. Sus hallazgos prueban que, cuando los estudiantes leen desde una perspectiva crítica, logran elaborar opiniones más complejas y comprender la literatura como un espacio de diálogo con su entorno, aún en condiciones de desventaja social.

No obstante, también se reconocen aspectos de los cuales el presente proyecto de investigación toma distancia. En primer lugar, gran parte de los estudios priorizan textos multimodales y consumo masivo, mientras que la propuesta actual se centra en una obra literaria canónica como *Crónicas Marcianas* (2002), lo cual plantea el reto de revalorizar la literatura como espacio de reflexión crítica en un contexto donde predominan otros formatos de lectura. Además, aunque se ha señalado los beneficios de la lectura crítica en la motivación estudiantil, pocos trabajos han explorado su potencial para vincular narrativas literarias de ciencia ficción con realidades sociales específicas, un vacío que esta investigación pretende abordar poniendo en diálogo la literatura de Ray Bradbury con problemáticas como el colonialismo.

De este modo, los antecedentes no solo ofrecen un marco de referencia sólido sobre las experiencias previas en el fortalecimiento de la lectura crítica, sino que también

justifican la pertinencia y originalidad de la presente propuesta. El proyecto se nutre de los hallazgos que prueban la importancia de la literatura y de los recursos didácticos innovadores, pero a la vez se distancia de enfoques centrados en textos efímeros, para apostar por un ejercicio de lectura crítica más profundo, articulado con la obra de Ray Bradbury y con la reflexión sobre el colonialismo en el aula.

2.2. Referentes Conceptuales:

2.2.1. Educación crítica como una propuesta que tiende a la lectura crítica:

El presente proyecto de investigación busca inscribirse en una tradición pedagógica que aboga por el pensamiento crítico y la educación liberadora. Esta tradición nos remite, por lo general, a autores como Paulo Freire, Henry Giroux y Phillipe Meirieu. Estos pensadores coinciden en que el acto educativo debe trascender la mera transmisión de contenidos, y orientarse a la formación de sujetos críticos, capaces de cuestionar y transformar su realidad.

La educación crítica, como apuesta transformadora de la sociedad, surge en oposición a los modelos tradicionales que conciben la enseñanza como un simple acto de transmisión de contenidos, Paulo Freire (2005), denuncia el carácter bancario de la educación, donde el educador es quien narra y los estudiantes son receptáculos pasivos de deben ser colmados de saber, limitándose así a la retención mecánica de conocimientos y evitando que los sujetos se conviertan en agentes críticos de su propia realidad. Según Freire (2005) “La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica de contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser llenados por el educador (p. 51). Desde esta perspectiva, Freire advierte que una educación que no promueve la reflexión crítica

reproduce las estructuras de dominación y mantiene a los educandos en un estado de adaptación acrítica, en lugar de fomentar su inserción activa y transformadora en el mundo.

Henry Giroux (1990) complementa a Freire profundizando en la crítica al modelo educativo tradicional, resaltando la importancia de cuestionar las relaciones entre conocimiento, poder y cultura. Para Giroux, el conocimiento escolar no es neutral ni objetivo, sino que representa una construcción cultural que favorece determinados intereses. Giroux señala que “Desde la perspectiva de la teoría educativa crítica, los tradicionalistas dejan de lado importantes cuestiones acerca de las relaciones existentes entre conocimiento, poder y dominación” (p. 31). Aquí, Giroux enfatiza que tanto lo que se enseña como lo que se silencia tienen implicaciones ideológicas, afirmando que “Lo callado es tan importante como lo afirmado” (p. 45), y que la teoría educativa tradicional ha fracasado al no ofrecer mecanismos para analizar críticamente los hechos sociales, y, en consenso con las ideas sobre la educación bancaria de Freire, reduciendo la educación a lo visible y lo cuantificable. Desde esta perspectiva, promover una educación crítica implica reconocer que el conocimiento no solo describe el mundo, sino que tiene el potencial de transformarlo.

Philippe Meirieu (2020), complementa la crítica que hacen Freire y Giroux a la educación tradicional al señalar que la tarea educativa es formar sujetos capaces de resistir a la lógica inmediata de los impulsos y de construir una voluntad reflexiva. Según Meirieu (2020), el educador debe enseñar a los estudiantes a no reaccionar de manera automática, sino a reflexionar, asimilar y antelar sus respuestas ante el mundo, señalando que “el educador debe acompañar pacientemente al niño en el camino del indulto: Enseñarle a no reaccionar inmediatamente por violencia o resignación, sino a tomarse el tiempo para

cuestionar, anticipar y reflexionar” (p. 72). En esta visión, una educación crítica es también un acto de resistencia contra la maquinaria social que insta a actuar sin pensar, y, por tanto, representa una apuesta por la formación de ciudadanos capaces de participar activamente en la vida democrática.

Los autores mencionados coinciden en que la finalidad de la enseñanza no es la adaptación pasiva al mundo, sino la transformación consciente y crítica de la realidad. Mientras Freire denuncia la opresión inherente a la educación bancaria, Giroux alerta sobre la construcción ideológica del conocimiento y la necesidad de una pedagogía que cuestione el orden existente. Meirieu complementa reivindicando a la educación como un espacio de resistencia, reflexión y democratización del saber. La educación crítica, entonces, no solo forma mentes analíticas, sino también ciudadanos comprometidos con la transformación social. En este sentido, si formar un ciudadano crítico implica necesariamente desarrollar su capacidad de leer el mundo y los textos de manera consciente, cabe preguntarse entonces ¿Qué es leer críticamente y cómo puede esta práctica potenciar la formación de sujetos reflexivos en el aula?

2.2.2. Lectura crítica:

El objetivo principal del presente proyecto de investigación es fortalecer la lectura crítica de las estudiantes del grado 802 del colegio Femenino Mercedes Nariño, a través del análisis literario de *Crónicas Marcianas* (2002). La investigación busca desarrollar una comprensión profunda de los textos que trascienda la lectura superficial, promoviendo el pensamiento crítico, reflexivo y autónomo, fundamental para enfrentar contextos sociales complejos. En este sentido, la formación a través de la lectura crítica capacita a los estudiantes para cuestionar el poder implícito en los textos y en la realidad circundante.

Esta finalidad es esencial en un contexto educativo donde los estudiantes no solo deben adquirir habilidades técnicas de lectura, sino también la capacidad de analizar, interpretar y tomar posición frente a los contenidos que consumen. En el marco del presente proyecto de investigación, autores como Daniel Cassany e Isabel Solé son sustancialmente importantes, ya que ambos han aportado de manera significativa a la comprensión de la lectura como un proceso complejo que trasciende la mera decodificación. Solé (1992), en sus investigaciones, enfatiza la importancia de la interacción entre el lector y el texto, subrayando que leer implica poner en juego estrategias cognitivas, conocimientos previos y procesos de construcción de sentido. Cassany (2006), por su parte, aporta una mirada más contemporánea, al señalar que la lectura crítica exige no solo comprender, sino también cuestionar, interpretar y posicionarse frente a los discursos. De este modo, sus planteamientos se convierten en referentes conceptuales que iluminan la necesidad de promover en los estudiantes competencias de lectura que les permitan desenvolverse de manera autónoma, reflexiva y eficiente frente a la multiplicidad de textos y discursos que enfrentan en la actualidad.

Cassany (2006) introduce la noción de “Lectura detrás de las líneas”, señalando que “lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación a la que apunta el autor (p. 52). Leer críticamente entonces, implica reconocer que todo discurso está atravesado por estructuras de poder y por intereses particulares, por lo que “significa descubrir las ideologías presentes en los textos, tanto lo que se dice explícitamente como lo que ocultan o sugieren” (p. 87). De esta manera, la lectura se convierte en una herramienta para analizar los discursos que circulan en la sociedad y para cuestionar su aparente neutralidad.

En un mundo saturado de información, Cassany (2003) advierte que “la única respuesta educativa posible a la globalización y la diversidad cultural es crear ciudadanos que sepan escribir, pensar y leer críticamente” (p. 144). Siendo desde este enfoque, que la lectura crítica adquiere un valor fundamental para la formación democrática y ciudadana, pues dota al alumnado de recursos para cuestionar, argumentar y confrontar la realidad en la que viven.

Ahora bien, si la propuesta de Cassany (2006) señala la importancia de reconocer ideologías y posturas en los textos, Isabel Solé (1992) complementa esta visión al plantear cómo llevar este ideal a la práctica pedagógica. Para Solé (1992), comprender un texto no se limita a descifrarlo, sino abordarlo estratégicamente señalando que “la comprensión lectora se trata de enseñar los procedimientos estratégicos que pueden capacitar a los alumnos para leer de forma autónoma y productiva, es decir, utilizando la lectura para aprender y controlar que ese aprendizaje se realiza” (p. 69). Esto implica guiar a los estudiantes en la formulación de preguntas, el contraste de información y la construcción consciente de significados. En esta línea, Solé (1992) añade que “leer supone que el lector formule preguntas constantemente sobre aquello que lee, contrastando lo que el texto dice con sus conocimientos y expectativas” (p. 35).

Ahora bien, comprender la lectura crítica en un nivel general exige también detallar cómo se desarrolla progresivamente este proceso. De ahí que sea necesario hablar de sus subprocesos.

2.2.2.1. Subprocesos de lectura crítica como un viaje del sentido literal a la conciencia ideológica:

Adorno (2004), subrayaba que “la tarea de la educación es hacer a los individuos capaces de resistir la barbarie mediante la reflexión crítica” (p. 104), situando la formación crítica como una condición esencial para la autonomía y la ética. Bajo este marco, los subprocesos de lectura crítica se configuran como herramientas fundamentales para llevar a cabo ese ejercicio de emancipación intelectual: Desde la lectura literal hasta el juicio ideológico, cada etapa implica una toma de conciencia sobre el texto, sus intenciones y su contexto. Así, leer críticamente no es solo entender lo que se dice, sino también descubrir lo que se oculta, tomar posición frente al discurso y vincularlo con la propia experiencia. En este sentido, los subprocesos de lectura crítica constituyen un camino pedagógico hacia la formación de lectores activos, reflexivos y socialmente conscientes.

La lectura crítica no se limita a la comprensión del contenido superficial de un texto, sino que implica un proceso de análisis activo, reflexivo e interpretativo, en el cual el lector establece un diálogo con lo leído, cuestiona sus fundamentos y lo relaciona con su contexto y sus saberes previos. Teniendo en cuenta lo anterior, diferentes autores como Cassany (2006), Solé (1992), Maingueneau (1989) y Freire (2004), coinciden en que la lectura crítica se desarrolla a través de diversos subprocesos que permiten acceder progresivamente a niveles más profundos de comprensión.

Uno de los primeros subprocesos es la comprensión literal o la denominada “Lectura de las líneas” por Cassany (2006), entendida como la capacidad para identificar la información explícita del texto. Solé (1992) señala que esta etapa permite al lector “recuperar la información explícita del texto, reconocer datos, secuencias, personajes y

hechos” (p. 33), lo cual constituye la base sobre la que se construyen los niveles más complejos de lectura. Posteriormente, el lector pasa al nivel inferencial o, como lo reconoce Cassany (2006), “lectura entre líneas”, en el cual se comienzan a deducir significados implícitos, estableciendo conexiones a partir de las pistas internas del texto y los conocimientos previos del lector.

Ulteriormente, el lector pasa al subproceso fundamental en donde se empieza a ubicar la lectura crítica, el cual Cassany (2006) denomina como “detrás de las líneas”, aquí se establece el juicio crítico, donde se reconoce la intención del autor, que implica no solo el propósito comunicativo del texto, sino también su dimensión ideológica. En este sentido, y en concordancia con Cassany (2006), quien señala que leer críticamente es reconocer las ideologías presentes en un texto, autores como Maingueneau (1989), sostienen que “todo discurso es una toma de posición” (p. 12), por lo que comprender un texto de forma crítica requiere reconstruir la intencionalidad que subyace su estructura.

Finalmente, un componente esencial en la lectura crítica es la relación del texto con el contexto y la experiencia del lector. Este subproceso implica establecer vínculos entre lo leído, los conocimientos previos y las problemáticas sociales, culturales y personales, permitiendo que el lector conecte el texto con su propia realidad. A la luz de Freire (2004) la comprensión del texto implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto, haciendo del acto lector una experiencia transformadora en lo individual y en lo colectivo.

En conclusión, la lectura crítica entendida como un proceso complejo y progresivo, se consolida en el ámbito pedagógico como una práctica transformadora que permite al lector no solo comprender un texto, sino interpelarlo desde múltiples dimensiones. A través del recorrido por los subprocesos, desde la comprensión literal hasta el juicio crítico y la

vinculación con el contexto, se revela que leer críticamente no es una actividad mecánica, sino un acto consciente y reflexivo que requiere herramientas cognitivas, ideológicas y éticas.

Ahora bien, después de haber puntualizado el concepto de lectura crítica y los subprocesos que caracterizan al lector crítico, nace la pregunta ¿Cuál es la estrategia pedagógica que se utilizará en el presente proyecto para fomentar la lectura crítica a partir del material literario?

2.2.3. Diario de lectura:

El diario de lectura se erige como la herramienta pedagógica que facilita la reflexión y el análisis crítico durante el proceso de lectura. No es solo un espacio para registrar impresiones, sino también funciona como un vehículo de autoconocimiento donde el estudiante interactúa con el texto de manera autónoma y consciente, construyendo un diálogo personal y significativo. Como señala Leibbrandt (2007) el diario de lectura impulsa la autoobservación y el registro de pensamientos durante la lectura, permitiendo a los estudiantes monitorear y entender mejor sus propios procesos cognitivos. Este tipo de registro continuo permite a alumnado desarrollar habilidades metacognitivas¹, donde se crea una conciencia del cómo se acercan al acto de leer. En el contexto del presente proyecto de investigación, el diario de lectura se utiliza como un elemento crucial en el aula para profundizar en la comprensión y el análisis de la novela *Crónicas Marcianas* (2002), ya que las estudiantes, tienen la oportunidad de plasmar sus interpretaciones sobre los temas que aborda el texto, reflexionando sobre el contexto descrito por Bradbury. Además,

¹ La metacognición es el proceso por el cual una persona se hace consciente de su propio proceso de aprendizaje.

se espera que este ejercicio les permita articular sus reacciones y opiniones, creando una experiencia lectora transformadora que fomente la lectura crítica y la construcción de sentido dentro de la narrativa.

Asimismo, Leibrandt (2007) considera que un factor importante en el proceso de enseñanza de la lectura es la autoobservación y el conocimiento personal del proceso lector, es decir, que el estudiante, mientras lee, sea capaz de cuestionarse así mismo respecto a su entendimiento sobre el texto y su capacidad pensar a partir del mismo. Cuando el estudiante empieza a tener este tipo de cuestionamientos personales, es el momento donde el diario de lectura surge como una herramienta crucial. Según Leibrandt (2007), el diario de lectura no solo facilita el autoconocimiento del proceso lector, sino que también actúa como un puente hacia la mejora de las condiciones de lectura, al invitar al alumnado a reflexionar sobre su comprensión y desarrollar estrategias que optimicen su interpretación del texto.

En conclusión, el diario de lectura se presenta como una herramienta pedagógica esencial para promover la reflexión y el análisis crítico durante el proceso lector al permitir que las estudiantes registren sus impresiones, cuestionen sus interpretaciones y articulen sus opiniones. Además, esta estrategia fomenta habilidades metacognitivas que potencian su capacidad para interactuar de manera autónoma y consciente con los textos.

Ahora bien, en última instancia, y después de haber vinculado diversos autores entre lo teórico y lo práctico, surge la pregunta ¿Qué hace a *Crónicas Marcianas* (2002) de Ray Bradbury un material significativo para fomentar la lectura crítica a través del diario de lectura?

2.2.4. Crónicas Marcianas:

Luego de haber recorrido los fundamentos conceptuales de la educación crítica, la lectura crítica y los subprocesos que subyacen a la misma, el presente proyecto se encamina hacia la aplicación concreta de éstos fundamentos teóricos mediante el análisis de una obra que, pese a estar situada en un universo ficticio, resuena profundamente con los conflictos históricos y éticos del mundo real: *Crónicas Marcianas*, originalmente escrita por el autor estadounidense Ray Bradbury² en el año 1950 con el nombre *The Martian Chronicles*³. Esta obra literaria se configura como una plataforma ideal para fomentar el pensamiento crítico en el aula, ya que, bajo el ropaje de ciencia ficción, pone en escena profundas reflexiones sobre la colonización, el imperialismo y las tensiones entre el progreso y la destrucción cultural.

Siendo elegido como texto principal para la realización de la intervención pedagógica, *Crónicas Marcianas* (2002), despliega una narrativa en la que los seres humanos colonizan Marte, repitiendo los patrones de violencia, despojo y exterminio cultural que históricamente han acompañado los procesos coloniales en la Tierra. Bradbury construye un espejo de la historia humana, especialmente de la conquista de América y otros episodios imperiales, permitiendo que los lectores reflexionen sobre las consecuencias éticas y sociales de imponer su cultura sobre otra. En este sentido, la lectura crítica de esta obra invita no solo a analizar la trama y los personajes, sino también a desentrañar las ideologías que subyacen en sus representaciones.

² Fue un escritor estadounidense de ciencia ficción, fantasía y horror, conocido por sus obras que exploran temáticas como la condición humana y la sociedad. Algunas de sus obras más relevantes son *Fahrenheit 451* (1953), *Crónicas marcianas* (1950), *Dandelion Wine* (1957), entre otros.

³ Traducida al español de manera oficial bajo el Sello editorial español Minotauro Esenciales en 2002.

2.2.4.1. Entre la ciencia ficción, la crítica social y la lectura en clave pedagógica en *Crónicas Marcianas*:

La obra *Crónicas Marcianas* (2002), de Ray Bradbury, ha sido abordada desde distintas perspectivas académicas que coinciden en destacar su carácter profundamente crítico y su potencial pedagógico para el desarrollo de la lectura reflexiva. Autores como Herrera Ávila (2011), Gómez López (2022) y Rocafort (2007) han explorado que no se trata únicamente de una colección de relatos de ciencia ficción, sino que una compleja fábula sobre la condición humana, los peligros del proceso deshumanizado y las estructuras de poder que reproducen violencia y dominación.

En primer lugar, la obra funciona como un híbrido entre la ciencia ficción, la crónica y la utopía, conformando lo que Herrera Ávila (2011) denomina una “triple dimensión literaria” (p. 5). Desde la ciencia ficción, Bradbury construye un espejo deformante de la sociedad contemporánea, denunciando males como el colonialismo, el racismo, la destrucción ambiental y la guerra, trasladados al escenario marciano como una prolongación de los errores de la Tierra. Desde la crónica, el autor recupera la forma testimonial de los relatos de conquista para narrar, con aparente objetividad, el proceso de colonización de Marte, estableciendo un paralelo con las crónicas históricas americanas. Finalmente, desde la utopía, la obra no presenta un futuro ideal, sino que invita a imaginar alternativas posibles que permitan cuestionar la realidad concreta. Como triple-dimensión, *Crónicas Marcianas* (2002) se torna en una herramienta crítica para interrogar la historia y los valores de la humanidad.

Aparte de esta visión, Gómez López (2022) señala la crítica de Bradbury del progreso deshumanizado y en una fe ciega en el progreso tecnológico. La colonización de

Marte no es representada como una gesta heroica, sino como una repetición trágica de los mismos errores terrestres. Relatos como *Vendrán Lluvias Suaves*⁴, muestran cómo la guerra atómica y la destrucción masiva ponen al descubierto los límites del desarrollo científico cuando este se disocia de la ética y la responsabilidad humana. En este sentido, Bradbury no busca predecir el futuro, sino prevenirlo, ofreciendo a los lectores un conjunto de advertencias que obligan a cuestionar la dirección de la civilización contemporánea.

Por su parte, Rocafort (2007) aporta una lectura política y pedagógica de la obra, subrayando que *Crónicas Marcianas* (2002) constituye una crítica a las estructuras modernas de poder y a los mecanismos de exclusión y exterminio que sostienen la idea de progreso. Rocafort (2007) muestra cómo la lógica del amigo/ enemigo, la biopolítica y la imposición cultural operan en la colonización de Marte, reproduciendo dinámicas coloniales históricas. Desde esta perspectiva, la obra no solo denuncia la violencia de la modernidad, sino que también ofrece un terreno fértil para la reflexión educativa en clave ética y poscolonial, al invitar a las estudiantes a cuestionar la soberanía, la exclusión y la destrucción del otro.

En conclusión, de acuerdo con las aportaciones de Rocafort (2007), de Gómez López (2022) y de Herrera Ávila (2011), *Crónicas Marcianas* (2002), como un texto con múltiples significados que vincula la crítica literaria con la ética y con la política. La novela no es solo un ejercicio de imaginación futurista, sino que es un mecanismo de enseñanza para promover la lectura crítica, ya que requiere que las estudiantes cuestionen sobre ideologías, reflexionen acerca de la tecnología, confronten las formas del ejercicio del

⁴ Cuento incluido dentro de la serie original de *The Martian Chronicles* en 1950.

poder y se enfrenten a conflictos éticos, convirtiéndose así en una de las piezas para formar ciudadanos críticos y democráticos.

Desde esta perspectiva, las interpretaciones de Rocafort (2007), de Gómez López (2022) y de Herrera Ávila (2011) permiten establecer un terreno fértil para explorar en el tópico central del libro: Las representaciones del colonialismo. Aunque el presente proyecto no aborda este tópico como el objeto central del estudio, resulta pertinente reconocer cómo sus diversas implicaciones presentes en la narrativa de Bradbury son elementos clave que fomentan el proceso de lectura crítica al cuestionar discursos, relaciones de poder y visiones del mundo a partir de un contexto de ciencia ficción.

2.2.4.2. El colonialismo, la colonialidad y la ideología en el universo ficticio de Crónicas Marcianas:

Crónicas Marcianas (2002) presenta bajo el recurso narrativo de la ciencia ficción, una serie de tensiones relacionadas con la expansión humana sobre Marte y el encuentro con una civilización distinta. Aunque la obra se sitúa en un escenario futurista, las dinámicas desarrolladas por Bradbury permiten establecer paralelos con procesos históricos de colonización, especialmente en lo relacionado con la ocupación territorial, la imposición cultural y la construcción del otro desde una mirada de superioridad. A medida que los humanos llegan a Marte, los habitantes originales son interpretados desde parámetros terrestres que los convierten en sujetos extraños, incomprensibles o inferiores, reproduciendo lógicas similares a las presentes en distintos procesos coloniales históricos.

