

Fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de secundaria a través del uso de la intertextualidad

Strengthening critical reading in high school students through the use of intertextuality

Camilo Andrés González Garzón,¹ Martha Inés Gómez Betancur² y Rafael Ricardo Cogollo Pitalúa³

Copyright: © 2023

Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo.

Esta revista proporciona acceso abierto a todos sus contenidos bajo los términos de la [licencia creative commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) Atribución–NoComercial–SinDerivar 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Tipo de artículo: Resultado de Investigación

Recibido: agosto de 2023

Revisado: septiembre de 2023

Aceptado: noviembre de 2023

Autores

¹ Licenciado en Filosofía y Lengua Castellana - Universidad Santo Tomás. Especialista en Investigación e Innovación Educativa – CECAR. Magíster en Ciencias de la Educación - Universidad de San Buenaventura, Cartagena. CECAR Corporación Universitaria del Caribe

Correo: camilo.gonzalezga@cecar.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-0600-7084>

² Doctora en Lingüística (Universidad de Antioquia), Master in Arts of TESOL/ Magister en la Enseñanza del Inglés (Greensboro College, USA), Especialista en la Enseñanza del Inglés (Universidad Pontificia Bolivariana sede Medellín), Licenciada en Lenguas Modernas (Universidad de Caldas, Manizales). Docente Universidad Católica Luis Amigó- Medellín. Grupos de investigación: EILEX (Universidad Católica Luis Amigó), GELIR (Universidad de Antioquia)

Correo: martha.gomezbe@amigo.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7408-7490>

³ Magister en Ciencias-Física (Universidad Nacional de Colombia), Especialista en Ciencias-Física (Universidad Nacional de Colombia), Licenciado en Matemáticas y Física (Universidad de Córdoba), fundador del grupo de Investigación en Materiales y Física Aplicada de la Universidad de Córdoba y Profesor Titular del Dpto. de Física y Electrónica de la Universidad de Córdoba. Universidad de Córdoba – Montería.

Correo: rafaelcogollo@correo.unicordoba.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0190-4012>

Cómo citar:

González Garzón, C., Gómez Betancur, M. y Cogollo Pitalúa, M. (2023). Fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de secundaria a través del uso de la intertextualidad. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*. 10(2), 95-107

DOI: [10.21500/23825014.6805](https://doi.org/10.21500/23825014.6805)

Resumen

El desempeño de los estudiantes en secundaria en las pruebas nacionales (ICFES) e internacionales (PISA), refleja un índice bajo en lectura crítica. El objetivo de esta investigación fue fortalecer la comprensión lectora desde la intertextualidad como estrategia pedagógica en grado octavo. La metodología para desarrollar este trabajo fue la Investigación Acción Participativa (IAP), dado que promueve la transformación de la problemática a partir de la toma de conciencia de los sujetos inmersos en esa realidad. En cuanto a los resultados, la población estudiantil en la que fue implementado el estudio, mejoró en comprensión de lectura al utilizar diferentes recursos de análisis que provee la intertextualidad. En conclusión, es necesario promover pedagogías activas que fomenten el diálogo crítico entre el docente, los estudiantes y los textos.

Palabras clave: intertextualidad, lectura crítica, ICFES, PISA, comprensión lectora.

Abstract

Student's performance of secondary school students during national (ICFES) and international (PISA) tests reflects poor performance in critical reading. The objective of this research was to strengthen reading comprehension from intertextuality as a pedagogical strategy in Eighth Grade. The methodology to develop this work was Participatory Action Research, since it promotes the transformation of the problem based on the awareness of the subjects immersed in that reality. Regarding the results, the student population in which the study was implemented improved in understanding by using different analysis resources provided by intertextuality. In conclusion, it is necessary to promote active pedagogies that encourage critical dialogue between the teacher, students, and texts.

Keywords: Intertextuality, critical reading, ICFES, PISA, comprehension of reading.

 OPEN ACCESS



1. Introducción

La importancia de reflexionar sobre un texto es similar a la comprensión del mundo y el lugar que cada individuo ocupa en él. Considerando a [Restrepo et al. \(2019\)](#), “la alfabetización debe ser entendida como una apropiación del lenguaje que impacta en el ámbito personal, social, cultural y político” (p. 88). De esta manera, el impacto de la lectura en el contexto, exige el ver el texto más allá de las solas letras y entender su propósito. Según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ([Icfes, 2022b](#)), la lectura crítica conlleva tres niveles de desempeño: en primer lugar, implica la capacidad de identificar la función de los elementos literales, comprender la información explícita en los textos y contextualizarla; en segundo lugar, requiere la habilidad de interpretar la información y deducir contenidos implícitos; en tercer lugar, implica la facultad de reflexionar sobre la perspectiva del mundo presentada por el autor, los juicios de valor empleados, los elementos paratextuales del texto, el mundo del autor y su postura crítica. Llevar a cabo este proceso se torna complejo en la actualidad debido a diversos factores que desincentivan los hábitos de lectura. No obstante, es esencial seguir explorando estrategias de aprendizaje que fomenten la percepción de la lectura como una actividad que va más allá de lo académico, y que moldea individuos críticos capaces de analizar la realidad como un terreno en el cual deben identificar los problemas, comprender sus causas y participar en su solución.

Con respecto a lo anterior, la intertextualidad se configura como una herramienta que contribuye a esclarecer el significado de las relaciones semánticas presentes en la actividad de lectura. En este contexto, [Durañona et al. \(2006\)](#) sostiene que el lector puede enriquecer su comprensión textual al establecer diálogos entre textos, destacando tanto las similitudes como las diferencias que existen entre ellos. En este sentido, la intertextualidad se propone como una estrategia pedagógica destinada a potenciar los niveles de análisis que los estudiantes necesitan para llevar a cabo una lectura crítica.

Este artículo aborda diversas reflexiones con relación al empleo de la intertextualidad como estrategia pedagógica. En este contexto, se utilizan como

referentes y puntos de comparación los niveles de lectura que son evaluados por el Icfes, la prueba diagnóstica, así como los resultados obtenidos durante el estudio llevado a cabo en un colegio de educación secundaria en el municipio de Sopó, Cundinamarca. Posteriormente, se comparten los resultados derivados del *Cuestionario sobre mis preferencias de aprendizaje y automotivación*, así como del *Cuestionario sobre la familia y la lectura*. En este artículo se muestra la relevancia de fortalecer la lectura crítica en estudiantes de secundaria a través del uso de la intertextualidad.

En los últimos diez años, la lectura crítica ha planteado un desafío importante a nivel de política educativa. No obstante, los reportes de entes como el Icfes o PISA año tras año, no arrojan informes que indiquen un cambio en la dinámica negativa. Por lo cual, instan a una búsqueda continua de estrategias que permitan a los estudiantes mejorar estas habilidades en el entorno escolar. Siguiendo el estudio de [Rodríguez \(2007\)](#), es posible afirmar que esta problemática radica fundamentalmente en que muchos estudiantes y un gran porcentaje de la sociedad ignoran cómo leer, no porque carezcan de alfabetización, sino porque ya no la ven como una de las mejores formas de aprendizaje. La lectura no produce placer ni disfrute, o, dicho de otra manera, no hay tiempo ni motivación en ello. Al mismo tiempo, no se establece una conexión con el desarrollo socioemocional, a lo que se suman enfoques equivocados durante los primeros años de educación. Las cuestiones *qué enseñar, por qué, cómo y para qué*, representan preguntas en las que el trabajo docente desempeña una función crucial, no solo en la transferencia de conocimientos, también a la hora de relacionarlos.

En lo que respecta a la población estudiantil del colegio donde fue implementada la estrategia pedagógica para fortalecer la lectura crítica mediante la intertextualidad, tiene diferentes dificultades para comprender los textos planteados en el aula, ya que los estudiantes no logran discernir el significado de las palabras a nivel semántico y les resulta complicado mantener la coherencia temática necesaria para entender las ideas presentes en los textos. De acuerdo con [Aguirre \(2000\)](#), la lectura crítica demanda una serie de condiciones, entre las cuales se incluye

el reconocimiento de la información, la activación de los significados, la realización de diversas conexiones entre las partes del texto y la construcción de una macroestructura de significado global. En el caso de los estudiantes de octavo grado, se observa que estas habilidades se encuentran en niveles básicos y, en algunos estudiantes, en niveles más avanzados.

Por tanto, la pregunta planteada a partir de la problemática evidenciada es *¿Cómo contribuye la implementación de la intertextualidad como herramienta pedagógica al fortalecimiento de la lectura crítica en el octavo grado de un colegio del municipio de Sopó en Cundinamarca?* Llevar a cabo este proceso es complejo, teniendo en cuenta que en la actualidad hay múltiples factores que no incentivan los hábitos de lectura, no obstante, es necesario continuar buscando estrategias de aprendizaje que permitan reconocer la lectura como una actividad, que más allá de lo académico, forma sujetos críticos que ven la realidad como un campo de acción en el que deben identificar las problemáticas, comprender sus causas y tomar parte en la solución.