Desde la perspectiva de Edward Said (2008), las representaciones culturales responden a construcciones discursivas vinculadas con relaciones de poder. Said (2008), explica cómo las culturas dominantes producen imágenes del otro que justifican procesos de dominación

política y cultural. Aunque su análisis se centra principalmente en Oriente, sus planteamientos permiten comprender cómo en la obra de Bradbury los marcianos son representados desde una mirada humana que los observa con ojos de superioridad. A la luz de Said (2008) “de repente Oriente aparecía lamentablemente deshumanizado, antidemocrático, atrasado, bárbaro, etc. Una oscilación del péndulo en una dirección causaba una oscilación igual hacia el lado opuesto: Oriente era minusvalorado” (p. 105). En este sentido, la novela evidencia mecanismos de representación donde el colonizador impone significados sobre aquello que considera diferente, configurando una relación desigual entre quienes llegan y quienes ya habitan el espacio colonizado.

Además de las dinámicas de colonización territorial, la obra de Bradbury permite reconocer procesos asociados con la colonialidad. Desde los aportes de Walter Mignolo (2007) la colonialidad no se limita únicamente a la ocupación física de un territorio, sino que implica también la imposición de formas de conocimiento, valores culturales y visiones del mundo que sitúan unas culturas por encima de otras y que se establecen en el tiempo. En este sentido, la llegada de los humanos a Marte no representa únicamente un proceso de exploración espacial, sino también la expansión de una lógica civilizatoria que desplaza progresivamente las formas de existencia marcianas, dando paso a una nueva clase de marcianos provenientes de La Tierra.

A lo largo de la novela, los colonizadores trasladan a Marte estructuras sociales, costumbres y prácticas propias de la Tierra, reproduciendo dinámicas de apropiación cultural y dominación simbólica. Los espacios marcianos son transformados para adaptarse a las necesidades humanas, mientras la cultura original del planeta pierde progresivamente presencia dentro de la narrativa. Desde esta perspectiva, y en concordancia con Mignolo

(2007), la obra pone en evidencia cómo la colonialidad opera mediante la normalización de una única visión del mundo, invisibilizando otras formas de conocimiento y existencia. Así, la ciencia ficción funciona como un recurso literario que permite cuestionar críticamente procesos históricos y culturales relacionados con la dominación.

Las dinámicas de representación del colonialismo y la colonialidad desde la visión de Said (2008) y Mignolo (2007) en *Crónicas Marcianas* (2002) permiten reconocer que la obra de Bradbury no constituye un discurso neutral, sino un espacio atravesado por ideologías, tensiones y perspectivas sobre la realidad. A través de la narrativa, se construyen conflictos que invitan al lector a reflexionar sobre el poder, la relación con la diferencia y las consecuencias éticas de la expansión humana. En este sentido, la novela ofrece posibilidades pedagógicas relevantes para el fortalecimiento de la lectura crítica, ya que permite que las estudiantes no solo comprendan los acontecimientos narrados, sino que también cuestionen las intenciones, discursos y relaciones de poder presentes en el texto.

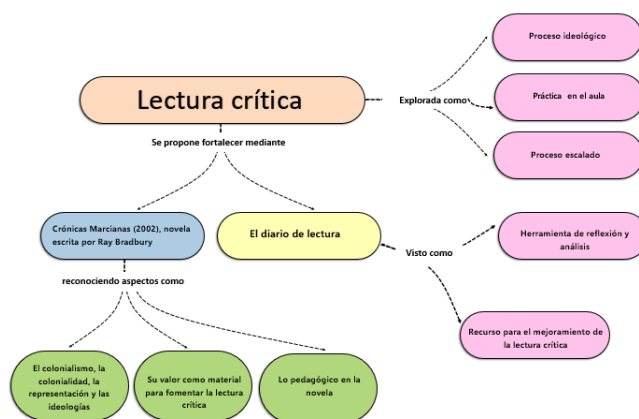
De acuerdo con Daniel Cassany (2006) la lectura crítica implica ir más allá de la comprensión literal para analizar las ideologías y perspectivas que atraviesan los discursos. Desde esta mirada, las tensiones relacionadas con el colonialismo, la representación y la colonialidad presentes en la obra favorecen procesos interpretativos más complejos, donde las estudiantes pueden establecer relaciones entre la ficción y problemáticas sociales más amplias. De esta manera, la novela se convierte en un recurso pedagógico que posibilita avanzar hacia una lectura capaz de identificar discursos de dominación, reconocer representaciones culturales y construir posturas críticas frente a los acontecimientos narrados.

En conjunto, los aportes de Edward Said (2008) y Walter Mignolo (2007) permiten comprender *Crónicas Marcianas* (2002) más allá de ser un relato de exploración espacial, es una representación literaria atravesada por tensiones relacionadas con el colonialismo, la colonialidad y las ideologías de dominación. La manera en que los humanos interpretan, ocupan, desplazan y transforman Marte evidencia procesos de representación del otro y de imposición cultural que permiten problematizar críticamente las relaciones de poder presentes en la narrativa. En consecuencia, la obra adquiere relevancia dentro del presente proyecto de investigación debido a que ofrece un escenario propicio para promover procesos de lectura crítica, posibilitando que las estudiantes analicen discursos, cuestionen perspectivas y construyan interpretaciones más profundas frente al texto literario.

2.3. Mapa conceptual:

El presente esquema sintetiza los ejes principales del marco teórico desarrollado para este proyecto, cuyo propósito central es fortalecer la lectura crítica en las estudiantes del grado 802. Esta representación visual permite observar las relaciones entre los conceptos clave del proyecto y cómo estos se articulan para alcanzar los objetivos planteados.

Gráfico 1: Esquema conceptual (Elaboración propia)



El marco conceptual del presente proyecto de investigación se articula en torno a la necesidad de fortalecer la lectura crítica en las estudiantes del grado 802 mediante el uso del diario de lectura como herramienta pedagógica significativa, y la novela *Crónicas Marcianas* (2002) del autor estadounidense Ray Bradbury como recurso literario principal para dirigir la intervención. La lectura crítica, concebida tanto como un proceso ideológico como una práctica en el aula, es el eje central que orienta las estrategias propuestas. Por un lado, el texto literario permite explorar temas esenciales como el colonialismo, mientras que, el diario de lectura actúa como un recurso reflexivo y práctico que fomenta la lectura de la novela y la metacognición.

CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

Sampieri (2022) señala que “Para realizar una investigación, y que la misma sea pertinente en un campo determinado, se debe diseñar una metodología que permita llevar de manera estructura el proceso de investigación” (p. 344). En el contexto de la presente investigación, se desarrolla desde un enfoque cualitativo, Según Denzin y Lincon (2012) “caracterizado por su interés en comprender profundamente los fenómenos en contextos naturales y en captarla riqueza de las experiencias humanas desde una perspectiva interpretativa” (p. 382). El enfoque cualitativo permitirá analizar el desarrollo de la lectura crítica en las estudiantes del curso 802 al interactuar con la novela *Crónicas Marcianas* (2002) atendiendo no solo a los resultados, sino también a los posibles significados e interpretaciones que las alumnas puedan tener de la misma. Según Merriam (2009) la investigación cualitativa se orienta a captar las percepciones y construcciones de los

sujetos, explorando, así como las estudiantes comprenden y reflexionan sobre sus experiencias con la literatura en cuestión.

Por otro lado, el tipo de investigación utilizado para orientar el proyecto, es la Investigación- acción, una metodología caracterizada por su enfoque práctico y transformador en la que el docente- investigador juega un rol activo en la mejora de su propia práctica pedagógica. Lewin (1946) señala que la investigación acción como un proceso cíclico de planificación, acción y reflexión que busca no solo comprender una situación, sino también intervenir en ella para promover un cambio positivo. En el ámbito educativo, esta metodología facilita que el docente- investigador evalúe el impacto de las estrategias pedagógicas empleadas para mejorar un problema o necesidad evidenciado en el aula. Así pues, se utiliza el método de investigación acción ya que se pretende solventar la necesidad de fortalecer la lectura crítica de las estudiantes del curso 802 mediante la utilización de la *Crónicas Marcianas* (2002) como recurso literario.

3.1. Fases de la investigación:

Fase diagnóstica: Esta fase inicial busca evaluar el estado actual de las habilidades de lectura crítica en las estudiantes del curso 802. La fase comenzó con un diagnóstico utilizando como material de lectura un fragmento de *El Señor de los Anillos* de J.R.R Tolkien, lo cual permitió identificar el estado de las habilidades comunicativas, las capacidades de interpretación y análisis de textos, así como las dificultades que enfrentan las estudiantes en áreas clave como la expresión oral y escrita, escucha activa, y capacidad para reconstruir y contextualizar la lectura. Los resultados, de esta fase, que mostraron vacíos en la lectura crítica y dificultades para expresar ideas con claridad de manera escrita

y oral, proporcionaron un panorama inicial y una línea de base sobre la cual se construyó la intervención.

Fase de implementación: Basada en los resultados obtenidos en la fase diagnóstica, esta fase se enfocó en desarrollar e implementar la propuesta de intervención diseñada para fortalecer la lectura crítica en las alumnas. La intervención utilizó como lectura central la novela *Crónicas Marcianas* (2002) escrita por Ray Bradbury, junto con lectura complementarias como cuentos cortos de ciencia ficción de autores como Isaac Asimov, Arthur C. Clarke y el mismo Ray Bradbury. Cada cuento elegido de *Crónicas Marcianas* (2002) fue trabajado mediante el diario de lectura, en el cual las estudiantes registraron sus interpretaciones y reflexiones, fomentando un proceso reflexivo y de interpretación persona. Además, se complementó con ejercicios de discusión y debate en clase con el objetivo de profundizar en la comprensión del material de lectura y mejorar sus habilidades de análisis y argumentación. Durante esta fase, se observó y registró el proceso de las estudiantes, ajustando la metodología según las necesidades que surgieron.

Fase de sistematización: En esta fase se organizó y analizó la información obtenida de las fases previas mediante el uso de una matriz categorial distribuida en dos categorías como eje de análisis (La lectura crítica y reformulaciones sobre el colonialismo). La sistematización implicó recopilar la información consolidada de los diarios de lectura y los registros de observaciones en el aula, relacionándolos con el sustento teórico establecido en el marco conceptual y una entrevista a un docente experto en el área de la literatura (Anexo 8) a través del método de triangulación. Esta fase buscó no sólo evaluar el impacto de la propuesta de intervención, sino también documentar los procesos y estrategias que hayan resultado efectivas, contribuyendo a futuras aplicaciones pedagógicas y a la creación de un

modelo replicable. La información generada en esta fase permitió hacer recomendaciones informadas y ofrecer una perspectiva crítica sobre el proceso de enseñanza de la lectura crítica en el contexto educativo actual.

Fase de divulgación: En esta fase, se presentará el sustento del proyecto a través de la exposición y análisis de los resultados obtenidos, destacando su relevancia y sus implicaciones educativas. Esta fase incluye la elaboración de un informe de tallado que abarque las acciones implementadas, los hallazgos y conclusiones alcanzadas, el cual será compartido con la comunidad educativa. Además, se realizará una presentación ante directivos y docentes para argumentar el impacto del proyecto en el fortalecimiento de la lectura crítica.

3.2. Método de análisis:

Para el estudio de la información recogida, se utiliza como forma de análisis la triangulación, un método cuyo propósito principal es incrementar la validez y la confiabilidad de los resultados al integrar múltiples perspectivas y fuentes de datos. Según Denzin y Lincon (2012), la triangulación puede involucrar diferentes métodos de recolección de información, teorías y observadores, lo que permite una comprensión más completa y multifacética de los fenómenos estudiados. En este sentido, la triangulación posibilita que los datos recogidos sean contrastados y verificados a través de distintos enfoques, reduciendo sesgos y otorgando mayor profundidad a los hallazgos. En el presente proyecto investigativo, se aplica la triangulación integrando las observaciones constatadas en diarios de campo, los productos recogidos de los diarios de lectura, y el sustento teórico de fuentes de autoridad.

3.3. Sistematización de objetivos:

Tabla 1: Sistematización de objetivos (Elaboración propia)

Sistematización de objetivos.		
Pregunta investigativa.		Objetivo General:
¿Cómo fortalecer la lectura crítica de las estudiantes del grado 802 del Colegio Femenino Liceo Mercedes Nariño a través del análisis de las representaciones del colonialismo en <i>Crónicas Marcianas</i> (2002) de Ray Bradbury??		Fortalecer la lectura crítica de las estudiantes del grado 802 del Colegio Femenino Mercedes Nariño a través del análisis de las representaciones del colonialismo en <i>Crónicas Marcianas</i> (2002) de Ray Bradbury.
	Metas por alcanzar	Acciones
Ob. Esp. 1	Identificar las fortalezas y debilidades en los procesos de lectura crítica y las concepciones previas que las estudiantes del grado 802 tienen sobre el colonialismo.	Acción 1: Recolección de información sobre las nociones: Proponer a las estudiantes la elaboración una serie de controles de lectura basados en tres cuentos de ciencia ficción: Vendrán lluvias suaves de Ray Bradbury, La última pregunta de Isaac Asimov y La última orden de Arthur C. Clarke. Este producto permitirá identificar sus debilidades, fortalezas y concepciones iniciales de manera estructurada. Acción 2: Sistematización de la información: Sistematizar y analizar las respuestas de los diferentes controles de lectura, para identificar patrones, conceptos recurrentes y diferencias en las concepciones de las alumnas. Este análisis será la base para ajustar la estrategia de intervención. Acción 3: Triangulación: Cruzar la información obtenida de los productos escritos con las observaciones realizadas durante la actividad. Esto permitirá confirmar o complementar los hallazgos de forma robusta y coherente.
Ob. Esp. 2	Analizar los aportes del diario de lectura al desarrollo de la lectura crítica sobre las representaciones del colonialismo en la novela <i>Crónicas Marcianas</i> (2002) de Ray Bradbury.	Acción 1: Diseñar instrumentos para analizar el uso del diario de lectura: Crear guías específicas para el diario que incluyan preguntas clave, instrucciones claras y actividades dirigidas a analizar las fortalezas y debilidades en lectura crítica y las concepciones iniciales sobre el colonialismo. Acción 2: Recolección de datos durante la implementación: Observar y registrar cómo las estudiantes utilizan el diario de lectura en las sesiones, tomando notas sobre su participación, comentarios orales y escritos, y la frecuencia con la que abordan aspectos relacionados con el colonialismo y hacen uso del juicio crítico. Acción 3: Triangulación: Comparar los resultados de los diarios de lectura, las observaciones en clase y las percepciones expresadas por las estudiantes. Este proceso permitirá evaluar cómo el diario de lectura contribuye al análisis crítico de los temas trabajados y si se alcanzaron los resultados esperados.
Ob. Esp. 3	Determinar los resultados de la implementación <i>Crónicas Marcianas</i> (2002) en el fortalecimiento de la lectura crítica de las estudiantes, basándose en el progreso observado a lo largo del proyecto.	Acción 1: Evaluar el progreso de las estudiantes a través de instrumentos de recolección de información: Proponer a las estudiantes la elaboración una línea de lectura y diversas preguntas orientadoras con los nuevos conocimientos adquiridos a lo largo del proyecto de investigación. Este producto permitirá identificar sus concepciones iniciales y finales de manera estructurada, observando los cambios percibidos en el inicio del proceso y el final del proceso. Acción 2: Analizar los diarios de lectura como registro de aprendizaje: Examinar los diarios de lectura de las estudiantes, identificando patrones de mejora en su capacidad para comprender y cuestionar críticamente las representaciones del colonialismo a partir del recurso literario.

		Acción 3: Triangulación: Confrontar los datos obtenidos de los diarios de lectura, las observaciones realizadas en la clase y los referentes teóricos para determinar el impacto general de la intervención en las habilidades de lectura crítica de las estudiantes.
--	--	--

3.4. Recolección de datos:

Para el análisis de la propuesta de intervención, se optó por la utilización de los siguientes instrumentos de recolección de información, los cuales permitieron, en primera instancia, encontrar la problemática y delimitarla para posteriormente, ofrecer la resolución de ésta al final de la intervención.

Además de los diarios de campo (Anexo 1), se utilizó una encuesta (Anexo 2) para caracterizar a la población en aspectos como: temas académicos, hábitos de estudio, acceso a recursos tecnológicos, intereses, actividades personales, el consumo literario de las estudiantes. En segundo lugar, se realizó un grupo focal (Anexo 3) con siete estudiantes elegidas aleatoriamente con el fin de conocer sus motivaciones, opiniones frente a su entorno escolar y la institución educativa. Posteriormente, se implementó un taller diagnóstico (Anexo 4) para reconocer la situación del lenguaje de la población escolar y constatar el aspecto al que el proyecto apunta a fortalecer. Además, se estableció el diario de lectura como la herramienta didáctica en la que las alumnas pudieron escribir sus pensamientos, perspectivas, sentimientos y reflexiones a lo largo del proyecto. Esta herramienta es esencial para demostrar el cumplimiento de los objetivos a lo largo del proyecto.

Asimismo, se llevó a cabo una entrevista con un docente de literatura como parte del proceso de triangulación (Anexo 8), con el fin de enriquecer los referentes teóricos y

confrontar la información recogida en los diarios de lectura y los diarios de campo.

Incorporar esta voz externa permitió no únicamente validar las interpretaciones realizadas por parte de las alumnas desde la perspectiva de un profesor, sino también ampliar el entendimiento de los descubrimientos desde una perspectiva especializada, lo que fortaleció la solidez del análisis.

3.5. Consideraciones éticas:

En concordancia con el cumplimiento de las consideraciones éticas y estrictamente académicas en las que se sustenta el proyecto, se utilizó un formato de consentimiento informado (Anexo 6) que fue firmado por los padres de familia y/o acudientes responsables de cada estudiante, con el fin de que los mismos pudieran conocer la naturaleza del proyecto y autorizar la participación activa de cada estudiante durante el periodo concerniente a la propuesta de intervención. Asimismo, el formato enfatizó en que los datos suministrados por las alumnas son de carácter académico y no serían tratados por personas ajenas al proyecto.

3.6. Categorías de análisis:

Unidad de análisis: Lectura crítica

Categorías de análisis: Registro de comprensión, reflexión crítica, construcción de sentido personal.

Indicadores:

- Las estudiantes identifican las ideas principales del texto, organizan la información relevante y reconocen los elementos esenciales como personajes, escenarios y hechos para reconstruir el sentido general de la lectura.

- Las estudiantes formulan preguntas (antes, durante y después de la lectura), contrastan puntos de vista y aplica estrategias de análisis (como inferencias o predicciones) para emitir opiniones fundamentadas frente al texto.
- Las estudiantes expresan emociones, establecen conexiones entre diferentes lecturas o experiencias y elaboran conclusiones que evidencian aprendizajes derivados de la lectura.

Unidad de análisis: Reformulaciones sobre el colonialismo

Categorías de análisis: Concepciones históricas, manifestaciones culturales, implicaciones sociales y políticas.

Indicadores:

- Las estudiantes identifican ejemplos históricos, antiguos o contemporáneos, de colonialismo en América u otros contextos y reconocen hechos básicos de conquista y colonia (diferenciando entre colonizador y colonizado).
- Las estudiantes reconocen cómo el colonialismo impone costumbres, lenguas y religiones, genera la desaparición o transformación de culturas dominadas y se refleja en dinámicas actuales de discriminación cultural.
- Las estudiantes comprenden que el colonialismo implica relaciones de poder y dominación, produce consecuencias sociales como desigualdad, violencia y exclusión, y mantiene estructuras coloniales que persisten en la actualidad.

3.6.1. Matriz categorial:

La matriz de análisis es una herramienta crucial para el presente proyecto, ya que permite estructurar y organizar los componentes fundamentales para una evaluación crítica

y reflexiva. Según Lomas (2011), “la matriz de análisis facilita el desentrañamiento de los textos al identificar categorías clave que guiarán la interpretación, evaluación y reflexión” (p. 37). Este enfoque no solo es valioso para el proceso lector de las alumnas, sino que también para el docente- investigador en formación, ya que le ayuda a crear indicadores que permitan evaluar la pertinencia de la intervención y las diversas transformaciones en las conductas de las estudiantes.

Tabla 2: Matriz categorial (Elaboración propia)

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Objetivo 1: ¿Qué fortalezas se logran identificar en los procesos de lectura crítica? ¿Qué debilidades se logran identificar en los procesos de lectura crítica? ¿Cuáles son las concepciones previas sobre el colonialismo? Objetivo 2: ¿Cuáles son los aportes del diario de lectura al desarrollo de la lectura crítica sobre las representaciones del colonialismo en Crónicas Marcianas (2002) de Ray Bradbury? Objetivo 3: ¿Qué transformaciones en la lectura crítica de las estudiantes se logran manifestar tras la implementación de <i>Crónicas Marcianas (2002)</i> durante el desarrollo del proyecto?				
			Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3	Actividad 4	Actividad 5
Lectura crítica	Registro de comprensión						
	Reflexión crítica						
	Construcción de sentido personal						
Reformulaciones sobre el Colonialismo	Concepciones históricas						
	Manifestaciones culturales						
	Implicaciones sociales y políticas						

CAPÍTULO 4: FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La presente propuesta de intervención se sustenta en una perspectiva pedagógica que concibe la lectura como una práctica reflexiva, dialógica y transformadora que va más allá de la simple decodificación de contenidos. Desde esta mirada, el fortalecimiento de la lectura crítica implica reconocer a las estudiantes como sujetos activos en la construcción de sentido, capaces de interpretar, cuestionar y relacionar los textos con su realidad social e histórica.

En primer lugar, la propuesta dialoga con los planteamientos de Freire (2005), quien reconoce a la educación como una práctica de libertad basada en el diálogo, la problematización y la reflexión crítica sobre el mundo. A la luz de Freire (2005) “la lectura del mundo procede a la lectura de la palabra” (p. 35), por lo que el acto lector no puede reducirse únicamente a la comprensión literal del texto, sino que debe orientarse hacia la interpretación crítica de las realidades sociales que atraviesan al sujeto. Desde esta perspectiva, el proyecto buscó que las estudiantes comprendieran la narrativa de Crónicas Marcianas (2002) mediante la identificación y el cuestionamiento de las representaciones del colonialismo presentes en la obra, estableciendo relaciones entre ficción literaria y contextos históricos y contemporáneos.