La intertextualidad es una estrategia de comprensión, eficaz para fortalecer y mejorar en la población estudiantil, cada una de las habilidades requeridas para realizar una lectura crítica, que permita proponer nuevos puntos de vista sobre una determinada temática. Este estudio aporta una mirada a la problemática sobre lectura crítica alineada con la tendencia contemporánea, en tanto no la analiza de una manera disciplinaria o aislada, sino que busca integrar asignaturas con temáticas que pueden observarse desde varias perspectivas: filosófica, artística, histórica, social, económica, política, entre otras. En ese sentido, el concepto de texto en este trabajo tiene una carga semántica adicional, puesto que se entiende como sinónimo de discurso, “todo aquello que puede ser leído e interpretado: gestos, gráficos, dibujos, objetos tanto materiales como simbólicos, mundos imaginados (arte, procesos de percepción), situaciones y acontecimientos” (Montealegre, 2004, p. 244).

El propósito de este estudio radicó en fortalecer las acciones que vienen implementándose en

Colombia para desarrollar las competencias requeridas en los exámenes tipo Icfes. Por lo tanto, la relevancia de este estudio reside en la acentuación de los niveles de interpretación de la información e inferencia de contenidos implícitos y en el nivel de reflexión sobre la visión del mundo, los juicios de valor utilizados y los elementos paratextuales del texto, y todo ello desde la intertextualidad. Ahora bien, para Aguirre (2000) la lectura crítica requiere una serie de condiciones: identificación de la información, activación de los significados, establecimiento de diversas conexiones entre las partes del texto y creación de una macroestructura de significado global. En el contexto de los estudiantes de octavo grado se observa que estas destrezas se sitúan en un espectro que abarca desde un nivel elemental hasta un nivel más avanzado, con algunos estudiantes que se destacan en el segundo caso.

2. Niveles de lectura crítica

En las pruebas nacionales estandarizadas, los exámenes sobre lectura crítica están contruidos sobre tres conceptos semánticos o tres niveles de lectura: microestructura, comprensión literal del texto; macroestructura, comprensión inferencial e interpretativa del texto; superestructura, lectura crítica, propiamente dicha. Cada nivel a su vez está relacionado con una competencia, es decir, la lectura requiere el dominio de tres competencias específicas. Dichas competencias proporcionan las bases esenciales para que la lectura de textos de diversa índole pueda llevarse a cabo de acuerdo con un enfoque apropiado de adquisición y creación de conocimiento. En el siguiente apartado, se examina cómo se han delimitado estas competencias y su relación con los exámenes.

1. *Nivel literal.* El estudiante entiende e identifica el contenido local que compone un escrito. Cada una de las preguntas de esta competencia indagan sobre la función explícita de una palabra, frase o afirmación, dentro del texto (microestructura). El significado de cada uno de los elementos está determinado por el contexto. Dicho de otra manera, el proceso interpretativo tiene que ver directamente con el círculo hermenéutico, entendido como la

relación de las partes con el todo y el todo con las partes. Leer un texto tiene que ver con la acción de entender el propósito fundamental de mensaje, no obstante, la comprensión global pasa por el hecho de relacionar el significado de cada uno de los elementos utilizados en el escrito. De acuerdo a lo anterior, las pruebas deben tener en cuenta la habilidad de los estudiantes para relacionar las partes del texto (Icfes, 2016).

2. *Nivel inferencial*. El estudiante tiene la capacidad de comprender cómo se estructuran las partes de un texto para deducir la intención comunicativa que está inmersa en el escrito. Para evaluar esta competencia se le propone al estudiante que evidencie la forma en que están planteadas las relaciones entre los elementos textuales, desde un punto de vista argumentativo y semántico. En términos prácticos, si el estudiante está ante un ensayo, debe reconocer cuál es la introducción, el aparato argumentativo, la forma en que están relacionados y la conclusión planteada en el texto. En ese sentido, la comprensión se produce al entender las relaciones entre las partes. Como se mencionó anteriormente, la interpretación puede describirse como un círculo hermenéutico que va de lo particular a lo general y viceversa. De esta manera, la comprensión avanza en una espiral para construir significado (Icfes, 2016).
3. *Nivel de lectura crítica*. La reflexión es la finalidad última de la lectura crítica. Por su parte, la identificación y comprensión de los elementos textuales son partes fundamentales de este proceso. Esta competencia implica las dos primeras. Las preguntas evaluadoras buscan que el estudiante analice el texto desde diferentes puntos de vista, por ejemplo, ellos deben, entre otros aspectos, cuestionar las formas retóricas y los tipos de argumentos para que verifique la validez de los argumentos, sus intenciones e implicaciones (Icfes, 2016).

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, la lectura comprensiva se caracteriza por la consideración de una amplia gama de símbolos presentes

en la tipología textual. En términos generales hay dos tipos de símbolos: los explícitos están escritos o dibujados dentro del texto; en tanto los implícitos son una abstracción a partir de la lectura global del texto. Reconocer o decodificar dichos símbolos es un ejercicio directamente relacionado con la comprensión lectora, pues supone un análisis riguroso del texto. En consecuencia, la lectura comprensiva es el resultado de la identificación, la extracción, la síntesis y el análisis de las ideas principales.

Asimismo, la comprensión lectora en su totalidad proporciona el acceso a la lectura crítica, se alcanza al seguir de manera adecuada los distintos niveles que presupone este ejercicio comprensivo. De acuerdo con Cortéz (2015), estos niveles son: literal, referida al vocabulario y a la estructura o información local; inferencial (intratextual): relación entre las partes e ideas que plantea el texto para deducir las consecuencias de dicha posición; y finalmente, el nivel comparativo (intertextual), entendido como la relación entre contenidos de diferentes textos.

Los niveles intratextual e intertextual son fundamentales para tener una opinión o perspectiva personal acerca de lo leído. Dicho lo anterior, es de gran relevancia prepararse y consolidar los niveles de comprensión lectora previos antes de abordar la lectura crítica, con el propósito de alcanzar una comprensión completa. Esto propiciará un desempeño académico más sólido y una mayor capacidad de análisis de la realidad.

3. Metodología

La metodología implementada es cualitativa, dado que la finalidad busca visibilizar las variables que están alrededor de los bajos resultados en pruebas tipo Icfes que fueron realizadas en Lengua castellana con los estudiantes de octavo grado de un colegio en Sopó, Cundinamarca. El tipo de investigación desde el que se abordada la problemática es la *Investigación Acción Participativa* (IAP) porque esta perspectiva considera a los sujetos involucrados como personas responsables de sus propios procesos de cambio, tiene en cuenta el ritmo de trabajo del grupo y su punto de partida es la realidad inmediata en la que se encuentra. En la IAP, el investigador y el ob-

Tabla 1. Icfes. Competencias y evidencias en Lectura Crítica

Competencia	Evidencias
1. Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	1.1. Entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto. 1.2. Identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay).
2. Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	2.1. Comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes. 2.2. Identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto. 2.3. Comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto. 2.4. Identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo. 2.5. Identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto (discontinuo).
3. Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	3.1. Establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto (argumentativo o expositivo). 3.2. Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados. 3.3. Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto. 3.4. Reconoce las estrategias discursivas en un texto. 3.5. Contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en este.

Nota: Niveles de lectura según los parámetros del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Fuente: ICFES (2020).

jeto de investigación colaboran para transformar la realidad. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron la evaluación diagnóstica, como una forma de estudio continuo en la interacción pedagógica docente-estudiante; la encuesta y el análisis de entregables en cada una de las estaciones de aprendizaje realizadas en el aula.

4. Contexto

El colegio donde fue realizada la investigación está ubicado en Sopó, municipio que hace parte de Sabana Centro, provincia de Cundinamarca. Teniendo en cuenta que la base económica de la región es la agroindustria, en la que se destacan los derivados lácteos e industrias de nivel nacional dedicadas a la construcción, la institución ofrece una educación en valores y un énfasis especial en el desarrollo de habilidades comerciales. Es una institución con más de cincuenta años educando a generaciones y generaciones de sopesos, entre los que se destacan alcaldes y profesionales que han aportado sus conocimientos en aras de mejorar el desarrollo de la región.

Los orígenes de este centro educativo son de confesión religiosa católica, aunque hoy día siguen profesando dicha religión no es un requisito para que los niños estudien allí. Sin embargo, es un aspecto muy importante que muchas familias tienen en cuenta como valor agregado, ya que buscan que sus hijos crezcan de manera integral. Actualmente, la oferta educativa del colegio va desde preescolar hasta once, adicionalmente, tienen un convenio con el SENA para que los estudiantes de grados décimo y undécimo complementen su formación técnica- comercial.

Lo anterior no quiere decir que esta institución no sea ajena a los problemas educativos reportados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en lo que respecta al caso colombiano, por medio del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), ya que dentro de la institución también es posible identificar: deserción escolar y bajos resultados en las pruebas Icfes (OCDE, 2019). Desde

el aspecto familiar, los acudientes muchas ocasiones, no asisten a las reuniones de la institución. Desde la asignatura de Lengua castellana también se evidenció que son muy pocos los estudiantes que tienen la lectura como un hábito personal, dado que las encuestas aplicadas demuestran que los estudiantes prefieren invertir el tiempo extra curricular viendo televisión o frecuentando las redes sociales.

En términos pedagógicos, se evidencia la ausencia de metodologías que permitan a los estudiantes reconocer el propósito comunicativo de las lecturas propuestas en el aula, la importancia de comprender las relaciones de los elementos locales, la relación entre las ideas que plantea el texto o el sentido general de la lectura. Dicho de otra manera, los estudiantes requieren de una formación que los prepare para reflexionar más allá del texto y puedan leer la realidad en la que se encuentran. Parafraseando a [Ospina \(2008\)](#), la educación debe adaptarse a las cambiantes redefiniciones y profundas transformaciones que impactan a los individuos en todas las esferas de sus vidas. Por consiguiente, los estudiantes requieren herramientas que faciliten la lectura crítica, la reflexión y la interpretación en lo que concierne a su identidad, sus relaciones con los demás y su inserción en la sociedad.