Asimismo, la propuesta retoma los aportes de Meirieu (2001), quien concibe la enseñanza como un proceso de mediación pedagógica orientado a generar condiciones para que el estudiante construya su propio aprendizaje. De acuerdo con Meirieu (2001) “el

educador no fabrica al alumno; crea las condiciones para que el alumno construya” (p. 72). En este sentido, el proyecto se centró en transmitir interpretaciones cerradas sobre la novela, sino en diseñar experiencias de lectura, diálogo y escritura que permitieran a las alumnas confrontarse con el texto, establecer puntos de vista argumentados y desarrollar progresivamente habilidades de análisis crítico. El diario de lectura, las preguntas problematizadoras y los espacios de discusión colectiva funcionaron como estrategias de acompañamiento que favorecieron la reflexión y la autonomía intelectual.

De igual manera, la propuesta se articula con la pedagogía crítica planteada por Giroux (1990), quien sostiene que la escuela debe construirse como un espacio de formación democrática donde las estudiantes aprendan a cuestionar las estructuras de poder y las formas de dominación presentes en la sociedad. Giroux (1990) afirma que “los profesores deben asumirse como intelectuales transformativos” (p. 209), lo que implica comprender la práctica pedagógica como un ejercicio ético y político. Desde esta visión, la lectura literaria fue entendida como una oportunidad para que las estudiantes analizaran críticamente discursos relacionados con el colonialismo, la imposición cultural y la construcción de alteridades, fortaleciendo no solo habilidades lectoras, sino también procesos de reflexión y posicionamiento crítico frente a la realidad.

Por otro lado, la propuesta de intervención asume las delimitaciones planteadas por los Lineamientos Curriculares (1998) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) del área de lenguaje, los cuales enfatizan la necesidad de formar lectores críticos y autónomos, capaces de interpretar, analizar y evaluar textos desde una perspectiva reflexiva (MEN, 1998; MEN, 2016). Según los DBA (2016), en el ciclo 4 (octavo y noveno grado) los estudiantes deben estar en capacidad de identificar los elementos que forman parte de

varios tipos de textos; reconocer la finalidad comunicativa, examinar las relaciones de las ideas analizadas, y argumentar de forma crítica acerca de los temas abordados. (MEN, 2016). Este enfoque resalta la importancia de trabajar con obras literarias que inviten a reflexionar sobre contextos históricos, sociales y culturales. En relación con la literatura, los Lineamientos Curriculares (1998) destacan que “esta debe ser abordada como un medio para desarrollar la imaginación, comprender las relaciones humanas y fomentar el análisis crítico de la realidad” (MEN, 1998). Esta perspectiva reconoce el valor de las obras literarias como medios para cuestionar el mundo, exponiendo situaciones susceptibles a ser analizadas críticamente.

A partir de estas delimitaciones, el problema principal que enfrenta el presente proyecto de investigación radica en la falta de habilidades de lectura crítica en las estudiantes del grado 802, registrada en su dificultad para interpretar y reflexionar críticamente sobre los textos literarios. Este problema también se refleja en su capacidad limitada para conectar las representaciones literarias con la realidad social y su inseguridad para expresar sus ideas de manera argumentada. De este problema, se deriva la pregunta investigativa central del proyecto: ¿Cómo fortalecer la lectura crítica de las estudiantes del grado 802 del Colegio Femenino Liceo Mercedes Nariño a través del análisis de las representaciones del colonialismo en *Crónicas Marcianas* (2002) de Ray Bradbury? Esta pregunta busca responder al cómo una intervención pedagógica puede incidir en el desarrollo de habilidades de lectura crítica, a partir de una obra literaria que exige una comprensión profunda y reflexiva del contexto que retrata.

La elección de la novela *Crónicas Marcianas* (2002) de Ray Bradbury como eje central del proyecto de intervención, responde directamente a las necesidades identificadas

en el diagnóstico y a los requerimientos curriculares planteados por los Lineamientos Curriculares (1998) y los DBA (2016) para el ciclo 4. Esta obra, que aborda el tema del colonialismo y sus aristas a través de la colonización del planeta Marte, ofrece un terreno fértil para trabajar en el desarrollo de habilidades de lectura crítica, debido a su profundidad temática, su riqueza narrativa y su capacidad para conectar la literatura con un contexto social y político.

A continuación, se describen a detalle la propuesta de intervención y su implementación:

4.1. Propuesta de intervención “Las voces de Marte”:

Exploración inicial “Llegada a un planeta olvidado”: En este momento, se desarrollaron actividades destinadas a preparar a las estudiantes para el proceso de lectura crítica de la obra *Crónicas Marcianas* (2002). Se incluyeron planeaciones de clases dedicadas a la exploración de las concepciones previas frente al concepto del colonialismo sin mencionarlo de manera explícita y la exploración de las fortalezas y debilidades en cuanto a los procesos de lectura crítica de las alumnas.

Durante las primeras clases, se aplicaron controles de lectura relacionados con cuentos cortos como *Vendrán lluvias suaves* (2002) de Ray Bradbury, *La última pregunta* (1956) de Isaac Asimov (1956) y *La última orden* (1974) de Arthur C. Clarke, los cuales permitieron evidenciar los procesos previos a la intervención que tienen las alumnas en cuanto a la lectura crítica, reconociendo sus fortalezas y debilidades, y las concepciones previas sobre el colonialismo. Posteriormente, se introdujo al autor Ray Bradbury mediante la elaboración de un mapa mental sobre su vida, estilo de escritura, temáticas y preocupaciones. Finalmente, se realizó una explicación sobre la diferencia entre colonia,

colono, colonización, colonialismo y colonialidad a través de las perspectivas de autores como Edward Said (2008) y Walter Mignolo (2007).

Comprensión profunda “*Crónicas de una ocupación*”: En este momento, el enfoque estuvo la lectura y el análisis de los siete relatos elegidos de la novela *Crónicas Marcianas* (2002), los cuales fueron seleccionados teniendo en cuenta el tópico central a trabajar, en este caso, el colonialismo y sus procesos relacionados: Imposición cultural, desplazamiento, apropiación del territorio, borrado de la memoria colectiva, y conflicto entre civilizaciones. En esta fase, el diario de lectura se siguió alimentando con entradas reflexivas que permitieron a las alumnas construir sentidos propios y conectar con los temas de la obra.

Análisis y debate “*Las voces de Marte*”: Este momento se centró en el análisis y la discusión grupal de los cuentos leídos, a través de actividades de conversación guiadas con preguntas detonantes. Se buscó que las alumnas puedan identificar, interpretar y cuestionar las implicaciones éticas, simbólicas y políticas de las situaciones narradas por Bradbury, promoviendo la expresión oral, la argumentación y la formulación de posturas en torno a los conflictos presentados en la obra, como la ocupación de territorios, el desconocimiento del otro, etc. Este espacio también estuvo diseñado para conectar los relatos con experiencias históricas reales, fortaleciendo la lectura crítica desde una mirada comparativa y contextual.

Expresión y creación “*Diarios de un mundo perdido*”: En este momento, el énfasis se ubicó en el diario de lectura como producto final evaluable y verificable. A lo largo de la implementación, las alumnas escribieron entradas reflexivas a partir de los cuentos leídos, conectando su comprensión del texto con ideas personales, emociones, preguntas y posturas

críticas, por lo cual, el diario funcionó como evidencia concreta del proceso de construcción de sentido y como herramienta que demostró el desarrollo progresivo de las habilidades lectoras y de pensamiento crítica de cada alumna.

Evaluación reflexiva “Huellas en el planeta rojo”: Finalmente, en este momento, las estudiantes realizaron una autoevaluación guiada de su proceso lector y su participación en la propuesta, identificando avances, dificultades, entradas significativas y aprendizajes personales en torno a la lectura crítica. Esta evaluación incluyó también una puesta en común colectiva, en la que cada estudiante compartió su entrada elegida, cuento favorito o cita que la haya marcado, explicando por qué la consideraron significativa. Posteriormente, cada estudiante dibujó su propia línea de lectura, enfocada en el reconocimiento de todos los momentos importantes que marcaron su proceso durante el proyecto.

4.2. Roles: Maestro investigador y alumnas:

Durante la intervención, tanto el maestro- investigador como las estudiantes deberán asumir roles activos y específicos que fomenten un aprendizaje significativo y participativo, centrado en el desarrollo de la lectura crítica y en el análisis de los tópicos centrales de la novela *Crónicas Marcianas* (2002).

4.2.1. Rol del maestro- investigador:

El maestro desempeñará el papel de guía en el proceso de aprendizaje. Esto implica:

Diseñador de experiencias de aprendizaje: Según Shulman (1987), “el docente actúa como diseñador al organizar experiencias de aprendizaje significativas que integren conocimientos disciplinarios, pedagógicos y curriculares” (p. 10). En el contexto del

presente proyecto, maestro en formación es responsable de planificar y estructurar actividades pertinentes y alineadas con los objetivos del proyecto.

Mediador del diálogo crítico: Freire (2005) resalta que “el maestro debe actuar como mediador en un proceso de diálogo crítico, fomentando la reflexión y el cuestionamiento constante” (p. 80). Durante las sesiones, el maestro en formación fomentará la reflexión y el debate, asegurándose de que las estudiantes puedan expresar sus ideas, conectar la obra con sus realidades y construir argumentos sólidos.

Promotor de la autonomía: Vygotsky (1979) sugiere que “el maestro debe desempeñar un rol de facilitador, guiando a los alumnos hacia el aprendizaje autónomo mediante la creación de un entorno que favorezca el desarrollo de habilidades cognitivas y críticas” (p. 86). En el presente proyecto se espera que, a través del uso del diario de lectura, el maestro en formación aliente a las estudiantes a desarrollar sus propias interpretaciones, respetando sus perspectivas y guiándolas en la formulación de análisis críticos.

Evaluador formativo: Black y William (1998) subrayan “la importancia de la evaluación formativa como una herramienta para el aprendizaje, proporcionando retroalimentación continua” (p. 15). En el contexto del presente proyecto, el docente en formación se encargará de proporcionar retroalimentación constante, identificando avances y áreas de mejora, y ajustando las actividades según las necesidades que surjan durante la intervención.

4.2.2. Rol de las estudiantes:

Las estudiantes asumen un papel activo, convirtiéndose en participantes centrales del proceso de aprendizaje. Sus roles incluyen:

Lectoras críticas: A partir de la lectura de *Crónicas Marcianas* (2002), las alumnas son responsables de analizar el texto, identificar sus principales ideas, y establecer relaciones en torno al tópico del colonialismo.

Escritoras reflexivas: A través del diario de lectura, las alumnas registran sus ideas, percepciones y análisis, lo que les permite organizar y profundizar su pensamiento crítico.

Debatientes y colaboradoras: Durante las actividades grupales, las estudiantes comparten sus interpretaciones, participan en debates, co- construyen significados en colaboración con sus compañeras.

CAPÍTULO 5: EXPERIENCIA Y RESULTADOS OBTENIDOS DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El presente apartado expone la experiencia y los resultados obtenidos a partir de la implementación de la propuesta de intervención para dar cumplimiento al objetivo general del proyecto de investigación, el cual es fortalecer la lectura crítica de las estudiantes del grado 802 del Colegio Femenino Mercedes Nariño a través del análisis de las representaciones del colonialismo en *Crónicas Marcianas* (2002) de Ray Bradbury.

El trabajo investigativo se desarrolló teniendo en cuenta un enfoque cualitativo, enmarcado bajo el tipo investigación- acción, en el cual se diseñó una propuesta de intervención dividida en cinco fases en concordancia con el cumplimiento de los objetivos específicos: la exploración inicial “*Llegada a un planeta olvidado*” fue el primer momento de la investigación, en el que se desarrollaron actividades destinadas a reconocer las

fortalezas y debilidades en cuanto a la lectura crítica que tenían las estudiantes del grado 802; y las concepciones previas que las mismas poseían sobre el tópico del colonialismo. La segunda fase (comprensión), tercera (análisis y debate); y cuarta fase (expresión y creación) denominadas “*Crónicas de una ocupación*”, “*Las voces de Marte*” y “*Diarios de un mundo perdido*” respectivamente, se centraron en la lectura del material literario y la utilización del diario de lectura como estrategia pedagógica. Por último, la quinta fase denominada “*Huellas en el planeta rojo*” se erigió como el momento final en el que las alumnas realizaron su propia línea de lectura y compartieron las entradas significativas y saberes personales en torno a los aprendizajes extraídos de la lectura.

El análisis de los resultados obtenidos, en pro de dar cumplimiento a los objetivos específicos planteados, fue respaldado mediante la utilización de una matriz categorial, en donde se consolidaron los datos consolidados de los diarios de lectura. La matriz se distribuyó en dos categorías como eje de análisis (La lectura crítica y reformulaciones sobre el colonialismo), las cuales facilitaron el proceso de triangulación y contrastación con los referentes teóricos del marco conceptual y la entrevista al docente experto en el área de literatura (Anexo 8).

A continuación, se presentan los resultados obtenidos divididos en tres subtítulos que manifiestan el cumplimiento de los objetivos específicos.

5.1. Objetivo 1: La lectura crítica como un espacio inexplorado y el colonialismo desde una perspectiva positiva y descriptiva:

El primer momento del proyecto se orientó a reconocer el punto real de partida de las estudiantes del grado 802 frente a la lectura crítica y al tópico del colonialismo, entendiendo que la naturaleza del proyecto requería de una caracterización inicial que

permitiera situar la intervención pedagógica y los cambios de conducta en el aprendizaje y las prácticas de lectura posteriores, por lo que identificar las fortalezas y debilidades no responde a una lógica de clasificación, sino a la necesidad de comprender las maneras como leen las estudiantes y los niveles de interpretación que predominan. En este sentido, identificar los saberes previos se convierte en una condición esencial para diseñar experiencias pertinentes y coherentes a nivel pedagógico.

No obstante, aunque al inicio del proyecto se aplicó una prueba diagnóstica para identificar el estado de las habilidades comunicativas, este objetivo se diferencia ya que amplía su mirada en la habilidad comunicativa que surgió como esencial fortalecer en el problema de investigación, en este caso, la lectura crítica, integrando un análisis cualitativo basado en los niveles de lectura propuestos por Cassany (literal, inferencial y crítico), estableciendo una conexión entre los referentes teóricos y los productos recogidos en el aula.

Asimismo, la exploración de concepciones previas sobre el tópico del colonialismo, permitió identificar las representaciones iniciales que repercuten en la manera en que las estudiantes interpretan un texto. Por ello, teniendo en cuenta que lo esperado es producir un cambio en las conductas de lectura y los aprendizajes a través de la propuesta de intervención, este objetivo se presenta no solo como una línea base del proceso, sino que constituye un punto de referencia desde el cual podrán analizarse las transformaciones desarrolladas en las fases posteriores del proyecto de investigación.

Para la obtención de los resultados necesarios, fue imprescindible descomponer el objetivo específico número uno, el cual es identificar las fortalezas y debilidades en los procesos de lectura crítica y las concepciones previas que las estudiantes del grado 802

tienen sobre el colonialismo, en tres preguntas ¿Qué fortalezas se logran identificar en los procesos de lectura crítica? ¿Qué debilidades se logran identificar en los procesos de lectura crítica? Y ¿Cuáles son las concepciones previas sobre el colonialismo?

Es importante tener en cuenta que, para el reconocimiento de las fortalezas y debilidades en los procesos de lectura crítica, se contemplaron los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) expuestos por Cassany en el marco referencial (capítulo 2 del presente documento) como recurso esencial para establecer una conexión entre los referentes teóricos y las evidencias tangibles recopiladas.

La primera fase de la implementación inició con la explicación de qué es la lectura crítica y lo que significa leer críticamente, teniendo en cuenta los niveles de lectura expuestos por Cassany, literal (lectura de las líneas), inferencial (lectura entre líneas) y crítico (lectura detrás de las líneas). En concordancia con Meirieu (2001), quien señala que “el educador no fabrica al alumno; crea las condiciones para que el alumno construya” (p. 72), lo anterior se desarrolló con el objetivo de que las alumnas pudieran comprender mejor el componente comunicativo que se iba a trabajar. Posteriormente, se realizó la lectura de tres cuentos de ciencia ficción, *Vendrán lluvias suaves* (2002) de Ray Bradbury, *La última pregunta* (1956) de Isaac Asimov y *La última orden* (1974) de Arthur C. Clarke.

De acuerdo con Meirieu (2002) “enseñar es organizar el encuentro entre el sujeto y el saber” (p. 127), por lo que se optó por desarrollar la lectura de los cuentos elegidos junto a tres actividades, cada una teniendo en cuenta un relato en específico y, posteriormente formular preguntas pertinentes para reconocer las debilidades y fortalezas en cuanto a la lectura crítica, partiendo desde preguntas literales, y pasando por preguntas inferenciales hasta llegar a preguntas que fomentaban el componente crítico. Para el desarrollo de la

cuarta actividad, se diseñó un taller específicamente explorando aspectos del colonialismo sin ser mencionado explícitamente, ya que, de acuerdo con Freire (2005) “es probable que, con la problematización de la sugerencia, del grupo surjan nuevos temas” (p. 109), por lo que, en esta fase, y en alineación con la toma de las concepciones previas, el concepto de colonialismo debía ir apareciendo poco a poco en las respuestas de las alumnas. Esta fase culminó con la introducción al autor Ray Bradbury y a su obra, enfatizando a la obra literaria *Crónicas Marcianas* (2002) como el material que se iba a leer en clases posteriores.

5.1.1. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades en los procesos de lectura crítica?:

Las primeras actividades evidenciaron que las estudiantes mostraban interés frente a los vacíos narrativos y elementos implícitos del texto, formulando preguntas como “¿Y por qué no aparecen humanos?” (Diario de campo, 04 de abril del 2025). Este tipo de intervenciones permiten identificar aproximaciones iniciales hacia procesos inferenciales, ya que las alumnas comenzaron a cuestionar aquello que el relato sugiere sin explicitar completamente. En términos de Cassany (2006), estas preguntas evidencian intentos iniciales de lectura “detrás de las líneas”, donde las estudiantes comenzaron a buscar significados implícitos en la narrativa.

Después de la lectura, se formularon preguntas de reflexión en los diferentes niveles de análisis para guiar la transición de una comprensión literal hacia los procesos inferenciales y críticos⁵.

⁵ ¿Qué nos dice que la casa esté vacía?, ¿Qué nos hace pensar que hubo una guerra? O ¿Qué función tiene el poema del final?

Las alumnas recopilaron sus respuestas a los cuestionamientos en sus diarios de lectura, ofreciendo respuestas concretas como “Se describe una silueta de una familia grabada en una pared, lo cual sugiere que murieron de forma repentina, posiblemente por una explosión nuclear” (Diario de lectura, 04 de abril del 2025). La respuesta anterior más allá de recuperar la información explícita, establece relaciones causales a partir de pistas narrativas, mostrando un tránsito inicial desde la comprensión literal hacia procesos inferenciales. Este aspecto resulta significativo debido a que las alumnas comenzaron a construir hipótesis interpretativas sobre acontecimientos no descritos directamente en el texto.

Sin embargo, aunque las estudiantes lograron construir inferencias básicas, persistieron dificultades relacionadas con la interpretación simbólica y la elaboración de lecturas críticas más complejas debido a que algunas respuestas continuaron con una tendencia a centrarse únicamente en explicaciones inmediatas del relato, sin profundizar en las implicaciones ideológicas o simbólicas presentes en la narrativa, aseverando que “Que probablemente los humanos hayan muerto por la guerra o estén extinguidos” (Diario de lectura, 04 de abril del 2025).

Las dificultades para interpretar elementos implícitos del texto sugieren que las estudiantes aún se encontraban en una etapa inicial frente al reconocimiento de discursos y representaciones presentes en la narrativa, aspecto fundamental para el desarrollo de la lectura crítica.

Durante la segunda actividad, se establecieron preguntas generadoras⁶ que sirvieron como detonantes para recoger ideas principales de las alumnas. Posteriormente, se procedió a realizar la lectura del cuento de manera grupal con espacios en los que las alumnas intervinieron con afirmaciones como “La máquina es como un dios” (Diario de campo, 23 de abril del 2025). Expresiones como la anterior son valiosas ya que evidencian esbozos de procesos interpretativos más complejos, en los que las alumnas comenzaron a atribuir significados simbólicos a los elementos del relato.

Por su parte, en los diarios de lectura se señalaron aspectos como “Los personajes hacen la misma pregunta en diferentes épocas, demostrando la constante preocupación sobre la supervivencia de la humanidad” (Diario de lectura, 23 de abril del 2025). Un hecho importante para resaltar, es que, en el nivel inferencial, se mostró un progreso significativo en comparación con la actividad anterior, haciendo inferencias lógicas en sus respuestas a partir del texto leído. Estos avances no son resultados espontáneos, sino una consecuencia de la mediación pedagógica llevada a cabo durante la intervención. De acuerdo con Meirieu (2002) “el aprendizaje se produce por los obstáculos a los que se ve enfrentado el alumno y no por simple transmisión de información” (p. 157).

No obstante, una debilidad notoria sigue siendo el nivel crítico de la lectura, en el que se indican dificultades en interpretar lo que el autor sugiere, decodificar símbolos presentes en el relato, construir un argumento a partir de experiencias o conocimientos relacionados a la lectura o entablar relaciones con acontecimientos contemporáneos o

⁶ “¿Qué pasaría si el universo se apagara por completo?” y “¿Qué harían si pudieran preguntarle algo a una supercomputadora del futuro?”

históricos. Dado lo anterior, respuestas como “Tendríamos un desorden a la hora de dormir y despertar” (Diario de lectura, 23 de abril del 2025) persisten.

En la tercera actividad, es importante destacar la aparición de un hecho significativo: las preguntas de carácter crítico⁷, generaron una cantidad de comentarios superior a las actividades anteriores. Algunas alumnas mencionaron que "Los soldados solo obedecen, no piensan"(Diario de campo, 07 de mayo del 2025). Incluso, al cerrar la lectura del cuento, las estudiantes destacaron la participación activa del lector, señalando que "El cuento no dice todo, uno tiene que imaginar"(Diario de campo, 07 de mayo del 2025).