Muestra

La institución educativa en la que fue realizada la investigación tiene una población de 490 estudiantes. Para el estudio concreto de este trabajo la muestra tuvo en cuenta a los estudiantes de grado octavo, que está conformado por 44 adolescentes (12 -13 años), quienes representan el 8,97% de la comunidad estudiantil.

Procedimiento de investigación y recolección de datos

Este estudio tuvo un trabajo de campo realizado en un lapso de cinco meses, en los que fueron ejecutadas varias fases de la investigación. Cada una de las etapas del trabajo fue explicada a los estudiantes. Antes de concluir cada una, se hizo la respectiva retroalimentación.

Fases de la Investigación Acción Participativa

La primera fase está relacionada con el uso de diferentes herramientas para la recolección de datos: evaluación diagnóstica, cuestionarios socioemocionales y un cuestionario para conocer el entorno familiar del estudiante. Así mismo, durante la segunda fase, se desarrollaron estaciones de aprendizaje con el fin de mejorar la lectura crítica en grado octavo. En esta fase, el énfasis que se tuvo en cuenta fue el autoaprendizaje al momento de desarrollar las respectivas actividades literarias. Las estaciones de aprendizaje desarrolladas, estuvieron asociadas con los siguientes temas: *el texto y su estructura; intertextualidad, leer es dialogar; ayer y hoy, la intertextualidad en la literatura; intertextualidad y lectura personal - el lapbook*. Por último, en la tercera fase se valoró la estrategia pedagógica abordada desde la intertextualidad para fortalecer la lectura crítica de los estudiantes y promover las interacciones con el docente.

5. Resultados: análisis por instrumento

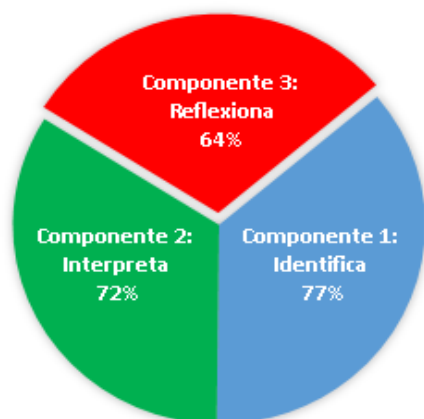
Prueba diagnóstica I

La prueba evaluó las habilidades necesarias para comprender, interpretar y reflexionar, sobre textos construidos desde la cotidianidad o desde espacios académicos.

La prueba se construyó a partir de textos continuos (columna de opinión, ensayo filosófico y un fragmento de cuento) y discontinuos (caricatura y una tabla comparativa). A continuación, se presentan los resultados generales del instrumento aplicado a los estudiantes de Octavo A (8A) y Octavo B (8B). Al indagar con los estudiantes por las preguntas que no respondieron adecuadamente, algunas respuestas se reiteraron varias veces: no entendieron la lectura, no entendían las preguntas, no veían la diferencia entre los distractores que fueron planteados en cada una de ellas, la información de las tablas no la supieron interpretar, se cansaban de leer porque habitualmente no lo hacían o no tenían suficiente motivación para concentrarse en la prueba.

Figura 1. Prueba Diagnóstica 1 – promedio general 8A-8B

PROMEDIO GENERAL 8A - 8B LECTURA CRÍTICA



Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta los resultados de la prueba diagnóstica y las observaciones de los estudiantes en el aula, la fase de análisis se complementó con tres cuestionarios adicionales cuyo propósito fue percibir el entorno y las preferencias de aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, se recolectaron más datos de referencia que permitieron implementar una estrategia pedagógica que incentivara la lectura crítica en los grupos que se llevó a cabo la investigación.

Cuestionario 1: mis preferencias de aprendizaje y automotivación

Los cuestionarios auxiliares son un instrumento del Icfes para contextualizar los resultados que tienen los estudiantes en la *Prueba Saber*. Los datos están clasificados en tres categorías: habilidades socioemocionales, preferencias de aprendizaje, valoración de factores ante situaciones de cambio (Icfes, 2022c).

Tabla 2. Componentes de los cuestionarios auxiliares

Cuestionarios Auxiliares	Habilidad/ Componente
Habilidades Socioemocionales	Autoconciencia emocional Autorregulación emocional: Empatía Autorregulación emocional: Regulación de emociones Automotivación: Autoeficacia
Factores asociados	Preferencias del Aprendizaje: Aprendizaje colaborativo
Valoración de factores ante situaciones de cambio	Efectos de las situaciones de cambio en las opiniones de los estudiantes. Entorno y oportunidades para el aprendizaje en situaciones de cambio. Prácticas docentes y recursos escolares disponibles. Mentalidad de crecimiento.

Nota: habilidades y componentes de los cuestionarios auxiliares que fueron implementados en la presente investigación para complementar la fase de diagnóstico que se realizó con los estudiantes de grado octavo.

Fuente: Icfes (2022c).

Este cuestionario indaga un poco todo lo relacionado con el manejo de las emociones y la automotivación. Las personas emiten y reciben constantemente mensajes emocionales, por lo que deben aprender a interpretar no solo el lenguaje verbal, sino también las emociones propias y de los demás para comenzar a construir relaciones interpersonales armónicas. Por lo tanto, la gestión emocional se erige como un componente fundamental para comprender el progreso de los estudiantes en el entorno escolar, a través de enfoques pedagógicos que promuevan la mejora de la convivencia en la escuela y al mismo tiempo posibiliten la identificación temprana de conductas que requieran atención tanto por parte del docente como del apoyo familiar (Icfes, 2022c).

Al indagar sobre el trabajo colaborativo el 55% de los estudiantes hablaron de su preferencia para trabajar con otros compañeros ya que esto les facilita el aprendizaje. Además, cuando se les preguntó acerca de la regulación emocional, donde los estudiantes analizaban su tipo de reacción frente a una situación enfocada con la familia, el 44% de los estudiantes hablaron de su preferencia por hablar con sus padres acerca de la situación y de las emociones que los estudiantes podían estar sintiendo en este momento. Mientras que el 30% de los estudiantes preferían encerrarse en sus cuartos antes de hablar con sus padres acerca de cualquier emoción o sentimiento que estuvieran viviendo en ese momento.

Figura 2. Cuestionario auxiliar - tolerancia

Marca UNA opción para cada afirmación.
¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones?
 C1901016



		Nada	Poco	Mucho	
1.	Respeto las ideas de todos mis compañeros cuando trabajo en grupo.	1901022	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Aprendo más cuando trabajo con otros compañeros.	1901036	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Mis compañeros me pueden ayudar si es necesario.	1901040	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nota: Preguntas que indagan por el respeto y la tolerancia de los estudiantes en el colegio.

Fuente: Icfes (2022a).

Figura 3. Cuestionario auxiliar – solidaridad y automotivación en la escuela

Marca Sí o No para cada afirmación.
 C1901106

			Sí 	No 
8.	Me afecta cuando veo que alguien molesta a un amigo o una amiga.	1901119	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Me enoja cuando veo que tratan mal a otra persona.	1901129	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Me preocupa cuando alguien se siente mal.	1901139	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Me siento triste cuando veo que una persona se siente triste.	1901147	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Cuando NO sé hacer bien algo que me gusta, practico mucho hasta lograrlo.	1901159	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Cuando tengo el tiempo suficiente, puedo hacer todas las tareas que me ponen.	1901169	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Estoy decidido a aprender todo lo que nos enseñen en el colegio.	1901175	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Hago cosas para lograr lo que quiero.	1901189	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Entiendo la importancia de esforzarme en el estudio para NO perder materias o repetir años.	1901190	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pasa a la siguiente página

2

Nota: Preguntas que indagan por el valor de la solidaridad en el colegio.

Fuente: Icfes (2022a).

Finalmente, al indagar sobre la automotivación en la institución, el 35% de los estudiantes se sienten muy afectados cuando ve que alguien molesta un amigo o amiga. Además, el 15% de los estudiantes se enoja cuando ven que tratan mal a otra persona frente a ellos. El 10% de los participantes entiende la importancia de esforzarse en el estudio para no perder asignaturas áreas y para no repetir años. De esta manera, el 20% de los encuestados hacen cosas para lograr lo que desean en la vida, tienen prioridades. En esta sección de la encuesta fue posible identificar la confianza del grupo en sus habilidades para alcanzar las metas que se proponen.

Cuestionario 2: familia y lectura

Lectura crítica – acercamiento al entorno del grado octavo

Cuéntame más de ti...	# estudiantes Si	# estudiantes No
¿En tu casa existe una biblioteca?	25	19
¿Lees libros diferentes a los que te piden en el colegio?	10	34
¿Tus padres leen libros en físico o digitalmente?	8	36
¿Cerca de tu casa existe alguna biblioteca o espacio para leer?	38	8
¿Cuál es el libro favorito de tus padres?	Respuesta libre	
¿Cuál es el título del libro que más te gusta?	Respuesta libre	
¿Cuál es tu tema preferido en los libros?	Respuesta libre	

Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos a través de este cuestionario demuestran que de los 44 estudiantes encuestados solo el 56% tiene un espacio destinado a los libros. De acuerdo con Massot (2019) el hogar es un modelo de referencia para el futuro. La familia trasmite valores que van a dirigir la vida de los hijos, entre ellos, el hábito de la lectura y el aprendizaje autónomo. Por lo cual recomienda espacios de lectura en casa para fortalecer la unión familiar, a través de libros en físico, ya que está demostrado que

la lectura en papel incide en el desarrollo neuronal de los niños.