Posteriormente, se les solicitó a las alumnas que escribieran las respuestas a las preguntas planteadas en su diario de lectura. Dichas, respuestas documentaron que las estudiantes tuvieron un avance significativo en los tres niveles de lectura, incluyendo el nivel crítico, generando reflexiones como “puede llevar a consecuencias graves e irreversibles, como continuar una guerra innecesariamente o seguir causando destrucción sin sentido” (Diario de lectura, 07 de mayo del 2025). Además de conexiones entre simbolismos como “Representa la delegación y el juicio humano a las máquinas, y cómo la humanidad confía decisiones cruciales a sistemas automáticos” (Diario de lectura, 07 de mayo del 2025), e incluso, cuestionando al autor sobre si el cuento se encuentra completo o a propósito dejó una parte sin escribir en respuestas como “Considero que el final del cuento está incompleto, ya que siempre existe la posibilidad de que los soldados se nieguen a seguir la orden” (Diario de lectura, 07 de mayo del 2025).

⁷ ¿Qué riesgos existen cuando alguien obedece órdenes sin cuestionarlas?”, “¿Crees que una cultura avanzada puede llegar a imponer sus decisiones incluso cuando ya no hay conflicto?” y “¿Qué te dice esta historia sobre las consecuencias de dejar decisiones importantes a máquinas o sistemas de poder?

Es importante resaltar que una de las ideas de la fase uno de la intervención, era que el tópico del colonialismo, pudiera mostrarse sin mencionarlo de manera explícita. De acuerdo con el profesor Viveros “Es importante que el profesor no dé las respuestas, sino que lleve a las alumnas a inferir los significados o sentidos” (2025). Este cuento en especial, permitió entrever algunos esbozos del tópico en aseveraciones como “A mi parecer, quieren cumplir la orden, aunque se haya terminado la guerra por su patriotismo e incluso por la desesperación de no saber qué ocurrirá con la humanidad” (Diario de lectura, 07 de mayo del 2025), por lo que es destacable la aparición de respuestas que consideran aspectos propios del colonialismo como la guerra, la cultura, la obediencia, el patriotismo y el reconocimiento del otro.

Respuestas como la anterior comenzaron a incorporar reflexiones relacionadas con la guerra, la obediencia y el patriotismo, elementos que permiten reconocer aproximaciones iniciales a dinámicas de dominación y representación presentes en la narrativa. En este sentido, las estudiantes empezaron a identificar cómo ciertos discursos legitiman relaciones de poder y formas de control sobre los sujetos. Los aspectos anteriores dialogan con los planteamientos de Said (2008) acerca de las representaciones construidas desde posiciones de superioridad cultural.

Por otro lado, de acuerdo con Freire (2005) la problematización de los tópicos tiene la capacidad de expandirse hacia nuevos temas, por lo que el incremento de la participación en esta actividad sugiere que la lectura generó un espacio de reflexión en el que las estudiantes se sintieron interpeladas.

Sin embargo, una debilidad notoria sigue siendo el nivel crítico de la lectura, en el que persistieron respuestas centradas en apreciaciones personales poco argumentadas, lo

que evidencia dificultades para sustentar interpretaciones a partir del texto y de los conocimientos previos. Dado lo anterior, respuestas como “a mí me impacto” (Diario de lectura, 07 de mayo del 2025) o “Yo le doy un 9/10” (Diario de lectura, 07 de mayo del 2025) continúan manifestando una falta de argumentación. Al respecto, Giroux (1992) sostiene que “la pedagogía crítica debe capacitar a los estudiantes a expresar sus opiniones y analizarlas críticamente dentro de los diferentes contextos” (p. 261), por lo que el fortalecimiento de la argumentación crítica sigue siendo un desafío.

5.1.2. ¿Cuáles son las concepciones previas del colonialismo?:

La cuarta actividad consistió proponer una situación hipotética en que un grupo llega a un lugar en el que ya existe una civilización, posteriormente se escribía una tabla con dos columnas. En la primera, las estudiantes debían identificar los elementos que trae el grupo que llega. Y en la segunda, reconocer lo que pierde o intercambia el grupo que ya estaba. En esta actividad, los diarios de lectura muestran que las alumnas consideran que los cambios entre ambos grupos son siempre favorables, intercambiando “conocimientos, medicina, saberes, cultura, música, plantas, herramientas y libros” (Diario de lectura, 28 de mayo del 2025).

Las respuestas iniciales mostraron una concepción predominantemente positiva de los procesos de colonización, asociándolos principalmente con el intercambio cultural, progreso y adquisición de conocimientos. Esto sugiere que ciertas formas de dominación cultural pueden encontrarse naturalizadas dentro de discursos vinculados con modernidad y desarrollo. En diálogo con Mignolo (2007), estas concepciones permiten señalar cómo determinadas lógicas coloniales tienden a legitimarse mediante discursos de progreso que invisibilizan las pérdidas culturales y las relaciones desiguales de poder.

Para obtener resultados diversos, el investigador hizo la pregunta “¿Y los intercambios siempre son positivos?” En este punto, las alumnas hicieron afirmaciones como "Ellos traen otras religiones y nos quitan lo nuestro" (Diario de campo, 28 de mayo del 2025). Estos comentarios revelan concepciones previas claras sobre la pérdida cultural y la resistencia frente a la imposición. En términos de Meirieu (2001) “la escuela tiene la responsabilidad de transmitir lo que el alumno no puede descubrir por sí solo” (p. 122), por lo que, en esta clase, el docente investigador tuvo que mencionar que pueden existir aspectos negativos en la colonización para que las alumnas empezaran a pensar desde otra perspectiva durante la actividad de los intercambios.

Este tipo de afirmaciones mostraron un desplazamiento progresivo desde una visión idealizada del intercambio cultural hacia una problematización de las relaciones de imposición presentes en los procesos coloniales. Las estudiantes reconocieron que el encuentro entre culturas no necesariamente implica relaciones equitativas, sino también tensiones vinculadas con pérdida cultural, resistencia e imposición ideológica.

En conclusión, la primera fase de la propuesta de intervención, permitió identificar, las fortalezas y debilidades que presentan las estudiantes del grado 802 del Colegio Femenino Mercedes Nariño en los procesos de lectura crítica, así como sus concepciones previas sobre el colonialismo.

En términos de lectura crítica, los resultados parecen indicar que las alumnas cuentan con una base sólida en el nivel literal, lo cual se refleja en la identificación de ideas principales, personajes, escenarios y hechos explícitos. Solé (1992) señala que esta etapa permite al lector “recuperar la información explícita del texto, reconocer datos, secuencias, personajes y hechos” (p. 33), lo cual constituye una fortaleza importante, pues brinda un

punto de partida estable para la construcción de aprendizajes más complejos. En contraste, a medida que se avanza hacia los niveles inferenciales y crítico, se observan debilidades persistentes con la interpretación de símbolos, el reconocimiento de la intención del autor, la formulación de juicios argumentados y la vinculación del texto con problemáticas contemporáneas. Pese a ello, el seguimiento de las tres primeras actividades muestra un proceso gradual, aunque todavía con limitaciones en la argumentación y en el uso de conocimientos previos.

En relación con el colonialismo, la cuarta actividad mostró que las estudiantes tienen concepciones previas predominantemente positivas, vinculadas a la idea del intercambio cultural y el progreso. Sin embargo, al problematizar este supuesto mediante la intervención del docente investigador, emergieron nociones de pérdida cultural, imposición religiosa y resistencia. Autores como Quijano (2000), argumentan que el poder y la dominación se naturalizan cuando se permean bajo discursos de modernidad y progreso. Por lo que la problematización en el aula, en lo que Freire (2005) señala como pedagogía de la pregunta, permitió que las alumnas cuestionaran sus concepciones iniciales y exploraran desde otro punto de vista el colonialismo.

En síntesis, los hallazgos permitieron interpretar que las estudiantes se encontraban en una etapa inicial de transición hacia formas más complejas de lectura crítica. Aunque predominaba la comprensión literal, el desarrollo progresivo de las actividades favoreció la aparición de procesos inferenciales y reflexivos relacionados con la interpretación de símbolos, el reconocimiento de ideologías y el cuestionamiento de relaciones de poder presentes en la narrativa. De igual manera, las concepciones previas sobre el colonialismo evidenciaron la presencia de discursos asociados al progreso y al intercambio cultural, los

cuales comenzaron a ser problematizados mediante actividades orientadas al cuestionamiento y la confrontación de perspectivas. En consecuencia, la intervención permitió identificar fortalezas y debilidades en la lectura crítica y generar espacios de reflexión frente a las representaciones y discursos presentes tanto en la ficción como en la realidad social.

5.2. Objetivo 2: El diario de lectura como mediador entre la lectura crítica y el texto literario:

Si el primer objetivo del proyecto permitió reconocer el punto de partida de las estudiantes en cuanto a lectura crítica y el tópico del colonialismo, este segundo momento se orientó en acompañar el proceso de transformación a través de la intervención pedagógica que ayudó a convertir la lectura de *Crónicas Marcianas* (2002) en una experiencia reflexiva y consciente. Teniendo en cuenta esto, el diario de lectura se concibió como una herramienta de diálogo entre las estudiantes y el recurso literario, por lo que más que medir desempeños aislados, se buscó observar el proceso del cómo las alumnas, piensan mientras leen, cuáles son las preguntas emergentes y de qué manera el diálogo entre el texto literario y la experiencia pedagógica posibilitó la generación de nuevas formas de interpretación.

Para la obtención de los resultados necesarios para dar cumplimiento al segundo objetivo del presente proyecto de investigación, el cual es analizar los aportes del diario de lectura al desarrollo de la lectura crítica sobre las representaciones del colonialismo en la novela *Crónicas Marcianas* (2002) de Ray Bradbury, fue necesario reorganizar la afirmación en forma de pregunta: ¿Cuáles son los aportes del diario de lectura al desarrollo de la lectura crítica sobre las representaciones del colonialismo en *Crónicas Marcianas* (2002) de Ray

Bradbury? Diseñada así por su enfoque interpretativo y pedagógico. En este punto del proyecto y en concordancia con el proceso de triangulación, fue crucial la perspectiva de los autores mencionados en el marco conceptual y la entrevista realizada al profesor Jacobo Viveros Granja (Anexo 8) como fuentes de autoridad que sustenten los hallazgos obtenidos como fiables a nivel teórico y pedagógico.

La segunda, tercera y cuarta fase de la propuesta de intervención, enfocadas en la lectura del material literario y la utilización del diario de lectura, se realizaron en un periodo de doce clases, las cuales fueron divididas en una hora de lectura, y una hora de diálogo del sobre el texto, y la resolución de talleres constatados en los diarios de lectura. Dichos talleres tenían preguntas literales, inferenciales y críticas, y al final, una pregunta que invitaba a las alumnas a escribir un texto propio.

Es importante aclarar que la primera clase de las doce utilizadas para la lectura de la novela tuvo como objetivo la explicación del colonialismo a partir de autores como Edward Said (2008) y Walter Mignolo (2007), quienes sirvieron como referentes teóricos que dieron sentido al cómo se iban a trabajar los conceptos, con el fin de que las alumnas tuvieran más claridad en cuanto a términos como colonia, colono, colonización, colonialismo y colonialidad. En concordancia con autores como Dominique Maingueneau (1989), quien sostiene que “todo discurso es una toma de posición” (p. 12), la explicación de dichos conceptos ayudó al reconocimiento de actores, hechos y construcción del sentido de la lectura por parte de las alumnas. Adicionalmente, el docente Jacobo Viveros señala que “Sólo con estas indagaciones previas, se podría empezar con un texto como el de Bradbury” (2025).

Como señalamientos importantes que surgieron en las dinámicas de la clase, el primero fue que una de las alumnas abandonó el colegio antes del periodo de vacaciones, y cinco de ellas, optaron por no continuar con la realización de su diario de lectura⁸. Lo anterior marcó una disminución en los datos obtenidos en las fases concernientes a la lectura de la novela.

Sin embargo, más allá de una dificultad de naturaleza metodológica, esta situación permitió reflexionar sobre uno de los temas centrales del proyecto, el cual legitima que, si bien la educación es un derecho, el aprendizaje es también una decisión personal. En concordancia con Freire (2004), el aprendizaje no se puede imponer ya que implica una participación activa por parte los alumnos. Por ello, lejos de invalidar la propuesta de intervención, la situación invitó a pensar y problematizar las dinámicas reales del aula y a reconocer que la formación de lectores críticos no depende solo del diseño didáctico, o las propuestas pedagógicas, sino que también tiene que ver con la participación personal de las estudiantes.

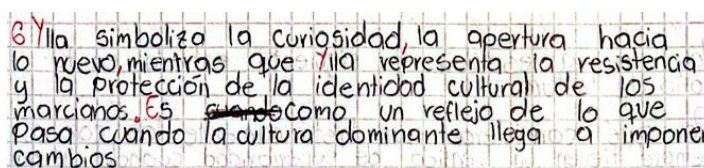
En cuanto al material literario seleccionado, se optó por elegir siete cuentos de la colección original de *Crónicas Marcianas* (2002), que tuvieran presente el tópico del colonialismo.

La primera actividad se desarrolló teniendo en cuenta el cuento denominado *Ylla* (Capítulo 2)⁹. A lo largo de la lectura de este capítulo, las alumnas iban expresando

⁸ A nivel pedagógico, se optó por comunicarle primero a las alumnas la importancia del respectivo trabajo para sus vidas cotidianas y académicas. Posteriormente, se le comunicó a la maestra lo acontecido y al ver la negativa de las alumnas y su apatía por las actividades, se decidió continuar con las alumnas que encontraron valioso el proyecto de investigación teniendo en cuenta las actividades como calificación.

⁹ Una mujer marciana empieza a tener visiones y sueños sobre personas provenientes de otro planeta. Tras contarle a su esposo, este decide viajar al lugar del aterrizaje y asesinar a los ocupantes del cohete. Este

diversas reacciones. Por ejemplo "Yo creo que el señor K no soportaba que ella soñara con alguien diferente. Yo creo que es como una metáfora al control" (Diario de campo, 05 de septiembre del 2025) En este punto, es importante señalar cómo las alumnas empezaron a comprender que, a través de una historia, se pueden establecer conexiones con el tópico del colonialismo, señalando aspectos como el control de las acciones del otro por diferenciación y la existencia del miedo en los choques culturales. Como señala Herrera (2011) "los relatos permiten observar cómo, a pesar del cambio geográfico, las estructuras sociales y culturales humanas persisten y condicionan la construcción de la nueva sociedad" (p. 5). Los diarios de lectura también señalaron reacciones a la lectura en cuestión susceptibles a ser analizadas:



6 Ylla simboliza la curiosidad, la apertura hacia lo nuevo, mientras que Ylla representa la resistencia y la protección de la identidad cultural de los marcianos. 65 cuando como un reflejo de lo que pasa cuando la cultura dominante llega a imponer cambios.

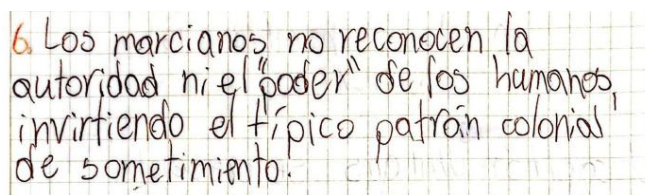
Imagen 5: Fragmento de respuesta del diario de lectura (08 de septiembre del 2025)

La respuesta anterior muestra cómo las alumnas entienden los simbolismos y representaciones en el texto literario, a partir del reconocimiento de los roles que representa cada actor durante el capítulo: Si un personaje actúa de esta manera y el otro reacciona de esta manera, existe una razón. En concordancia con el docente Jacobo Viveros "El autor enseña cómo se puede criticar una actitud despreciable de las naciones colonizadoras, por

cuento fue importante porque narra los sucesos ocurridos en la primera expedición y el primer encuentro entre marcianos y humanos.

medio de la ficción, para que el lector infiera una situación real desde lo imaginativo” (2025).

La segunda actividad se realizó con base en el cuento *Los hombres de La Tierra* (Capítulo 4)¹⁰. A lo largo de la lectura de este capítulo, las alumnas iban expresando diversas reacciones al desarrollarse la trama. Por ejemplo: “Ellos ni siquiera se preguntan si los marcianos quieren que estén ahí” (Diario de campo, 10 de septiembre del 2025). Como señala Cassany (2006) leer detrás de las líneas o de manera crítica también implica reconocer la intención del texto. Las reacciones anteriores exhiben que las alumnas han comenzado a superar el nivel literal y están emitiendo juicios críticos, en donde ya no se limitan a narrar lo que ocurre en la historia, sino que establecen relaciones comportamentales entre la colonización y la imposición cultural. Esta reflexión también dialoga con Said (2008) respecto a la representación del otro desde posiciones de superioridad. Por su parte, en los diarios de lectura, las alumnas aseveran sobre la lectura que:



6 Los marcianos no reconocen la autoridad ni el "poder" de los humanos, invirtiendo el típico patrón colonial de sometimiento.

Imagen 6: Fragmento de respuesta del diario de lectura (10 de septiembre del 2025)

¹⁰ Un nuevo grupo de humanos llega a Marte con el objetivo de explorar y saber lo que le había ocurrido a la primera expedición después de perder contacto con estos. Los exploradores son vistos por los marcianos con indiferencia y puestos en un manicomio. Posteriormente, son asesinados por el psicólogo marciano después de ver el cohete en el que llegaron. Este relato narra los hechos de la segunda expedición y el segundo encuentro entre marcianos y humanos.

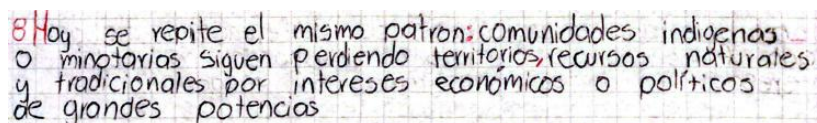
Estas afirmaciones parecen indicar que las alumnas están estableciendo un pensamiento crítico que ha empezado a cimentar unas bases para consolidarse. De acuerdo con el profesor Jacobo Viveros “Lectura crítica es la forma cómo el lector interpreta cualquier tipo de texto más allá de lo literal, desentrañando lo que el texto dice” (2025). Aquí, las alumnas comprenden que Bradbury cuestiona la idea de civilización, y que la mirada colonial se construye dependiendo del lugar de enunciación de los sujetos que la emiten.

La tercera actividad se realizó teniendo en cuenta el relato denominado, *Aunque siga brillando la luna* (Capítulo 7)¹¹. Debido a la extensión de este capítulo (30 páginas), la lectura del mismo requirió de tres clases para consolidarse. Además, a nivel narrativo, este texto representó un punto crucial durante el proceso, ya que los habitantes originales de Marte se extinguieron por culpa de las expediciones humanas al planeta, por lo cual, lo anterior representó un punto importante que aportó a la generación de nuevas ideas por parte de las alumnas.

A lo largo de la lectura de este capítulo, las alumnas iban expresando diversas reacciones al desarrollarse la trama. Por ejemplo: “Los cohetes son como los barcos en los que se movían los conquistadores. Unos llegan a un lado de un planeta y otros llegan a otro como hicieron en América. Por ejemplo, unos fueron a México, Perú y otros aquí” (Diario de campo, 22 de septiembre del 2025).

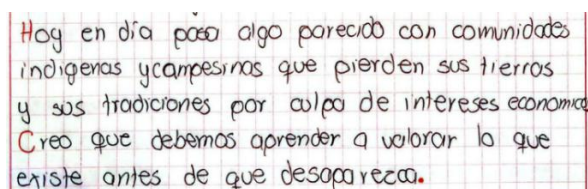
¹¹ Un cuarto grupo de expedicionarios llega a Marte para explorar después de perder contacto con los anteriores. Los exploradores se enteran de que la tercera expedición trajo un brote de varicela y los Marcianos se extinguieron, por lo cual encuentran solamente los vestigios de la antigua civilización. Los tripulantes empiezan a destruir las ruinas marcianas mientras que un arqueólogo es el único que comprende y aprecia el lugar en el que están. El relato finaliza con el arqueólogo asesinando a sus compañeros tras adentrarse en las ruinas marcianas.

Las afirmaciones anteriores son sumamente valiosas y enriquecedoras para el cumplimiento de los objetivos del presente proyecto, ya que muestran cómo las alumnas están entendiendo el valor simbólico de los elementos narrativos (un cohete como un barco colonial) y están evaluando la manera en que el autor reinterpreta el discurso de la conquista para cuestionar la repetición histórica, la violencia y la dominación. En concordancia con el profesor Jacobo Viveros quien señala que “En esa lectura crítica, se pone en juego el descubrimiento de ideologías o visiones de mundo que todo texto transmite” (2025). Además, están vinculando el texto con su propio contexto cultural latinoamericano. Como afirma Freire (2004), la comprensión del texto implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto, haciendo de la experiencia un espacio transformador. Por su parte, en los diarios de lectura, las estudiantes consolidaron afirmaciones como:



8 Hoy se repite el mismo patrón: comunidades indígenas o minoritarias siguen perdiendo territorios, recursos naturales y tradicionales por intereses económicos o políticos de grandes potencias.

Imagen 7: Fragmento de respuesta del diario de lectura (22 de septiembre del 2025)



Hoy en día pasa algo parecido con comunidades indígenas y campesinas que pierden sus tierras y sus tradiciones por culpa de intereses económicos. Creo que debemos aprender a valorar lo que existe antes de que desaparezca.

Imagen 8: Fragmento de respuesta del diario de lectura (22 de septiembre del 2025)

Las afirmaciones anteriores muestran que las alumnas han empezado a realizar una transferencia del sentido literario hacia la lectura social y política del presente, posicionándose de manera consciente y ética frente a las injusticias provenientes de los

sistemas coloniales. Como señala Adorno (2004), subrayaba que “la tarea de la educación es hacer a los individuos capaces de resistir la barbarie mediante la reflexión crítica” (p. 104). Esto demuestra que la lectura literaria en el aula, pasó a convertirse en una práctica para la construcción del pensamiento crítico.

La cuarta actividad se desarrolló en base a tres cuentos cortos de la colección de *Crónicas Marcianas* (2002). *Las langostas* (Capítulo 10)¹², *Los músicos* (Capítulo 13)¹³ y *La elección de los nombres* (Capítulo 15)¹⁴. A lo largo de la lectura de este capítulo, las alumnas iban expresando diversas reacciones al desarrollarse la trama. Por ejemplo: “En el cuento de Los Músicos, los niños no entienden que juegan entre ruinas, eso es muy simbólico, como cuando pisan un cementerio, que no entienden lo que existía antes y lo irrespetan” (Diario de campo, 15 de octubre del 2025) y “Es que el cuento está muy clarito. Es imposible decir que conquistaron si destruyeron todo, ni siquiera alcanzaron a convivir con los marcianos y ya creen que conquistaron” (Diario de campo, 15 de octubre del 2025).

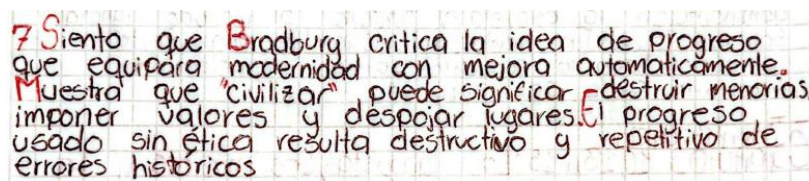
De acuerdo con Cassany (2006) la lectura crítica “significa descubrir las ideologías presentes en los textos, tanto lo que se dice explícitamente como lo que ocultan o sugieren” (p. 87). Por lo que, las reflexiones expuestas por las alumnas revelan un entendimiento de algunos trasfondos ideológicos del colonialismo, como la jerarquización cultural, la deshumanización y la violencia simbólica (jugar en las ruinas y borrar lo que había antes),

¹² Los cohetes humanos llegan a Marte, cargados de ciudadanos que planean vivir en el planeta rojo. A su llegada, los humanos destruyen los vestigios de la civilización marciana para construir ciudades similares a las que existen en La Tierra.

¹³ Un grupo de niños se adentra en las ruinas marcianas para explorar. A medida que avanzan por el lugar, se fabrican instrumentos musicales con los restos óseos de los marcianos.

¹⁴ Los humanos que ahora viven en Marte, empiezan a nombrar los antiguos lugares marcianos con nombres de ciudades, monumentos y sitios emblemáticos de Estados Unidos.

entendiendo que la lectura no es emocional, sino en un nivel crítico y ético. A partir de estas lecturas, se consolidaron afirmaciones en los diarios de lectura como:



7 Siento que Bradbury critica la idea de progreso que equipara modernidad con mejora automáticamente. Muestra que "civilizar" puede significar destruir memorias, imponer valores y despojar lugares. El progreso usado sin ética resulta destructivo y repetitivo de errores históricos.

Imagen 9: Fragmento de respuesta del diario de lectura (15 de octubre del 2025)

Respuestas como la anterior muestran un nuevo avance significativo en el proceso de lectura crítica, ya que están interpretando las ideas del autor en cómo este redefine el progreso desde una mirada ética, y que utiliza la ciencia ficción como un mecanismo para explicar las metáforas del colonialismo histórico, en donde Marte cumple el papel de “un nuevo territorio” para repetir la lógica de la dominación y que el discurso de la colonización se justifica en nombre del avance de la civilización. Lo anterior concuerda con la postura del docente Jacobo Viveros, quien señala que este texto es un material adecuado para desarrollar competencias críticas por “la forma cómo el texto aborda el tema de la colonización en Marte con el subtexto de la colonización en la historia de la humanidad” (2025).

Finalmente, la quinta actividad tuvo en cuenta el cuento denominado El picnic de un millón de años (Capítulo 25)¹⁵. A lo largo de la lectura de este capítulo, las alumnas iban expresando diversas reacciones al desarrollarse la trama. Por ejemplo: “Cuando miran el reflejo en el agua y dicen que son los nuevos marcianos, me parece que de pronto ahí si

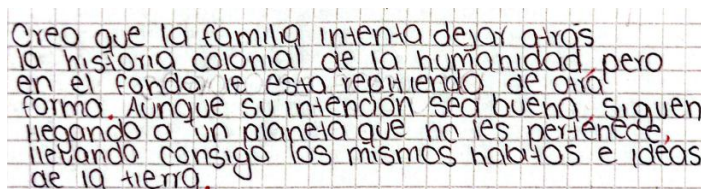
¹⁵ La Tierra, fue destruida en una guerra nuclear, mientras tanto, una familia logra llegar para refugiarse en Marte. El hijo mayor descubre que la verdadera razón de su estancia en Marte no es para celebrar un picnic.

hubo colonización, porque ahora los humanos que quedaron en Marte van a poblarla”

(Diario de campo, 22 de octubre del 2025).

Esta afirmación demuestra que las alumnas reconocen el cierre simbólico de la obra, entendiendo que Bradbury no ofrece un final esperanzador, sino una crítica a la ciclicidad de la conquista: Si un lugar es destruido, se puede empezar en otro, y si este se destruye, se puede empezar en otro. Lo anterior complementa la perspectiva del profesor Viveros, quien señala que el texto “construye una imagen pesimista del ser humano, lo cual el lector verificará que es la manera cómo el humano se comporta a lo largo de la historia ante nuevos territorios” (2025). Además, las alumnas interpretan los simbolismos en las situaciones expuestas por Bradbury, representando a los humanos como los nuevos “otros” y parecen razonar a nivel comparativo e histórico, al relacionar el destino de los marcianos con el de los pueblos indígenas tras la conquista. De acuerdo con Viveros “Crónicas marcianas, se escribió en clave política, con ello basta para leer el texto como ciencia ficción, pero a la vez para desentrañar lo que el autor cuestiona de su tiempo y de la humanidad” (2025).

En cuanto a las aseveraciones constatadas en los diarios de lectura, las alumnas señalaron que:



Creo que la familia intenta dejar atrás la historia colonial de la humanidad pero en el fondo le está repitiendo de otra forma. Aunque su intención sea buena, siguen llegando a un planeta que no les pertenece, llevando consigo los mismos hábitos e ideas de la tierra.

Imagen 10: Fragmento de respuesta del diario de lectura (22 de octubre del 2025)

En concordancia con Herrera (2011) quien señala que, desde la crónica, el autor recupera la forma testimonial de los relatos de conquista para narrar, con aparente objetividad, el proceso de colonización de Marte, estableciendo un paralelo con las crónicas históricas americanas. Estas respuestas exponen que las estudiantes identifican a la colonialidad no solo como un hecho histórico, sino como una estructura mental y cultural al reconocerla como algo que se puede mantener en el tiempo. Además, comprenden que el autor plantea una idea de repetición en los procesos de colonización, donde los humanos, al intentar fundar algo nuevo, terminan repitiendo los errores y las prácticas coloniales del pasado, cuestionando el “nuevo comienzo” como algo inexistente si no hay una transformación a nivel ético.

En conclusión, el desarrollo del segundo objetivo permitió constatar que el diario de lectura se consolidó como una estrategia pedagógica eficaz para integrar la comprensión crítica de la lectura *Crónicas Marcianas* (2002) de Ray Bradbury con el análisis del tópico del colonialismo presente en el mismo. A lo largo de las actividades diseñadas, las alumnas evolucionaron desde una lectura literal y descriptiva hacia una comprensión analítica, simbólica y ética del texto literario. Como señala Leibbrandt (2007) Este tipo de registro continuo permite a alumnado desarrollar habilidades metacognitivas, donde se crea una conciencia del cómo se acercan al acto de leer, constatado en que el uso del diario favoreció la apropiación de la lectura como proceso reflexivo y dialógico, donde el texto se transformó en una herramienta para pensar la historia, la identidad y las relaciones de poder.

Las reflexiones registradas en los diarios de lectura parecen mostrar que las alumnas comprendieron el texto como una metáfora del colonialismo histórico y actual.

Identificaron que los humanos en Marte reproducen los patrones de conquista y explotación que caracterizaron la historia de América, entendiendo que el colonialismo no es solo un hecho del pasado, sino una estructura que persiste en la mentalidad y en los discursos de poder. De acuerdo con el profesor Jacobo Viveros “Si este aprendizaje se relaciona con la realidad social, económica, política, mediática, etc., el estudiante aprenderá a desentrañar la vida cotidiana críticamente” (2025). De este modo, las estudiantes lograron establecer paralelos entre la ficción literaria y la realidad social contemporánea.

Desde una perspectiva pedagógica, la experiencia del uso del diario de lectura permitió no solo fortalecer la dimensión crítica de la lectura, sino que también fomentó el desarrollo de la autonomía intelectual y la argumentación, en concordancia con Leibbrandt (2007) el diario de lectura impulsa la autoobservación y el registro de pensamientos durante la lectura, permitiendo a los estudiantes monitorear y entender mejor sus propios procesos cognitivos. Las alumnas aprendieron a escribir para pensar, leer para cuestionar la realidad y dialogar con la literatura desde su propio contexto, promoviendo la construcción de significados, la articulación entre el texto y la realidad social, y el reconocimiento de la lectura como práctica ética y social.

5.3. Objetivo 3: Crónicas Marcianas y su relación con el fomento a la lectura crítica

El desarrollo del tercer objetivo del presente proyecto de investigación permitió profundizar en los resultados formativos de la propuesta pedagógica a partir de la lectura de Bradbury (2002), trascendiendo el análisis textual para centrarse en las transformaciones observables de las estudiantes del curso 802. Si bien el objetivo anterior mostró avances en la lectura crítica y la comprensión simbólica de la obra a partir de tópico del colonialismo,

este objetivo se orientó en evaluar los resultados de la implementación de *Crónicas Marcianas* (2002) en el fortalecimiento de la lectura crítica de las estudiantes, basándose en el progreso observado a lo largo del proyecto, identificando cómo los aprendizajes adquiridos se manifestaron en el plano actitudinal, expresivo y participativo.

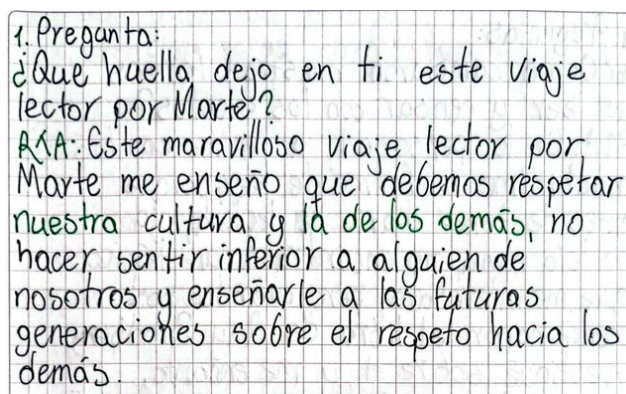
De acuerdo con Meirieu (2001) “evaluar no es clasificar, sino comprender para ayudar a progresar” (p. 135). En este sentido, el interés de la quinta fase de la propuesta de intervención, no se limitó a evaluar la comprensión de contenidos, sino a reconocer las huellas formativas que dejó la experiencia en las formas de pensar, participar y posicionarse frente a la lectura y su relación con la realidad. Para ello y en pro de obtener los resultados para dar cumplimiento al tercer objetivo, fue necesario reorganizar la afirmación en forma de pregunta: ¿Qué transformaciones en la lectura crítica de las estudiantes se logran manifestar tras la implementación de *Crónicas Marcianas* (2002) durante el desarrollo del proyecto? Diseñada de esta manera por su alineación con una evaluación pedagógica que amplía la mirada a dimensiones cualitativas del aprendizaje, considerando no solo los desempeños académicos, sino también los cambios en la participación, la producción escrita, las actitudes lectoras y la construcción de posturas críticas.

La quinta fase de la intervención, denominada “Huellas en el planeta rojo”, se desarrolló a lo largo de tres clases y se enfocó en la constatación de *Crónicas Marcianas* (2002) como material de fomento a la lectura crítica y en la evaluación metacognitiva del propio proceso lector de cada alumna, reconociendo sus propios aprendizajes, avances y dificultades a lo largo de su participación en la propuesta. Durante la realización de las actividades, los diarios de campo, los diarios de lectura y el sustento teórico a partir de

fuentes de autoridad, fueron necesarios para la realización de la triangulación de manera consistente.

Después de la lectura de los siete cuentos elegidos de la colección original de *Crónicas Marcianas* (2002), se planteó una pregunta general como primera actividad, la cual fue ¿Qué huellas dejó en ti este viaje por Marte? Durante la escritura de las respuestas en los diarios de lectura, las alumnas iban expresando sus opiniones y percepciones con respecto al interrogante, afirmando que “Ahora cuando leo, trato de ver lo que el autor quiere criticar” (Diario de campo, 05 de noviembre del 2025). De acuerdo con Freire (2004) “leer críticamente es tomar posición frente al texto, no aceptarlo pasivamente” (p. 23), por lo que señalamientos como el anterior sugieren una madurez en el proceso lector, ya que muestran un desplazamiento desde la lectura centrada en lo literal hacia el análisis crítico, en donde las alumnas incorporaron una nueva estrategia lectora: La identificación de la dimensión ideológica.

Como evidencia de los aprendizajes alcanzados, en los diarios de lectura se consolidaron diferentes respuestas al interrogante como:



1. Pregunta:
¿Qué huella dejó en ti este viaje lector por Marte?

A.A: Este maravilloso viaje lector por Marte me enseñó que debemos respetar nuestra cultura y la de los demás, no hacer sentir inferior a alguien de nosotros y enseñarle a las futuras generaciones sobre el respeto hacia los demás.

Imagen 11: Fragmento de respuesta del diario de lectura (05 de noviembre del 2025)

Respuestas como la anterior, señalan una trascendencia de la comprensión literal del texto, situándose en el plano ético y crítico. Al afirmar que “El viaje lector” le enseñó a respetar su propia cultura y la de los demás, la estudiante estableció un puente entre el universo narrativo y la realidad social, lo que indica una apropiación significativa del sentido crítico de la obra.

Esta afirmación también sugiere que la lectura fue vista desde una perspectiva intercultural, en la que la alumna reconoce la diversidad cultural como un valor y cuestiona implícitamente prácticas de dominación. De acuerdo con Giroux (1990) “la educación debe ser un espacio donde los estudiantes aprendan a cuestionar las formas de dominación que estructuran la vida” (p. 193), por lo que la mención explícita a “no hacer sentir inferior a alguien” revela una comprensión crítica de las relaciones de poder que atraviesan el texto a través del tópico del colonialismo.

Asimismo, el énfasis en “enseñar a futuras generaciones” configura un nivel de lectura crítica, en el que la alumna no solo interpreta el mensaje, sino que lo resignifica desde una perspectiva formativa. Maingueneau (1989), sostiene que “todo discurso es una toma de posición” (p. 12), por lo que lo anterior indica que, en un punto, la lectura se convirtió en algo transformador, donde el texto se volvió en un referente para la construcción de valores y posicionamientos éticos.

En términos pedagógicos y formativos, este registro extraído directamente de un diario de lectura reconoce que la implementación de la propuesta de intervención utilizando *Crónicas Marcianas* (2002) como material literario, favoreció a los procesos de lectura crítica orientados a la reflexión social, la empatía y la construcción de conciencia en el ámbito social, por lo que, yendo más allá de la identificación del tópico del libro, la alumna

logró extraer un aprendizaje aplicable a su realidad, lo cual constituye un precedente tangible del fortalecimiento de la lectura crítica.

Leibrandt (2007) considera que un factor importante en el proceso de enseñanza de la lectura es la autoobservación y el conocimiento personal del proceso de lectura. En correspondencia con lo anterior, cada alumna creó su propia línea de lectura, teniendo en cuenta el periodo de tiempo que abarcó la lectura de *Crónicas Marcianas* (2002), señalando en la misma un momento de dificultad durante la propuesta, un momento de descubrimiento o comprensión, una entrada del diario de lectura que considere significativa, una idea o cita que haya dejado huella y un cambio o aprendizaje en su forma de leer. A continuación, se presenta una línea de lectura extraída directamente de los productos de las estudiantes como evidencia de aprendizaje:

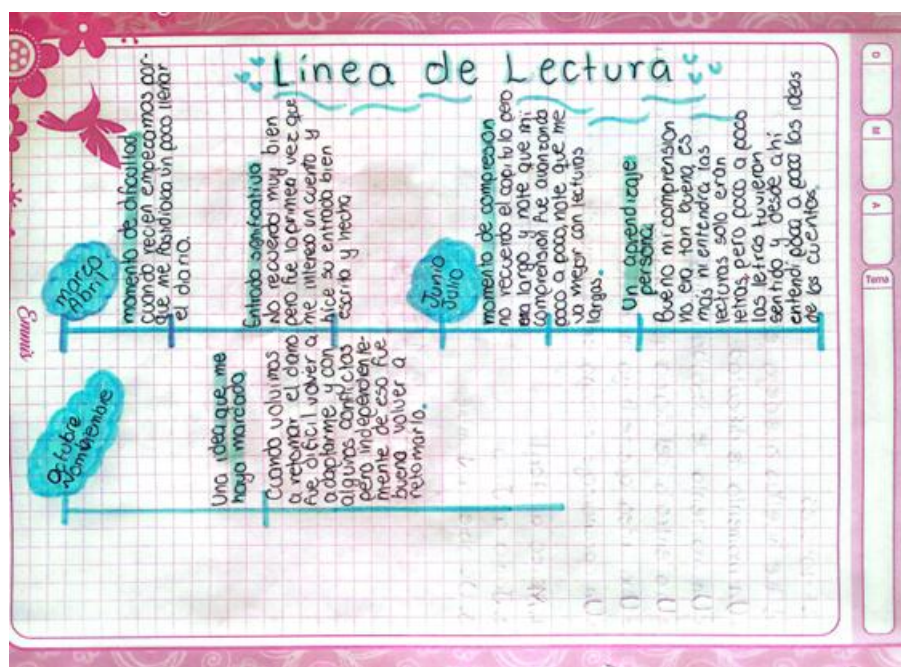


Imagen 12: Línea de lectura (05 de noviembre del 2025)

La línea de lectura presentada por la estudiante constituye un registro significativo del proceso formativo desarrollado durante la implementación de la propuesta de intervención, ya que, a diferencia de respuestas puntuales, este recurso permite visualizar la evolución de la experiencia lectora en el tiempo, confrontando a la alumna con su propio proceso de aprendizaje durante el proyecto. Como señala Leibbrandt (2007) el diario de lectura impulsa la autoobservación y el registro de pensamientos durante la lectura, permitiendo a los estudiantes monitorear y entender mejor sus propios procesos cognitivos.

Durante el periodo abarcado de marzo- abril del 2025, concerniente a la primera etapa de la propuesta de intervención, la estudiante manifiesta una percepción de dificultad, señalando lo complejo que le resultó comprender el diario de lectura, dejando entrever una percepción de la lectura como una actividad exigente. De acuerdo con Meirieu (2002) “el maestro es aquel que hace posible que el alumno encuentre obstáculos que lo obliguen a pensar” (p. 192). Debido a la naturaleza de la propuesta, el uso del diario de lectura se presentó como una herramienta invariable durante el proceso, por lo cual era necesario que las estudiantes pudieran adaptarse a la utilización del mismo mediante un acompañamiento continuo. Sin embargo, el reconocimiento de dichas dificultades mencionadas, permitió establecer una línea base para valorar el progreso posterior.

Posteriormente, se observa un cambio en la actitud hacia la lectura. La estudiante mencionó que, aunque no recuerda todos los detalles, logró identificar mejoras en su escritura y comprensión lectora. Este tránsito sugiere que, en este punto, se produjo un fortalecimiento paulatino de las habilidades lectoras, especialmente a nivel metacognitivo, ya que la alumna pudo reconocer sus propios avances. A la luz de Freire (1992) “la

educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (p. 163), se sustenta que la mejora observada en las estudiantes fue un proceso gradual.

Finalmente, en la sección denominada “un aprendizaje personal” la estudiante sintetizó el sentido global de su experiencia lectora durante la implementación de la propuesta de intervención, señalando que, aunque al principio no comprendió completamente los textos, logró adaptarse y aprendió a descifrar ideas complejas. Como señala Freire (2005) “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (p. 35), por lo que esta conclusión indica un proceso de interiorización del aprendizaje a través de un desarrollo progresivo.

Por último, como actividad de cierre, cada alumna respondió en su diario de lectura las siguientes preguntas: ¿Cómo cambiaron nuestras formas de leer y pensar con estos cuentos? ¿Qué queremos conservar de esta experiencia lectora para futuras lecturas? Durante la escritura de las respuestas en los diarios de lectura, las alumnas iban expresando sus opiniones y percepciones con respecto al interrogante, afirmando que “Aprendí que los libros sirven para entender el mundo” (Diario de campo, 10 de noviembre del 2025).

Como Freire (2004) la comprensión del texto implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto, haciendo del acto lector una experiencia transformadora en lo individual y en lo colectivo, por lo que las afirmaciones recogidas muestran transformaciones significativas en la relación de las estudiantes con la escritura y la lectura respectivamente. En el caso de la primera, la alumna reconoce el valor de la escritura como herramienta de reflexión y análisis, mientras que la segunda, reconoce a la literatura como un espacio de interpretación crítica de la realidad.

Como registro de los aprendizajes alcanzados, en los diarios de lectura se consolidaron diferentes respuestas a la pregunta ¿Cómo cambiaron nuestras formas de leer y pensar con estos cuentos?:

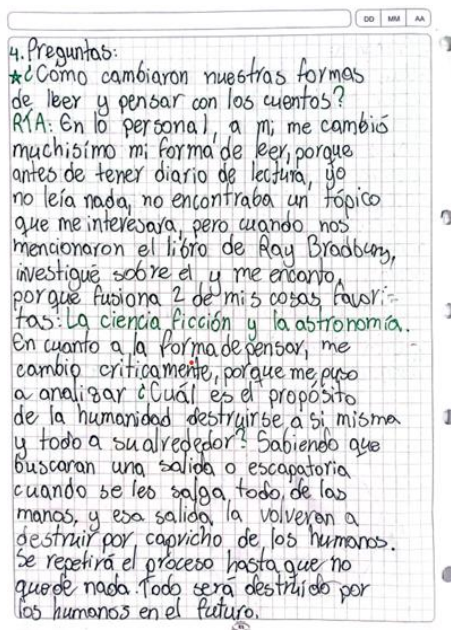


Imagen 13: Fragmento de respuesta del diario de lectura (10 de noviembre del 2025)

Esta respuesta es especialmente significativa, ya que muestra una transformación lectora y cognitiva a raíz de la implementación del diario de lectura como estrategia pedagógica. En la presente respuesta, la estudiante fue consciente que antes del diario de lectura, no poseía un vínculo activo con la lectura, afirmando que “no leía nada”, y que no encontraba temas que le interesaran. No obstante, la lectura de *Crónicas Marcianas* (2002) produjo un cambio notorio en su disposición lectora, particularmente, al vincular la narrativa con sus gustos personales, como la ciencia ficción y la astronomía. Como señala Leibbrandt (2007), este tipo de registro continuo permite a al alumnado desarrollar habilidades metacognitivas, donde se crea una conciencia del cómo se acercan al acto de leer, por lo que esta respuesta también muestra la manera como la propuesta de

intervención permitió resignificar la lectura, pasando de una práctica distante a una experiencia enriquecedora y cercana.