Por otra parte, solo el 22% de los estudiantes lee de manera autónoma libros diferentes a los que son solicitados en el colegio; del 100% de los encuestados, solo el 22% reconoce que sus padres tienen hábitos de lectura en la casa; el 86% de los niños de grado octavo reconoce que hay una biblioteca cerca de la casa o espacios para leer.

Después de la aplicación de estos cuestionarios, se contó con la posibilidad de un *Diseño de estrategia pedagógica*, donde se implementó la intertextualidad en el currículo de grado octavo. Esto se realizó a través de las estaciones de aprendizaje. En esta modalidad de enseñanza cada una de las temáticas tienen como base dicho concepto. El objetivo era descubrir con los estudiantes que, más allá de la tipología textual o el propósito desde el que es abordada la lectura: interpretativa, argumentativa, literaria, académica, cultural o lúdica, esta actividad requería correlacionar las ideas que planteaba el texto con los saberes previos, y con el contexto social y cultural en el que estaban inmersos.

Para este diseño de estrategias se tuvieron en cuenta cuatro temáticas centrales de trabajo en cada una de las estaciones. Estas estuvieron relacionadas con el texto y su estructura, intertextualidad, leer es dialogar, ayer y hoy, la intertextualidad en la literatura, y la intertextualidad y lectura personal - el lapbook.

Cada una de las estaciones de aprendizaje tenían como objetivo que el estudiante descubriera la posibilidad de dialogar con los textos, más allá del enfoque –comunicativo, pedagógico, literario, lúdico– o de conocer la clasificación –continuos o discontinuos–. En cada una de las estaciones de aprendizaje, los estudiantes del grado octavo estuvieron ejercitándose en el reconocimiento de estructuras como la proposición y el párrafo, las relaciones semánticas entre el contenido local y global, las estrategias discursivas y los juicios valorativos. Así mismo, comenzaron a reconocer ideas implícitas y a identificar elementos propios de la intertextualidad:

las referencias, el parafraseo, la citas, el humor o la ironía, la comparación, el contraste y la asociación. Finalmente, uno de los aprendizajes extraídos de esta actividad conlleva la reflexión de que el texto se configura como una compleja trama de conceptos con los cuales el lector entabla un diálogo para su comprensión, al tiempo que rememora sus vivencias personales y se embarca en la recreación de su percepción y visión del mundo.

Prueba diagnóstica II

En la prueba diagnóstica II, donde algunas preguntas como la 5, 9, 11 y 12 se encontraban asociadas al primer componente (identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto), los estudiantes tuvieron 81% de acierto. Las preguntas 1, 3, 8 y 10, relacionadas con el segundo componente (entienden cómo están relacionadas las partes del texto para establecer la intención comunicativa), los estudiantes obtuvieron 77% de acierto. Las preguntas 2, 4, 6 y 7, correspondientes al tercer componente (reflexionar en torno a un texto y valorar su contenido), los estudiantes tuvieron 63% de acierto.

Análisis general: valoración de la intertextualidad como estrategia pedagógica en lectura crítica

El rasgo distintivo fundamental de la intertextualidad radica en el constante diálogo que se establece entre el texto y el lector. Sin esta interacción, la lectura se convierte en un mero fin en sí misma. Esta concepción de la lectura es una de las causas principales de la disminución del interés por la lectura en el entorno escolar, lo cual se refleja en los deficientes resultados observados en la Prueba Saber y, en términos generales, en todos los procesos vinculados a esta habilidad. La intertextualidad emerge como una respuesta a esta problemática, ya que se alinea con enfoques pedagógicos activos en los que el estudiante se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje. El texto adquiere significado cuando el lector establece una conexión directa con él.

Por otra parte, esta investigación presentó algunas dificultades específicas en el momento de realizar el trabajo de campo, entre ellas: son muy pocos los estudiantes que tienen la lectura como un hábito personal, en general, la mayoría de ellos y su

entorno familiar no demuestran hábitos de lectura. Así mismo, los estudiantes invierten el tiempo extra curricular viendo televisión o en redes sociales. Además, el planteamiento de lo mencionado anteriormente, el enfoque de evaluación se centra en los errores en lugar de resaltar los logros de los estudiantes. En ese sentido, la intertextualidad puede aportar en estos procesos, ya que el punto de partida es el estudiante y sus necesidades específicas. Se trata de una propuesta que se basa en el diálogo y en interacciones constantes entre el estudiante y el docente, con el propósito de recrear el conocimiento a partir de las experiencias del estudiante y posteriormente construir su propio discurso. Un lector mejora en comprensión lectora cuando ejercita sus habilidades de observación, inferencia y reflexión, mediante el diálogo textual, dado que es una estrategia pedagógica para descubrir la similitud y diferencia entre lecturas.