Es importante señalar que esta respuesta también sugiere un desarrollo del pensamiento crítico, pues la estudiante afirma que la lectura generó una transformación en su forma de pensar, impulsándola a cuestionarse acerca del destino de la humanidad y sus tendencias autodestructivas. Lo anterior concuerda con la postura de Adorno (2004), quien sostiene que “la tarea de la educación es hacer a los individuos capaces de resistir la barbarie mediante la reflexión crítica” (p. 104), por lo que la estudiante exhibió una trascendencia del contenido narrativo a una interpretación ética del texto.

Por su parte, la pregunta ¿Qué queremos conservar de esta experiencia lectora para futuras lecturas? recibió respuestas como:

¿Qué queremos conservar de esta experiencia lectora para futuras lecturas?
la capacidad de analizar y reflexionar sobre la narrativa, buscar significados ocultos y considerar diferentes perspectivas.

Imagen 14: Fragmento de respuesta del diario de lectura (10 de noviembre del 2025)

5. Conservar la capacidad de leer más allá de lo literal, pensar en los mensajes ocultos del autor y reflexionar sobre cómo los relatos imaginarios pueden hablar de nuestra propia realidad.

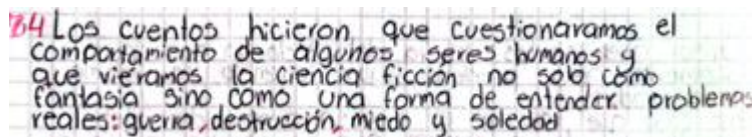
Imagen 15: Fragmento de respuesta del diario de lectura (10 de noviembre del 2025)

Estas afirmaciones indican un desplazamiento desde una lectura literal hacia una lectura interpretativa y reflexiva, ya que las estudiantes recuperan el valor de la literatura como un espacio de análisis simbólico. Por otro lado, las alumnas mostraron una apropiación

de herramientas propias de la lectura crítica, entendidas por Cassany (2006) como “la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor” (p. 52).

En conclusión, el análisis de los resultados obtenidos a partir de las actividades concernientes al tercer objetivo permitió afirmar que la implementación de *Crónicas Marcianas* (2002) en el fortalecimiento de la lectura crítica de las estudiantes, generó transformaciones significativas, reflejadas tanto en sus producciones escritas como en sus intervenciones orales y reflexiones metacognitivas. En respuesta a la pregunta orientadora ¿Qué transformaciones en la lectura crítica de las estudiantes se manifiestan tras la implementación de *Crónicas Marcianas* (2002) durante el desarrollo del proyecto? Se lograron identificar cambios progresivos en tres dimensiones: Conciencia interpretativa, conciencia crítica y apropiación del acto lector.

En primer lugar, se mostró un tránsito desde la lectura predominantemente literal, hacia una lectura inferencial y crítica. A lo largo de la implementación, las estudiantes comenzaron a identificar símbolos, reconocer las intenciones del autor y a establecer relaciones entre la ficción presentada en el texto y problemáticas históricas y sociales, especialmente en torno a las representaciones del colonialismo presentadas por Bradbury:



10/11/2025 Los cuentos hicieron que cuestionáramos el comportamiento de algunos seres humanos y que viéramos la ciencia ficción no solo como fantasía sino como una forma de entender problemas reales: guerra, destrucción, miedo y soledad

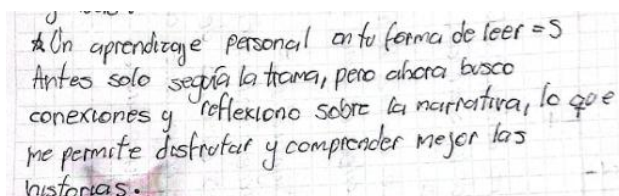
Imagen 16: Fragmento de respuesta del diario de lectura (10 de noviembre del 2025)

Estas reflexiones donde reconocen paralelos entre los procesos de colonización ocurridos en Marte y en La Tierra, dan cuenta de una comprensión más que supera lo

literal, transformando el texto literario en un espacio de construcción de sentido crítico y reflexivo.

Posteriormente, se observaron avances en la consolidación de una postura crítica frente a los procesos de dominación presentados en la obra. Las estudiantes no solo identificaron dinámicas propias del colonialismo, sino que también lograron problematizar en torno a las mismas, cuestionando nociones de civilización, poder y progreso. Este desplazamiento se hizo evidente en afirmaciones como “En la lengua, seguimos priorizando el idioma dominante y en la escuela, el currículo a menudo ignora los saberes locales. Incluso en el entretenimiento y la vida diaria, lo que consideramos importante sigue siendo importado” (Diario de lectura, 22 de septiembre del 2025), en donde reconocen patrones coloniales que persisten en la actualidad y reflexionan sobre la repetición de los mismos en diferentes contextos. De acuerdo con Freire (2005) “Es probable que, con la problematización de la sugerencia, del grupo surjan nuevos temas. Así, en la medida en que todos van manifestándose, el educador irá problematizando una a una de las sugerencias que nacen del nuevo grupo” (p. 109). De esta manera, la lectura dejó de ser un ejercicio aislado para convertirse en una práctica vinculada a la comprensión del mundo.

Finalmente, se identificó una transformación en la relación personal en el proceso lector:



★ Un aprendizaje personal en tu forma de leer = S
Antes solo seguía la trama, pero ahora busco
conexiones y reflexiono sobre la narrativa, lo que
me permite disfrutar y comprender mejor las
historias.

Imagen 17: Fragmento de respuesta del diario de lectura (10 de noviembre del 2025)

Estas afirmaciones manifiestan un cambio expresado en las conductas que ocurrían antes y la aparición de unas nuevas desprendidas de la implementación de la propuesta de intervención como la reflexión y la búsqueda de conexiones. Productos como el diario de lectura y las líneas de lectura, muestran una apropiación más consciente del acto lector, en la que emergen procesos de autorregulación, reflexión y construcción de sentido personal.

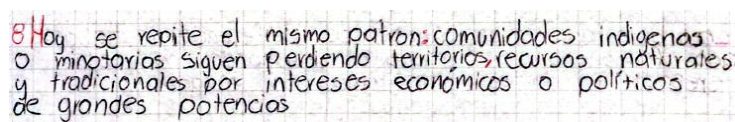
6. CONCLUSIONES

El desarrollo del presente proyecto de investigación permitió comprender que la enseñanza de la literatura es un proceso formativo que trasciende la transmisión sistemática de contenidos y se configura como un espacio de transformación, diálogo, reflexión y construcción de sentido en donde se articulan estrategias pedagógicas. Desde sus inicios, la investigación surgió a partir de la necesidad pedagógica concreta evidenciada en el diagnóstico preliminar: Las estudiantes del grado 802 del Liceo Femenino Mercedes Nariño presentaron dificultades notorias para interpretar los textos más allá de su sentido literal, repercutiendo en su capacidad para argumentar ideas, reflexionar a partir de lo leído y establecer posturas críticas. En respuesta a estos hallazgos, emergió la pregunta que orientó la investigación: ¿Cómo fortalecer la lectura crítica de las estudiantes del grado 802 del Colegio Femenino Liceo Mercedes Nariño a través del análisis de las representaciones del colonialismo en *Crónicas Marcianas* (2002) de Ray Bradbury?

Durante la implementación de la intervención, se demostró que la lectura crítica no se fortalece solamente a través de preguntas de carácter evaluativo, sino mediante la construcción de experiencias pedagógicas sostenidas que vinculen la lectura con la

interpretación y la reflexión sobre la realidad. Según Meirieu (2005) la enseñanza se produce a partir de experiencias que fomenten la autonomía del estudiante, permitiéndole apropiarse del conocimiento. Desde esta perspectiva, el proyecto de investigación fue capaz de generar aprendizajes en las estudiantes y propició una serie de reflexiones sobre el proceso de formación y el rol del maestro en formación como mediador entre el texto literario y el lector.

Uno de los principales aprendizajes del proceso radica en la pertinencia de *Crónicas Marcianas* (2002) de Ray Bradbury como recurso literario para el fortalecimiento de la lectura crítica, ya que, la elección de esta obra no fue arbitraria, sino que respondió a las necesidades evidenciadas en el diagnóstico por su posibilidad de abordar problemáticas sociales profundas desde el tópico del colonialismo. A medida que se desarrollaba la lectura de los relatos elegidos, las alumnas reconocieron que la historia presentada no se trataba únicamente de la exploración ficticia de Marte, sino que funcionaba como un paralelo entre la colonización de Marte y los procesos históricos de conquista y colonización ocurridos en La Tierra:



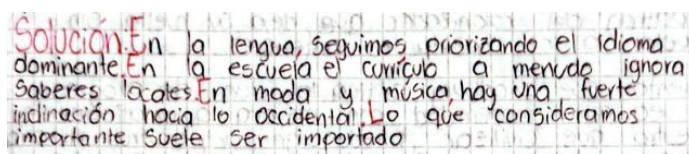
8 Hay se repite el mismo patron: comunidades indígenas o minoritarias siguen perdiendo territorios recursos naturales y tradicionales por intereses económicos o políticos de grandes potencias

Imagen 18: Fragmento de respuesta del diario de lectura (15 de septiembre del 2025)

Las evidencias recopiladas muestran que las alumnas lograron comprender la novela *Crónicas Marcianas* (2002), como una herramienta para cuestionar las estructuras de poder y reflexionar sobre la realidad, cuestionando no solo los elementos narrativos de la obra, sino también sus implicaciones sociales y simbólicas. Esto permitió que las estudiantes

reconocieran representaciones construidas desde relaciones de superioridad cultural, aspecto que dialoga con los planteamientos de Said (2008) sobre la construcción discursiva del otro. En este sentido, la novela funcionó como un recurso pedagógico que ayudó a trascender la lectura literal desde el contenido explícito para situar el análisis de la obra desde una dimensión ética, histórica y social.

De igual manera, resulta fundamental reconocer la voz de las estudiantes de grado 802 como un eje principal dentro del proceso formativo, en donde transitaban de un rol tradicionalmente receptivo y pasivo hacia un papel más activo y protagónico en el aula. Durante el desarrollo de las actividades planeadas, se posicionaron como lectoras críticas con capacidad para problematizar el recurso literario, escritoras reflexivas y participantes activas de las dinámicas de clase:



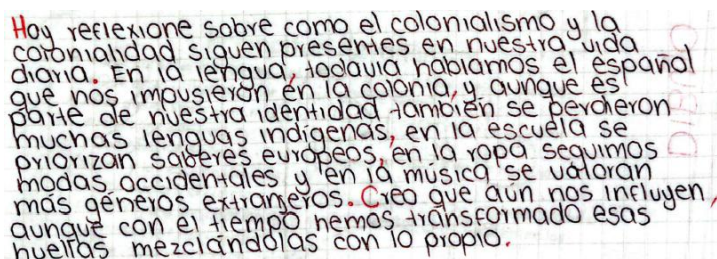
Solución. En la lengua, seguimos priorizando el idioma dominante. En la escuela el currículo a menudo ignora saberes locales. En moda y música, hay una fuerte inclinación hacia lo occidental. Lo que consideramos importante suele ser importado.

Imagen 19: Fragmento de respuesta del diario de lectura (22 de septiembre del 2025)

Como se puede evidenciar, sus intervenciones y producciones constataron un proceso de apropiación periódico del aprendizaje, en el que la interpretación dejó de depender exclusivamente del docente en formación para convertirse en una construcción individual a partir de lo leído.

Asimismo, mediante la incorporación de estrategias como el diario de lectura, el proyecto de investigación permitió dar cuenta de procesos que usualmente permanecen invisibles en las prácticas tradicionales debido a las calificaciones numéricas, tales como la

transformación del pensamiento, la aparición de dudas interpretativas y la manera cómo las estudiantes resignifican los textos mediante el acompañamiento continuo:



Hay reflexione sobre como el colonialismo y la colonialidad siguen presentes en nuestra vida diaria. En la lengua, todavía hablamos el español que nos impusieron en la colonia, y aunque es parte de nuestra identidad también se perdieron muchas lenguas indígenas, en la escuela se priorizan saberes europeos, en la ropa seguimos modas occidentales y en la música se valoran más géneros extranjeros. Creo que aún nos incluyen, aunque con el tiempo hemos transformado esas huellas mezclándolas con lo propio.

Imagen 20: Fragmento de respuesta del diario de lectura (22 de septiembre del 2025)

Por lo cual, esta experiencia pedagógica demostró el acto de evaluar la lectura crítica implica no solo atender a resultados cuantitativos, sino también a los trayectos formativos.

Otro aprendizaje importante se encuentra en la comprensión de la lectura como una práctica generadora de ideas, es decir, como un lugar en donde se pueda pensar más allá de lo que se encuentra escrito. Esto implicó que uno de los parámetros para la creación de la propuesta de intervención fuera un replanteamiento de la práctica pedagógica, sustentado por Meirieu (2001), quien señala que “el educador no fabrica al alumno; crea las condiciones para que el alumno construya” (p. 72). De este modo, la enseñanza pasó de una práctica centrada en la explicación del texto a otra centrada a la problematización a partir de la obra literaria y en el acompañamiento del docente en formación para fomentar el pensamiento crítico. En términos de Freire (2005), es imprescindible desarrollar una pedagogía basada en la pregunta y la respuesta (p. 108). Como maestro en formación, estas condiciones permitieron reconocer la importancia de generar espacios en donde la voz estudiantil emerja, no como un mero complemento de la clase, sino como aspecto principal dentro del proceso formativo.

Asimismo, no todas alcanzaron el mismo nivel de lectura crítica, lo que sugiere la necesidad de prolongar esta clase de intervenciones en pro de consolidar plenamente los saberes adquiridos. Este aprendizaje ayudó a establecer una toma de conciencia más realista y reflexiva frente a la práctica pedagógica, comprendiendo que ser docente también implica negociar con las condiciones del entorno educativo sin perder de vista la finalidad formativa.

En términos del ejercicio propio de la praxis, el proyecto en cuestión consolidó una mirada pedagógica que reconoce la importancia de la investigación y la reflexión. Giroux (1990) argumenta que “los profesores deben asumirse como intelectuales transformativos” (p. 209), por lo que la sistematización de la experiencia en la escuela a través de la propuesta, contribuyó a la creación de una actitud crítica del quehacer del profesor, en donde la investigación, la planeación y el análisis convergen en una interacción entre la teoría, la experiencia y la reflexión, reafirmando a la investigación educativa como una herramienta esencial para resignificar la enseñanza dentro de las aulas y el rol del docente, visto por Giroux (1992) como “un productor de conocimiento y no simplemente como transmisor” (p. 88).

Finalmente, a modo de proyecciones, la experiencia constatada a través de la propuesta de intervención tiene posibilidades de ser replicada y mejorada en los distintos contextos escolares. Por un lado, su implementación podría ampliarse en procesos más prolongados con diferentes tópicos y recursos literarios que permitan consolidar las transformaciones en cuanto a la lectura crítica y dar un seguimiento más detallado a los efectos y resultados obtenidos a largo plazo.

En síntesis, la realización de este trabajo de investigación reafirma que la formación de lectores con capacidad crítica no depende exclusivamente del material literario seleccionado, sino también de las experiencias pedagógicas en el aula y al acompañamiento constante por parte del maestro. Más allá de los resultados obtenidos, el proceso realizado prueba que enseñar literatura implica generar espacios donde leer se convierta en un diálogo constante para pensar, cuestionar y dialogar con el mundo. Por lo tanto, la experiencia en lugar de cerrar con su implementación se proyecta como una contribución para seguir construyendo prácticas pedagógicas transformadoras.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. W. (2004). *Educación para la emancipación*. Morata
- Black, P. & William, D. (1998). *Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.
- Cassany, D. *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación. 2003; (32): 113–32.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Chavarro Marín, M., & Hernández Oyola, Y. (2017). *Desarrollo de la lectura crítica a través de textos literarios infantiles en estudiantes del grado 2-3 de básica primaria de la Institución Etnoeducativa Vicente Borrero Costa* [Trabajo de grado, Universidad Icesi].
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2012). *Manual de investigación cualitativa* (2.^a ed.). Gedisa.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Decimosexta edición. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Quincuagesimoquinta edición. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Gómez López, J. I. (2022). *Introducción*. En R. Bradbury, *Crónicas marcianas* (pp. 7-150). Cátedra.
- Gómez Rondón, A. (2023). *La caricatura política para fortalecer la lectura crítica en el aula* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- González Hernández, K., & Ocampo Álvarez, D. (2017). *La lectura crítica para promover la equidad: Un estudio exploratorio en escolares cubanos* [Proyecto de investigación, Universidad de La Habana e Instituto de Literatura y Lingüística de Cuba].
- Hernández Reyes, S. T. (2018). *La literatura distópica como medio para el desarrollo de la lectura crítica* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

- Herrera Ávila, T. (2011). *Crónicas marcianas: El triple sistema*. Revista Humanidades, 1, 1-20. Escuela de Estudios Generales. Universidad de Costa Rica.
- Higuera Barbosa, R. D., Mendoza, O. R., & Parra García, C. (2018). *Prácticas de la lectura crítica en la escuela* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana].
- Leibbrandt, I. (2007). "El diario de lectura como herramienta para llegar a ser un lector reflexivo". Revista de Literatura 230, 11-18.
- LICEO FEMENINO MERCEDES MARIÑO (2016). Avda Caracas 23 54Sur, Bogotá. (s. f.-b). <https://liceofemeninomercedesn.edupage.org/>
- Lewin, K. (1946). *Investigación-acción y problemas de minorías*. Journal of Social Issues, 2(4), 34-46.
- Lomas, C. (2011). *La competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Maingueneau, D. (1989). *Introducción a los métodos de análisis del discurso: Problemas y perspectivas* (L. Castro, Trad.). Hachette.
- Martínez, L. M. (2012). *Marco conceptual en el proceso de investigación*. Investigación en Educación Médica, 1(3), 146-151
- Marín, M. P., & Gómez Pajoy, D. L. (2015). *La lectura crítica: Un camino para desarrollar habilidades del pensamiento* [Trabajo de grado, Universidad Libre].
- Meirieu, P. (2001). *Frankenstein Educador*. Laertes.
- Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Tercera Edición. Octaedro.
- Meirieu, P. (2005). *Carta a un joven profesor: Por qué enseñar hoy*. Graó.
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: El deber de resistir*. Universidad Nacional de Educación del Ecuador. UNAE.
- Merriam, S. B. (2009). *Investigación cualitativa: Un guía para el diseño y la implementación*. Jossey-Bass.
- Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial* (S. Jawerbaum & J. Barba, Trads.). Gedisa.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares: Lenguaje*. Bogotá, Colombia: MEN
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje: Lenguaje*. Bogotá, Colombia: MEN
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
- Rocafort, V. A. (2007). *Crónicas políticas desde Marte: Una lectura teórico política de Crónicas marcianas*, de Ray Bradbury. Alpha: Revista de Artes, Letras y Filosofía, (24), 9-36.

- Romero Reyes, Á. M. (2018). *La lectura crítica a través del análisis del discurso publicitario* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Said, E. W. (2008). *Orientalismo* (M. L. Fuentes, Trad.). Debolsillo.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2022). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.
- Sánchez Camargo, J. D. (2024). *El texto multimodal como una herramienta para potenciar la lectura crítica en los estudiantes del ciclo seis* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Serrano de Moreno, S (2008). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios. Hacia una propuesta didáctica*. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes, ULA. Mérida – Venezuela.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

ANEXOS:

Anexo 1: Diario de campo

DIARIO DE CAMPO		
Actividad:	Explicación y realización del diario de lectura y preguntas acerca del acto lector	Fecha: 04/04/2025
Investigador/Observador:		
Objetivo/pregunta:		
Situación:	Observación inicial	
Lugar-espacio:	Salón 802, ubicado en el quinto piso de la sede B del Colegio Femenino Mercedes Nariño	
Técnica aplicada:	Observación	
Personajes que intervienen:	Estudiantes, docente, investigador	
Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas		Consideraciones interpretativas/Analíticas con respecto al objetivo o pregunta de investigación
La clase de Literatura y Lengua comenzó puntualmente a las 6:10 a. m. El aula estaba en orden, y como primera indicación, se solicitó a las estudiantes organizar los asientos en forma de media luna. Las alumnas respondieron con disposición y colaboraron en la organización del espacio. La primera actividad del día consistió en decorar la portada del diario de lectura. Se les pidió a las estudiantes que escribieran el título “Mi diario de lectura” y que añadieran dibujos o elementos visuales que las representaran o les resultaran significativos. La mayoría se mostró interesada y concentrada, dibujando con cuidado aspectos que les gustan, como gatos, flores o personajes que reconocen de internet. A las 6:40 a. m., se les pidió compartir su portada con el grupo y explicar por qué habían elegido esos elementos. Algunas comentaron que les gustan los gatos, por eso los dibujaron; otras mencionaron haber replicado flores que vieron en redes sociales. Este momento permitió una primera aproximación entre lo personal y lo académico, generando un ambiente relajado y participativo. Hacia las 6:50 a. m., el docente en formación explicó qué es un diario de lectura y cuál será su función durante el proyecto. Algunas estudiantes afirmaron haber llevado diarios personales anteriormente. Otras hicieron referencias a personajes de series como Hannah Montana, Los hechiceros de Waverly Place y Jessie, donde los protagonistas escribían en diarios. Una estudiante mencionó tener un diario privado con candado, lo que evidenció que, para varias de ellas, la práctica de escribir en un diario no es ajena. A las 7:10 a. m., el investigador escribió en el tablero una serie de preguntas para promover la reflexión: ¿Qué hace que una lectura nos transforme?; ¿Qué libro o historia te ha hecho pensar diferente?; ¿Por qué recordamos unas lecturas más que otras? Las alumnas participaron activamente compartiendo sus ideas. El ambiente en el aula fue cercano y relajado, lo que favoreció una conversación fluida. También se tomaron el tiempo para escribir sus respuestas en sus diarios de lectura. Para cerrar, el docente explicó de forma clara qué es la lectura crítica y por qué es fundamental en los procesos de comprensión y análisis de textos. Varias estudiantes reconocieron que nunca han leído con una mirada crítica, lo cual coincide con los hallazgos evidenciados en la prueba diagnóstica aplicada anteriormente. La clase finalizó a las 7:55 a. m.		La clase propició un entorno de aprendizaje en el que se percibía orden y la disposición de las estudiantes hacia la actividad era positiva y excelente, junto con la activa participación de las participantes. En lo que se refiere a la propuesta de diario de lectura, el abordaje a la concepción de diario de lectura fue configurado en función de las experiencias previas, lo que facilitó la aproximación al entendimiento sobre cuál sería la finalidad de un instrumento como el diario de lectura en el marco en el que lo desarrolla el proyecto. Además de ello, también las relaciones que establecieron algunas de las estudiantes con los diarios de vida o con los diarios de lectura que han visto en las series, les permitió acercarse a la idea del diario de lectura de forma muy cotidiana. Igualmente, las preguntas generadoras que fueron formuladas por el propio investigador promovieron las reflexiones acerca de la potencialidad transformadora de la lectura. Las respuestas que se compartieron oralmente y que fueron registradas en el diario de lectura, evidencian el clima favorable hacia un pensamiento crítico, y la propensión a vincular la lectura con vivencias personales y cotidianas. A su vez, la explicación de qué se entiende por lectura crítica y qué significa desde un punto de vista significativo también pone de manifiesto una carencia formativa previa en lo que respecta al punto abordado. El mismo reconocimiento de que no han leído críticamente refuerza la pertinencia del propio proyecto y orienta la planificación de nuevas actividades hacia el desarrollo progresivo de esta competencia. Por ello, esta clase puede ser considerada como un avance significativo en la apropiación de un clima propicio para la lectura crítica y en el conocimiento de las estrategias pedagógicas de la propuesta.

Anexo 2: Encuesta de caracterización de la población

Encuesta de caracterización: Praxis Proyecto.

Buen día estimadas estudiantes. En el presente documento encontrarán una encuesta que explorará algunos temas referentes a los hábitos de lectura y estudio, ocio y gustos personales. La información suministrada es de carácter académico y formativo.

Cordialmente:

* Indicates required question.

1. Datos personales

1. Nombre completo: *

2. Edad: *

2. Información Académica

3. ¿Qué grado cursas actualmente? (Escribir en número) *

4. ¿Participas en actividades extracurriculares? *

Mark only one oval.

- ☐ Si
☐ No

https://docs.google.com/forms/d/12fYmOCpnp_EalTBdW0qs5BkKZr8kn5ZnhLdVf0wedi

5. Si tu respuesta anterior fue "Si" ¿En qué actividad extracurricular participas?

6. ¿Qué asignaturas te gustan más? (Puedes elegir más de una). *

Check all that apply.

- ☐ Matemáticas
☐ Ciencias Naturales
☐ Inglés
☐ Español
☐ Ciencias Sociales
☐ Química
☐ Física
☐ Deportes
☐ Literatura y Lengua
☐ Filosofía
☐ Ética y Religión

7. ¿Qué asignaturas te disgustan más? (Puedes elegir más de una). *

Check all that apply.

- ☐ Matemáticas
☐ Ciencias Naturales
☐ Inglés
☐ Español
☐ Ciencias Sociales
☐ Química
☐ Física
☐ Deportes
☐ Literatura y Lengua
☐ Filosofía
☐ Ética y Religión

3. Hábitos de estudio

https://docs.google.com/forms/d/12fYmOCpnp_EalTBdW0qs5BkKZr8kn5ZnhLdVf0wedi

2/7

8. ¿Cuántas horas al día dedicas a estudiar fuera de las horas de clase? *

Mark only one oval.

- ☐ Menos de una hora
☐ Entre una y dos horas
☐ Entre dos y tres horas
☐ Más de tres horas

9. ¿Dónde sueles estudiar fuera de la escuela? *

Mark only one oval.

- ☐ Casa
☐ Biblioteca
☐ Casa de una amiga@

10. ¿Recibes acompañamiento de alguna persona al momento de realizar sus tareas? *

Mark only one oval.

- ☐ Si
☐ No

11. Si tu respuesta anterior fue "Si" ¿Quién te acompaña?

Mark only one oval.

- ☐ Mis padres
☐ Mis herman@s mayores
☐ Mis abuelos

https://docs.google.com/forms/d/12fYmOCpnp_EalTBdW0qs5BkKZr8kn5ZnhLdVf0wedi

3/7

12. ¿Cómo calificarías tu manejo del tiempo y tu nivel de organización para realizar tareas afuera del colegio? *

Mark only one oval.

- ☐ Excelente
☐ Bueno
☐ Regular
☐ Malo

13. ¿Utilizas alguna técnica de estudio en particular? *

Mark only one oval.

- ☐ Si
☐ No

14. Si tu respuesta anterior fue "Si" ¿Podrías describir brevemente tu técnica de estudio?

4. Recursos y acceso a tecnología

15. ¿Tienes acceso al servicio de internet en tu casa? *

Mark only one oval.

- ☐ Si
☐ No

https://docs.google.com/forms/d/12fYmOCpnp_EalTBdW0qs5BkKZr8kn5ZnhLdVf0wedi

4/7

8/10/24, 18:34 Encuesta de caracterización: Puntos Proyecto

16. ¿Cuentas con un dispositivo electrónico para estudiar? (Computador, Tablet, celular, etc.). *

Mark only one oval.

☐ Si

☐ No

17. ¿Tienes acceso a material de estudio adecuado en tu casa? (Libros, apuntes, enciclopedias, etc.). *

Mark only one oval.

☐ Si

☐ No

5. Intereses y actividades personales

18. ¿Cuál es tu Hobby o pasatiempo favorito? *

19. ¿Tienes alguna habilidad o talento especial? *

6. Consumo literario

20. ¿Lees libros regularmente? *

Mark only one oval.

☐ Si

☐ No

https://docs.google.com/forms/d/121xYmJCpdp_Eal1BdW0q5bK0z8k6r52bLdV9o/edit

8/10/24, 18:34 Encuesta de caracterización: Puntos Proyecto

21. ¿Cuál es tu libro favorito?

22. ¿Cuál es tu autor o autora favorito@? *

23. ¿Cuál es tu género literario moderno favorito? (Puedes marcar más de una opción). *

Check all that apply.

☐ Horror y misterio

☐ Romance

☐ Fantasía

☐ Académico

☐ Thriller o de detectives

☐ Militarista

☐ Infantil

☐ Novela histórica

☐ Distopía o Utopía

24. ¿Hay algún libro que te gustaría leer en clase? ¿Por qué? *

This content is neither created nor endorsed by Google.

Anexo 3: Grupo focal

26/4/26, 7:51 Preguntas (Grupo focal) acerca del contexto institucional, poblacional y social

Preguntas (Grupo focal) acerca del contexto institucional, poblacional y social

Las siguientes preguntas son de carácter académico, por lo cual el tratamiento de los datos suministrados serán con el objetivo de apoyar al proyecto investigativo en cuestión.

Cordialmente:

* Indicators required question.

1. Nombre: *

2. ¿Te gusta ir al colegio? *

3. ¿Qué te motiva a ir al colegio? *

<https://docs.google.com/forms/d/1N8YCg5Ck0xP85TevVQ2mvd5MCAhE3MBkgUJviedt>

10/11/24, 13:00 Preguntas (Grupo focal) acerca del contexto institucional, poblacional y social

4. ¿Te sientes cómoda con tu ambiente escolar?

5. ¿Qué percepción tienes frente al colegio?

6. ¿Por qué es importante aprender sobre literatura?

7. ¿Sientes deseos de aprender sobre literatura?

<https://docs.google.com/forms/d/1N8YCg5Ck0xP85TevVQ2mvd5MCAhE3MBkgUJviedt>

Anexo 4: Taller Diagnóstico para determinar el estado de las habilidades comunicativas

Taller Diagnóstico de Habilidades Comunicativas

Grado: Noveno

Fecha: _____

Nombre del Estudiante: _____

Objetivo del Taller: Determinar el estado de las habilidades comunicativas (lectura, escritura, escucha y expresión oral) a través del análisis de un fragmento literario de *El Señor de los Anillos* de J.R.R. Tolkien.

Instrucciones Generales:

Lee atentamente el siguiente fragmento, participa en las actividades de escritura y discusión, y responde las preguntas de comprensión y análisis. Cada sección evaluará una de las habilidades comunicativas.

Frodo lo sacó del bolsillo del pantalón, donde lo guardaba enganchado a una cadena que le colgaba del cinturón. Lo soltó y se lo alcanzó lentamente al mago. El Anillo se hizo de pronto muy pesado, como si él mismo o Frodo no quisiesen que Gandalf lo tocara.

Gandalf lo sostuvo. Parecía de oro puro y sólido.

- ¿Puedes ver alguna inscripción? - preguntó a Frodo.

-No -dijo Frodo-, no hay ninguna. Es completamente liso y no tiene rayas ni señales de uso.

-Bien, entonces míralo!

Ante la sorpresa y zozobra de Frodo el mago arrojó el Anillo al fuego. Frodo gritó y buscó las tenazas, pero Gandalf lo retuvo.

- ¡Espera! -le ordenó con voz autoritaria, echando a Frodo una rápida mirada desde debajo de unas erizadas cejas.

No hubo en el Anillo ningún cambio aparente. Un momento después Gandalf se levantó, cerró los postigos y corrió las cortinas. La habitación se oscureció, se hizo un silencio y se oyó el ruido de las tijeras de Sam, ahora cerca de la ventana. El mago se quedó unos minutos mirando el fuego; luego se inclinó, sacó el Anillo con las tenazas, poniéndolo sobre la chimenea y en seguida lo tomó con los dedos. Frodo ahogó un grito.

-Está completamente frío -dijo Gandalf-. ¡Tómalo!

Frodo lo recibió con mano temblorosa; parecía más pesado y macizo que nunca.

- ¡Álzalo! -ordenó Gandalf-, y míralo muy de cerca.

Frodo lo alzó y miró y vio líneas finas, más finas que los más finos rasgos de pluma y que corrían a lo largo del Anillo, en el interior y el exterior: líneas de fuego, como los caracteres de una fluida escritura. Brillaban con una penetrante intensidad, pero con una luz remota, que parecía venir de unas profundidades abismales.

-No puedo leer las letras ígneas -dijo Frodo con voz trémula.

-No -dijo Gandalf -, pero yo sí; son antiguos caracteres élficos. El idioma es el de Mordor, que no pronunciaré aquí. Esto es lo que dice en la lengua común, en una traducción bastante fiel.

"Un Anillo para gobernarlos a todos. Un Anillo para encontrarlos, un Anillo para atraerlos a todos y atarlos en las tinieblas".

Sólo dos versos de una estrofa muy conocida en la tradición élfica:

Tres Anillos para los Reyes Elfos bajo el cielo

Siete para los Señores Enanos en palacios de piedra.

Nueve para los Hombres Mortales condenados a morir.

Uno para el Señor Oscuro, sobre el trono oscuro

en la Tierra de Mordor donde se extienden las Sombras.

Un Anillo para gobernarlos a todos.

Un Anillo para encontrarlos,

un Anillo para atraerlos a todos y atarlos en las tinieblas

en la Tierra de Mordor donde se extienden las Sombras.

Gandalf hizo una pausa y luego dijo lentamente, con voz profunda:

-Este es el Dueño de los Anillos, el Anillo Único que los gobierna. Este es el Anillo Único que el Señor Oscuro perdió en tiempos remotos, junto con parte de su poder. Lo desea terriblemente, pero es necesario que no lo consiga.

Frodo se sentó en silencio, inmóvil: el miedo parecía extender una mano enorme, como una vasta nube oscura que se levantaba en oriente y que ya iba a devorarlo.

- ¡Este anillo! -farfulló-. ¿Cómo rayos vino a mí?

Fragmento tomado de: J. R. R. Tolkien. El señor de los Anillos: La Comunidad del Anillo. Capítulo 2: La Sombra del Pasado.

Parte 1: Preguntas literales de la lectura

Responde a las siguientes preguntas:

¿Qué significa la palabra "Zozobra" mencionada en el texto?

- Miedo
- Inquietud
- Serenidad
- Calma

¿Qué significa la palabra "farfullar" mencionada en el texto?

- Hablar lentamente y en voz baja
- Gritar a todo pulmón
- Hablar tartamudeando y con dudas
- Hablar seriamente

¿Qué ocurre cuando Gandalf arroja el anillo al fuego?

¿Cómo reacciona Frodo ante el anillo mientras Gandalf lo sostiene y le pide que lo observe?

Según Gandalf, ¿qué inscripciones aparecen en el anillo y qué significan?

¿Qué simboliza el Anillo para Frodo y para el Señor Oscuro?

Parte 2: Escritura Argumentativa (Expresión Escrita):

Realiza una reseña escrita acerca de la lectura que acabas de leer (Resumen, valoración y conclusiones):

Parte 3: Expresión Oral (Debate Grupal):

Organiza una discusión en grupo y responde oralmente las siguientes preguntas:

¿Qué harías si descubrieras que tienes un objeto tan peligroso como el Anillo? ¿Por qué?

¿Qué relación crees que tiene el Anillo con el poder y la corrupción? ¿Conoces otros ejemplos en los que el poder corrompa?

"El profesor observará tu capacidad para argumentar, respetar las opiniones de los demás y comunicar tus ideas de manera clara".

Parte 4: Reflexión Final:

Reflexiona brevemente sobre las siguientes preguntas:

¿Qué aprendiste acerca del poder del Anillo y su impacto en los personajes?

¿Qué parte de la actividad te resultó más difícil: leer, escribir, escuchar o hablar? ¿Por qué?

¡Gracias por tu participación!

¿Te gustaría añadir algún comentario sobre la actividad realizada?

Anexo 5: Rúbrica de evaluación individual

Taller diagnóstico de habilidades comunicativas					
Grado	Octavo	Curso	802		
Nombre del estudiante					
Rúbrica de evaluación de habilidades comunicativas					
Habilidad	Criterio	Sobresaliente: 4	Adecuado: 3	Aceptable: 2	Necesita mejorar :1
Comprensión Lectora	Identificación de eventos clave	Identifica todos los eventos clave con detalle y precisión.	Identifica la mayoría de los eventos clave con alguna precisión.	Identifica algunos eventos clave, pero con errores o imprecisiones.	No identifica los eventos clave, presenta confusión.
	Interpretación del significado	Analiza profundamente el simbolismo y significado del texto.	Muestra un buen análisis del significado con apoyo en el texto.	Hace una interpretación básica del texto, pero superficial.	No logra interpretar el significado del texto.
	Respuesta a preguntas abiertas	Responde con profundidad y coherencia, usando ejemplos del texto.	Responde adecuadamente, aunque con ejemplos limitados.	Responde parcialmente, pero con errores o falta de coherencia.	Responde sin coherencia, o no responde a las preguntas.
Escritura argumentativa	Coherencia y organización	El texto está bien estructurado, con ideas claras y organizadas.	El texto tiene estructura, pero con algunas ideas poco desarrolladas.	El texto es desorganizado y carece de desarrollo de ideas.	No hay coherencia ni organización en el texto.
	Uso de ejemplos u justificación	Usa ejemplos sólidos del texto y justifica sus ideas claramente.	Usa ejemplos y justificaciones adecuadas pero limitadas.	Los ejemplos no son claros o están mal justificados.	No usa ejemplos ni justificaciones en su escritura.
	Ortografía y gramática	No presenta errores ortográficos o gramaticales.	Presenta pocos errores que no afectan la comprensión.	Hay varios errores que dificultan la comprensión.	Muchos errores ortográficos y gramaticales que afectan la comprensión.
Escucha activa	Retención de información clave	Retiene y reproduce con precisión los detalles más importantes del fragmento.	Retiene la mayoría de los detalles, con algunos errores menores.	Retiene algunos detalles importantes, pero omite o confunde otros.	No retiene información clave o muestra confusión general.
	Respuestas a preguntas orales	Responde a todas las preguntas de manera precisa y con detalles.	Responde a la mayoría de las preguntas, pero con algunas imprecisiones.	Responde a algunas preguntas, pero con varios errores.	No puede responder a las preguntas o responde de manera incorrecta.
Expresión Oral	Claridad en la expresión de ideas	Expresa sus ideas con claridad y confianza, sin titubeos.	Expresa sus ideas adecuadamente, pero con cierta inseguridad.	Expresa sus ideas, pero con falta de claridad o seguridad.	No logra expresarse claramente, muestra mucha inseguridad.
	Argumentación	Sus argumentos son sólidos y bien fundamentados.	Sus argumentos son adecuados, aunque no siempre están bien fundamentados.	Argumenta, pero sus ideas son débiles o mal fundamentadas.	No logra argumentar o presenta ideas sin fundamento.
	Participación en el debate	Participa activamente y respeta las opiniones ajenas, colaborando al diálogo.	Participa de forma adecuada, pero con limitadas intervenciones.	Participa de manera ocasional y con intervenciones limitadas.	No participa o sus intervenciones son irrelevantes.

Anexo 6: Consentimiento Informado:

		FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
Código: FOR020HV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-05-2016	Página 1 de 2	

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CRUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Resolución 0546 de 2015 de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, considerando las características de la investigación, se requiere que usted lea detenidamente y si está de acuerdo con su contenido, exprese su consentimiento firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Facultad, Departamento o Unidad Académica	Facultad de humanidades / Departamento de lenguas
Título del proyecto de investigación	CRÓNICAS MARCIANAS COMO RECURSO PARA FORTALECER LA LECTURA CRÍTICA
Descripción breve y clara de la investigación	El presente proyecto de investigación, se desarrolla en el grado 802 del Liceo Femenino Mercedes Hanff con el objetivo de fortalecer la lectura crítica de las estudiantes a través del análisis de las representaciones del colonialismo en Crónicas Marcianas de Ray Bradbury. A partir de un enfoque cualitativo y un método Investigación-acción, se busca generar transformaciones significativas mediante un proceso de investigación, intervención y evaluación. Para la intervención, se ha seleccionado la novela Crónicas Marcianas (2002) del autor estadounidense Ray Bradbury, un texto que aborda el colonialismo y sus efectos en un contexto de ciencia ficción permitiendo a las alumnas reflexionar, interpretar cuestionar y desarrollar una postura crítica.
Descripción de los posibles riesgos de participar en la investigación	Con este consentimiento se autoriza el uso de datos personales y de desempeño escolar de la estudiante exclusivamente para fines académicos. Por lo tanto, no se compartirá la información proporcionada con terceros y no se hará mención de los nombres de las estudiantes.
Descripción de los posibles beneficios de participar en la investigación	La estudiante podrá fortalecer sus competencias en lectura crítica a través del análisis de las representaciones del colonialismo en Crónicas Marcianas de Ray Bradbury.
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s): _____ N° de identificación: _____ Teléfono: _____ Correo electrónico: _____ Dirección: _____

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____
Mayor de edad, identificado con Cédula de Ciudadanía N° _____ de _____

Documento Oficial: Universidad Pedagógica Nacional

		FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN
Código: FOR020HV	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 02-05-2016	Página 2 de 2	

Con domicilio en la ciudad de: _____ Dirección: _____

Teléfono y N° de celular: _____ Correo electrónico: _____

Declaro que:

1. He sido invitado(a) a participar en el estudio o investigación de manera voluntaria.
2. He leído y entendido este formato de consentimiento informado o el mismo se me ha leído y explicado.
3. Todas mis preguntas han sido contestadas claramente y he tenido el tiempo suficiente para pensar acerca de mi decisión de participar.
4. He sido informado y conozco de forma detallada los posibles riesgos y beneficios derivados de mi participación en el proyecto.
5. No tengo ninguna duda sobre mi participación, por lo que estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.
6. Puedo dejar de participar en cualquier momento sin que esto tenga consecuencias.
7. Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos, los cuales no serán publicados ni revelados a menos que autorice por escrito lo contrario.
8. Autorizo expresamente a los investigadores para que utilicen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.
9. Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.

En constancia el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma,

Nombre: _____
Identificación: _____
Fecha: _____

La Universidad Pedagógica Nacional agradece sus aportes y su decidida participación

Documento Oficial: Universidad Pedagógica Nacional

Anexo 7: Ficha técnica del docente experto:

Jacobo Viveros:

Es escritor, Magíster y doctor en literatura de la Pontificia Universidad Javeriana y abogado de la Universidad de Nariño, ha sido profesor de literatura en distintas universidades y director del Taller de escrituras creativas de Idartes (Instituto Distrital de las Artes) en Bogotá. Actualmente, es profesor de la Universidad Central en la Escuela de Artes. Su más reciente libro es *La trampa de Möbius*, una historia de la incomunicación y de las grietas que dejan ingresar las leyes de lo fantástico en la vida cotidiana de sus personajes. En el 2023 se publicó *A través del universo azul*, una historia que transporta al lector por las dimensiones de la imaginación. En el 2019 se publicaron sus novelas *La trama* y *El lenguaje secreto*, las cuales nos ubican en la tecnología secreta que esconde la ciudad. También es autor de los libros: *La escritura del procedimiento imaginativo: La creación continua en César Aira*; *Living British Literature. From the Anglo-Saxon World to the Early Renaissance*, entre otros. Además, ha sido publicado en diferentes antologías y revistas especializadas.

Anexo 8: Entrevista al docente experto:

Formato de entrevista a un experto	
Contextualización: El presente proyecto de investigación, se desarrolla en el grado 802 del Liceo Femenino Mercedes Nariño con el objetivo de fortalecer la lectura crítica de las estudiantes a través del análisis de las representaciones del colonialismo en <i>Crónicas Marcianas</i> de Ray Bradbury. A partir de un enfoque cualitativo y un método investigación- acción, se busca generar transformaciones significativas mediante un proceso de investigación, intervención y evaluación. Para la intervención, se ha seleccionado la novela <i>Crónicas Marcianas</i> (2002) del autor estadounidense Ray Bradbury, un texto que aborda el colonialismo y sus aristas en un contexto de ciencia ficción permitiendo a las alumnas reflexionar, interpretar cuestionar y desarrollar una postura crítica.	
Objetivo: Ampliar los referentes conceptuales sobre <i>Crónicas Marcianas</i> (2002) el colonialismo y la ciencia ficción y su potencial para fortalecer la lectura crítica.	
Entrevistador/ Investigador:	
Experto entrevistado: David Jacobo Viveros Granja	
Preguntas:	
1.	Uno de los aspectos clave de mi investigación es comprender la relación entre lectura crítica y lectura de novelas. Si bien la lectura de textos literarios suele abordarse en el aula desde una perspectiva comprensiva, mi proyecto propone que la novela puede convertirse en un espacio de análisis más profundo que fomente la argumentación y el debate. Desde su perspectiva ¿Cómo puede la lectura de novelas fomentar el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes? Enseñar a interpretar cualquier tipo de texto, desarrolla la lectura crítica. En semiótica se nos enseña que <i>texto</i> es todo lo susceptible de ser interpretado, por ejemplo, una persona es un texto porque yo puedo analizarla desde su lenguaje no verbal; una pintura, es un texto porque hay métodos para interpretar desde la técnica, así como desde su contenido el posible mensaje que lleva; igualmente una película. La misma naturaleza es un texto, porque en el campo se guían por la luna, los signos del cielo, etc, para decidir si sembrar o no. Nosotros al ver el cielo gris decimos: “va a llover”. Todo el tiempo estamos interpretando. Lo importante es que desde niños se nos enseñe a leer desde el nivel literal y poco a poco, desentrañar los subtextos. De las formas más complejas de aprender a interpretar, se encuentra el ejercicio de la literatura, porque el lenguaje que usa es de muchos niveles, por ello un texto literario se lo aborda desde varias áreas: semiótica, lingüística, psicoanálisis, análisis del discurso, teoría literaria, etc. En síntesis, sí es posible enseñar a interpretar un texto literario como la novela, siempre y cuando el docente sea un excelente lector conocedor de las distintas áreas para brindar las herramientas a sus estudiantes de cómo acceder al nivel literal y finalmente a los subtextos. Si este aprendizaje se relaciona con la realidad social, económica, política, mediática, etc., el estudiante aprenderá a desentrañar la vida cotidiana críticamente. Es importante que el profesor no dé las respuestas, sino que lleva a las alumnas a inferir los significados o sentidos. Si se abordara por ejemplo <i>Crónicas marcianas</i>, un error sería entrar de una en el texto, primero el docente debe invitar al curso a averiguar qué es una crónica, qué la caracteriza; qué es “marciano”, luego pedirles que expliquen qué podría significar <i>crónicas marcianas</i>. Si se va a trabajar el colonialismo, el docente debe pedirles que investiguen el tema, los tipos de colonialismo y cómo persiste hasta el día de hoy. Sólo con estas indagaciones previas, se podría empezar con un texto como el de Bradbury. Debo aclarar que no existen fórmulas para enseñar a leer críticamente ni para descifrar una novela, la literatura es un ejercicio hermenéutico que lleva toda la vida en ser descifrado, y en la realidad, un texto literario se puede llegar a comprender, veinte años después, cuando uno ya había olvidado ese texto.
2.	Otro punto fundamental de mi estudio es entender cómo la lectura crítica se articula con la lectura literaria en el contexto escolar. A menudo, la enseñanza de la literatura se centra más en aspectos narrativos y estilísticos, sin un énfasis suficiente en la interpretación crítica del texto. Desde su punto de vista ¿Cómo funciona la relación entre lectura crítica y lectura literaria en el aula? ¿Cuáles serían las diferencias entre un enfoque tradicional de lectura y una aproximación crítica al texto literario? Asimismo, ¿Qué autores o referentes conoce que hayan trabajado esta relación y pueden servir de base teórica para mi investigación? ¿Cómo funciona la relación entre lectura crítica y lectura literaria en el aula? No hay diferencia entre lectura crítica y lectura literaria, si de verdad se enseña a interpretar un texto literario, esa enseñanza lleva de por sí la formación de un lector crítico. Porque aprender a interpretar un texto literario exige leer entre líneas, relacionar el texto con su realidad y tiempo, entender que el texto transmite un registro de la época, y que el texto literario está cuestionando lo que la sociedad ha naturalizado. Por ejemplo, no es gratuito que, en una novela colombiana de 1867, el personaje lleva una ruana roja, un mal lector dejaría pasar ese detalle, un buen lector sabría que era un modo de identificarse un tipo de liberal en aquel entonces. Siempre he insistido que el docente que brinde a los alumnos herramientas para el aprendizaje de una lectura crítica, debe ser objetivo, pues no tendría sentido (como lo hacen muchos) si se trabaja lectura crítica de manera parcializada, por ejemplo, si mi visión política es de izquierda, un error sería enseñar lectura crítica para destruir los discursos de derecha solamente. A pesar de tender a la izquierda, como docente debo mostrar todas las visiones, tanto las que comparto como las que no, y dejar que el estudiante llegue a sus conclusiones, sino la clase sería mero adoctrinamiento, y se parecería a una clase de religión. ¿Cuáles serían las diferencias entre un enfoque tradicional de lectura y una aproximación crítica al texto literario? La Hermenéutica empezó siendo la ciencia que enseñaba a interpretar textos sagrados, con el tiempo pasó a ser la herramienta para sistematizar la forma de interpretar un texto literario. Por lo tanto, la forma tradicional de lectura de un texto literario ha exigido siempre pasar de un nivel de sentido a subtextos más profundos. No es que el enfoque tradicional de lectura no sea crítico, es que, en universidades y colegios, aún pueden existir profesores que siguen el error tradicional de leer los textos literarios desde la forma para no comprometerse política, ideológica y críticamente, porque no quieren hacer de sus estudiantes ciudadanos que analicen todo. Por lo anterior, la aproximación crítica al texto literario, no es algo nuevo, es la forma antigua correcta de cómo se debe leer un cuento, un poema, una novela, etc. Te doy este ejemplo: Yo empiezo a leer un poema de Borges que dice:

Nadie rebaje a lágrima o reproche esta declaración de la maestría de Dios, que con magnífica ironía me dio a la vez los libros y la noche.
En esta primera estrofa, ¿qué significa <i>lágrima</i>?, ¿qué significa <i>reproche</i>? ¿por qué con <i>magnífica ironía</i>? ¿qué son <i>los libros y la noche</i> en el poema? Más allá del diccionario, ¿qué significa esto? Como ves, la verdadera lectura literaria siempre va más allá, al punto de formar seres paranoicos que siempre están interrogando todo, digo <i>paranoico</i> en el sentido del interprete que con gran conocimiento sabe conectar todo con argumentos.
Recuerdo que en una universidad donde formaban a licenciados en Bogotá, quien dirigía el área de literatura, citó a reunión a una profesora de literatura para decirle que no enseñara a Borges porque en pregrado nadie lo entendería; que en su lugar enseñara rimas y trabalenguas. Que no leyera en clase a Derrida porque los licenciados no necesitaban pensar, pues su trabajo era para colegio. Menciono esta anécdota para que mire usted, qué tan peligroso es enseñar lectura crítica, al punto que en algunos trabajos lo pueden mandar a llamar por despertar el sentido de análisis de sus estudiantes.
¿Qué autores o referentes conoce que hayan trabajado esta relación y pueden servir de base teórica para mi investigación? Son muchos, recomiendo a Northrop Frye con <i>Anatomía de la crítica</i>; a Roland Barthes con <i>La cámara lúcida</i>; Mitologías y S/Z; los libros que recogen las clases de Borges, por ejemplo, <i>Borges profesor</i>; <i>Curso de literatura argentina</i>; de Dalí, <i>El mito trágico del Angelus de Millet</i>. Mira que todo arte confluye en la literatura. Finalmente, <i>Educación y democracia</i>. Un campo de combate de Estanislao Zuleta.
3. Para que la lectura crítica pueda trabajarse de manera efectiva en el aula, es fundamental comprender su definición y los enfoques teóricos que la sustentan. Mi trabajo busca basarse en referentes conceptuales sólidos que respalden la enseñanza de la lectura crítica en la educación media ¿Qué entiende por lectura crítica y qué autores han trabajado este concepto desde el ámbito educativo?
Lectura crítica es la forma cómo el lector interpreta cualquier tipo de texto más allá de lo literal, desentrañando lo que el texto dice, lo que el texto quiere decir, y lo que el texto calla. En esa lectura crítica, se pone en juego el descubrimiento de ideologías o visiones de mundo que todo texto transmite, con o sin intención. Debo aclarar que la gente tiene un prejuicio, y piensa que lectura crítica es una forma de la izquierda para desmontar los discursos de la derecha, cuando realmente la lectura crítica enseña a desmontar los discursos ocultos de la derecha, izquierda, centro y posiciones neutrales. Nadie escapa de ser un signo, ni siquiera el que quiere no significar. Sugiero para su trabajo en lectura crítica a Jorge Luis Borges, a través de los libros que recogen sus clases, los textos de Van Dijk son clásicos del análisis del discurso, <i>Mitologías</i> de Roland Barthes. También vale la pena que mires un video llamado <i>El funambulista</i> donde se registra el trabajo de Peter Brook, y también <i>El abecedario de Gilles Deleuze</i> que es una larga entrevista dividida en videos en el orden del abecedario. Como puedes ver, entre más áreas del conocimiento domines, y más textos de distintas áreas estudies, es mejor y ya depende de tus intenciones, en cómo encamines todo esto a tu investigación. Desde la pedagogía, sugiero la lectura de Celestin Freinet, Paulo Freire.
4. Mi proyecto de investigación se centra en el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de grado octavo mediante la lectura de en Crónicas Marcianas de Ray Bradbury Esta novela, al tratar sobre la colonización de Marte en un contexto de ciencia ficción, ofrece un material literario que permite reflexionar sobre el colonialismo. En este sentido, me interesa conocer ¿Cómo se diferencia la narrativa de Ray Bradbury de la de otros autores que también han trabajado el tema del colonialismo en la ciencia ficción? ¿Qué particularidades estilísticas, temáticas o discursivas distinguen su obra dentro del panorama de la literatura de ciencia ficción? ¿En qué se aparta su propuesta de otras visiones literarias sobre el colonialismo?
¿Cómo se diferencia la narrativa de Ray Bradbury de la de otros autores que también han trabajado el tema del colonialismo en la ciencia ficción? Quizás hay un mejor modo de abarcar las diferentes visiones del concepto de colonización, no tomando partido a favor o en contra de una sola actitud. Por ejemplo, es común en la historia de las colonizaciones, que haya gente del pueblo invasor que vea un atropello en la forma cómo proceden sus compañeros, y ese por ejemplo puede ser el caso de Spender en el texto de Bradbury. En la realidad, el paralelo sería lo que hizo Bartolomé de las Casas. ¿Qué particularidades estilísticas, temáticas o discursivas distinguen su obra dentro del panorama de la literatura de ciencia ficción? El haber introducido en el título el concepto de <i>crónica</i>, me pareció clave para saber cómo leer este texto. Hay hipotextos como las crónicas de la invasión a América por España a mi parecer, maneja asuntos polémicos que toca a cualquier colonización, por ejemplo, el evangelizar a los marciales, y cómo hacerlo (Padre Peregrino). Personalmente siento, que la propuesta de ciencia ficción en este texto, es muy onírico y poético, lo cual no se manejaba con otros autores. ¿En qué se aparta su propuesta de otras visiones literarias sobre el colonialismo? Es interesante que estas Crónicas marcianas, se dan a conocer durante el marcartismo, y hubo una vigilancia o control ideológico sobre esta novela, La ciencia ficción no solo es la creación de un mundo futuro sino el espejo de un presente para el lector lleno de racismo y de guerras.
5. Además, del análisis de la obra en sí, considero fundamental explorar la recepción crítica que ha tenido Crónicas Marcianas de Ray Bradbury. Entender cómo ha sido leída e interpretada en distintos círculos académicos y literarios me permitirá enriquecer mi perspectiva sobre el impacto de la novela. Al margen de Bradbury ¿Cómo ha recibido la crítica Crónicas Marcianas? ¿Existen valoraciones divergentes o posturas encontradas sobre su tratamiento del colonialismo? En

su opinión ¿Concuerda con las principales interpretaciones que se han hecho de la obra? ¿Cuáles serían algunos textos o lecturas negativas o alternativas que se pueden hacer de la novela?
Al margen de Bradbury ¿Cómo ha recibido la crítica Crónicas Marcianas? Se ha visto a Bradbury como un heredero del terror de Poe, hoy en día, se admira la lectura vigente que sigue siendo un espejo de nuestra humanidad. ¿Existen valoraciones divergentes o posturas encontradas sobre su tratamiento del colonialismo? Prima la visión de un texto crítico que cuestiona a Estados Unidos, prima la interpretación de que este libro pone en entredicho lo que era Norteamérica cuando salió a la venta este texto. Hoy en día, se ha querido releer estas <i>Crónicas</i> para ver si de manera oculta hay una ideología que trate despectivamente al Otro, al distinto. En su opinión ¿Concuerda con las principales interpretaciones que se han hecho de la obra? Sí, me parece que Bradbury en estas <i>Crónicas</i> fue un buen crítico de Norteamérica y de todo proceso colonizador europeo. ¿Cuáles serían algunos textos o lecturas negativas o alternativas que se pueden hacer de la novela? Algunos critican la falta de una línea argumental por la independencia de cada capítulo, sin embargo, el lector puede encontrar una conexión entre sí. Algunos cuestionan la tendencia del libro a no apegarse al discurso científico y darle prioridad a un análisis moral del ser humano.
6. Uno de los aspectos centrales de mi investigación es la aplicabilidad de la novela en el aula como herramienta para fortalecer la lectura crítica, por lo cual ¿Qué posibilidades de trabajo en el aula o limitaciones ofrece esta novela? No presenta ninguna limitación, todo radica en cómo el docente haga una preparación previa antes de entrar en el estudio del libro. No es buena idea iniciar con la lectura del texto, hay que empezar con una investigación de conceptos como crónica, estudios sobre Marte, historia del colonialismo, construcción de la biografía de Bradbury, ubicación de su obra en su tiempo y sociedad, y luego empezar la lectura por partes, para analizar el texto progresivamente a través del método que use el profesor.
7. Finalmente, para que la enseñanza de la lectura crítica sea efectiva, es esencial identificar los elementos pedagógicos que una obra literaria puede ofrecer en el proceso de aprendizaje. En este sentido ¿Qué elementos pedagógicos potentes reconoce en Crónicas Marcianas de Ray Bradbury? ¿Qué características de la novela la hacen un material adecuado para desarrollar competencias críticas en los estudiantes? Y, en términos más generales ¿Por qué considera que esta novela en particular permite trabajar la lectura crítica en el aula?
¿Qué elementos pedagógicos potentes reconoce en Crónicas Marcianas de Ray Bradbury? El autor enseña cómo se puede criticar una actitud despreciable de las naciones colonizadoras, por medio de la ficción, para que el lector infiera una situación real desde lo imaginativo. ¿Qué características de la novela la hacen un material adecuado para desarrollar competencias críticas en los estudiantes? La forma cómo el texto aborda el tema de la colonización en Marte con el subtexto de la colonización en la historia de la humanidad. La forma cómo aborda el concepto de la Otredad, el cual se ha olvidado últimamente. La manera cómo construye una imagen pesimista del ser humano, lo cual el lector verificará que es la manera cómo el humano se comporta a lo largo de la historia ante nuevos territorios. Y, en términos más generales ¿Por qué considera que esta novela en particular permite trabajar la lectura crítica en el aula? Todo texto literario permite trabajar la lectura crítica, esto depende de la formación del profesor para diseñar un curso orientado a enseñar a interpretar el texto en sentido crítico. <i>Crónicas marcianas</i>, se escribió en clave política, con ello basta para leer el texto como ciencia ficción, pero a la vez para desentrañar lo que el autor cuestiona de su tiempo y de la humanidad. El libro permite reflexionar sobre temas como la destrucción nuclear, o el racismo, o el tema del McCarthismo. Además, al leer este texto, los estudiantes pueden descubrir los textos de ciencia ficción a los que puede estar aludiendo el autor. A través de Spender, se puede indagar sobre el papel del activismo a favor de una sociedad colonizada.

Anexo 9: Matriz de alineación

Matriz de Alineación de objetivos				
CRÓNICAS MARCIANAS COMO RECURSO PARA FORTALECER LA LECTURA CRÍTICA				
Objetivos	Método empleado (Investigación-acción)	Resultados Clave	Discusión de Resultados	Conclusiones Derivadas
Identificar las fortalezas y debilidades en los procesos de lectura crítica y las concepciones previas que las estudiantes del grado 802 tienen sobre el colonialismo.	Triangulación	Los resultados parecen indicar que las alumnas cuentan con una base sólida en el nivel literal, lo cual se refleja en la identificación de ideas principales, personajes, escenarios y hechos explícitos, pero se observan debilidades persistentes con la interpretación de símbolos, el reconocimiento de la intención del autor, la formulación de juicios argumentados y la vinculación del texto con problemáticas contemporáneas.	Solé (1992) señala que esta etapa permite al lector “recuperar la información explícita del texto, reconocer datos, secuencias, personajes y hechos “(p. 33), lo cual constituye una fortaleza importante, pues brinda un punto de partida estable para la construcción de aprendizajes más complejos.	El seguimiento de las tres primeras actividades muestra un proceso gradual, aunque todavía con limitaciones en la argumentación y en el uso de conocimientos previos.
		Las estudiantes tienen concepciones previas predominantemente positivas, vinculadas a la idea del intercambio cultural y el progreso. Sin embargo, al problematizar este supuesto mediante la intervención del docente investigador, emergieron nociones de pérdida cultural, imposición religiosa y resistencia.	Autores como Quijano (2000), argumentan que el poder y la dominación se naturalizan cuando se permean bajo discursos de modernidad y progreso. Por lo que la problematización en el aula, en lo que Freire (2005) señala como pedagogía de la pregunta, permitió que las alumnas cuestionaran sus concepciones iniciales y exploraran desde otro punto de vista el colonialismo.	Sus concepciones previas sobre el colonialismo, aunque inicialmente positivas y sesgadas hacia una visión positiva y descriptiva, pueden ser transformadas mediante actividades que fomenten la argumentación y la confrontación de perspectivas.
Analizar los aportes del diario de lectura al desarrollo de la lectura crítica sobre las representaciones del colonialismo en la novela <i>Crónicas Marcianas</i> (2002) de Ray Bradbury.	Triangulación	El diario de lectura se consolidó como una estrategia pedagógica eficaz para integrar la comprensión crítica de la lectura <i>Crónicas Marcianas</i> de Ray Bradbury (2002) con el análisis del tópico del colonialismo presente en el mismo, en donde a largo de las actividades diseñadas, las alumnas evolucionaron desde una lectura literal y descriptiva hacia una comprensión analítica, simbólica y ética del texto literario.	Como señala Leibrandt (2007) Este tipo de registro continuo permite a al alumnado desarrollar habilidades metacognitivas, donde se crea una conciencia del cómo se acercan al acto de leer, constatado en que el uso del diario favoreció la apropiación de la lectura como proceso reflexivo y dialógico.	El texto se transformó en una herramienta para pensar la historia, la identidad y las relaciones de poder.

		Las alumnas comprendieron el texto como una metáfora del colonialismo histórico y actual	Identificaron que los humanos en Marte reproducen los patrones de conquista y explotación que caracterizaron la historia de América, entendiendo que el colonialismo no es solo un hecho del pasado, sino una estructura que persiste en la mentalidad y en los discursos de poder. De acuerdo con el profesor Jacobo Viveros “Si este aprendizaje se relaciona con la realidad social, económica, política, mediática, etc., el estudiante aprenderá a desentrañar la vida cotidiana críticamente” (2025).	Las estudiantes lograron establecer paralelos entre la ficción literaria y la realidad social contemporánea.
		Desde una perspectiva pedagógica, la experiencia del uso del diario de lectura permitió no solo fortalecer la dimensión crítica de la lectura, sino que también fomentó el desarrollo de la autonomía intelectual y la argumentación.	En concordancia con Leibbrandt (2007) el diario de lectura impulsa la autoobservación y el registro de pensamientos durante la lectura, permitiendo a los estudiantes monitorear y entender mejor sus propios procesos cognitivos.	Las alumnas aprendieron a escribir para pensar, leer para cuestionar la realidad y dialogar con la literatura desde su propio contexto, promoviendo la construcción de significados, la articulación entre el texto y la realidad social, y el reconocimiento de la lectura como práctica ética y social.
Determinar los resultados de la implementación Crónicas Marcianas (2002) en el fortalecimiento de la lectura crítica de las estudiantes, basándose en el progreso observado a lo largo del proyecto.	Triangulación	La lectura fue vista desde una perspectiva intercultural, en la que la alumna reconoce la diversidad cultural como un valor y cuestiona implícitamente prácticas de dominación.	De acuerdo con Giroux (1990) “la educación debe ser un espacio donde los estudiantes aprendan a cuestionar las formas de dominación que estructuran la vida” (p. 193).	Se revela una comprensión crítica de las relaciones de poder que atraviesan el texto a través del tópico del colonialismo.
		Las estudiantes lograron identificar mejoras en su escritura y comprensión lectora. Este tránsito sugiere que se produjo un fortalecimiento paulatino de las habilidades lectoras, especialmente a nivel metacognitivo, ya que la alumna pudo reconocer sus propios avances	Leibbrandt (2007) considera que un factor importante en el proceso de enseñanza de la lectura es la autoobservación y el conocimiento personal del proceso de lectura. En correspondencia con lo anterior, cada alumna creó su propia línea de lectura.	La mejora observada en las estudiantes fue un proceso gradual.

		Se muestra una transformación lectora y cognitiva a raíz de la implementación del diario de lectura como estrategia pedagógica.	Como señala Leibrandt (2007), este tipo de registro continuo permite a alumnado desarrollar habilidades metacognitivas, donde se crea una conciencia del cómo se acercan al acto de leer.	La propuesta de intervención permitió resignificar la lectura, pasando de una práctica distante a una experiencia enriquecedora y cercana.
		Las estudiantes afirman que la lectura generó una transformación en su forma de pensar, impulsándola a cuestionarse acerca del destino de la humanidad y sus tendencias autodestructivas.	Lo anterior concuerda con la postura de Adorno (2004), quien sostiene que “la tarea de la educación es hacer a los individuos capaces de resistir la barbarie mediante la reflexión crítica” (p. 104).	Las estudiantes exhiben una trascendencia del contenido narrativo a una interpretación ética del texto.