A partir de los ejercicios realizados en el aula, un aspecto a destacar son los valores que requiere la intertextualidad: “aprendizaje constante, colaboración, cooperación, generosidad intelectual, respeto, construcción compartida de significaciones” (Ponce, 2016, p. 355), en consecuencia, esta estrategia pedagógica busca la construcción permanente del saber a partir de la participación y el compromiso, dado que el proceso lector requiere un trabajo personal y colectivo con la finalidad de potenciar las competencias comunicativas.

Académicamente, la intertextualidad invita a considerar detenidamente planteamientos curriculares que continúan entendiendo el texto como una realidad encerrada en sí misma y, por ende, continúan considerando la palabra como la única forma para transmitir el saber escolar. Por consiguiente, la lectura ha ido quedando relegada a la categoría de una fuente de información temática y enciclopédica. Habitualmente, en el aula suele estar presente la creencia de que el texto o las imágenes –por sí mismos– representan todas las posibilidades de comunicación que tiene el ser humano, sin embargo, la palabra y la imagen no son realidades dicotómicas, dado que entre dichas realidades es posible transmitir o construir conceptos, información o nuevos

discursos. En este sentido, la intertextualidad vincula por medio del diálogo al texto y la imagen (Durañona et al., 2006).

La intertextualidad incentiva la investigación en el docente, teniendo en cuenta que su función es mediar y transmitir experiencias y metodologías que les permitan a los estudiantes comprender lo que se enseña desde contextos situados. En consecuencia, el estímulo y la orientación proporcionados por el profesor desempeñan un papel fundamental en la promoción de la lectura crítica por parte de los estudiantes, al fomentar la creación de conexiones intertextuales entre textos que poseen diferentes códigos comunicativos. Por otro lado, el docente debe esforzarse por crear un ambiente propicio que permita el análisis textual a partir de situaciones derivadas de la práctica pedagógica. Las personas que promueven y animan la lectura, saben que estos procesos deben tener una base pedagógica importante, más aún con aquellos estudiantes que no tienen referencias de hábitos de lectura en el hogar. Por lo tanto, el punto de partida de estos procedimientos debe involucrar estrategias que inspiren el disfrute y el placer de la lectura.

En definitiva, la intertextualidad es una estrategia de enseñanza idónea para fortalecer, en los estudiantes, las habilidades requeridas en lectura crítica. Esta perspectiva aporta otros beneficios: promueve la flexibilización del currículo, el estudio holístico, incentiva el diálogo, el trabajo en equipo; simultáneamente, los estudiantes fortalecen relaciones interpersonales que los lleva a tener metas en común (Carvajal, 2010). Dicho de otro modo, esta propuesta aporta una forma de trabajo en el aula para que los estudiantes sean críticos de sus propias experiencias y cotidianidad.

6. Conclusiones

Leer de manera comprensiva supone entender que la identificación de elementos literales solo corresponde al nivel más básico de la competencia lectora, no obstante, es posible encontrar docentes en las aulas que aún hoy día favorecen una pedagogía memorística sobre una pedagogía reflexiva. Los textos están cargados de ideas y de intenciones por

doquier, por ende, la simple decodificación no basta para comprender el aparato argumentativo y discursivo que eligió el autor para exponer sus ideas. La capacidad de leer, comparar y reflexionar mejora y potencia la competencia lectora de los estudiantes, por lo cual es fundamental promover en el aula pedagogías basadas en la comparación, en la diferenciación y en el diálogo textual, social y cultural.

Además, la lectura crítica requiere desarrollar una serie de habilidades que van más allá de lo meramente mecánico, repetitivo, incluso de lo académico. Comprender que en los textos, como en el mundo, subyacen ideologías, valores, argumentos e intenciones, es esencial para tener una postura reflexiva del entorno. La intertextualidad como estrategia pedagógica, a través de la retención de información, las referencias textuales, la asociación, la alusión, la comparación, la historia, la identificación del discurso, la cultura, la sociedad, la crítica literaria, entre otras propiedades, visibiliza el diálogo crítico que puede tener un lector con el texto.

La educación colombiana debe seguir promoviendo investigaciones y propuestas que minimicen la problemática en la que actualmente se encuentra la educación. Tener un proceso lector acorde a las necesidades educativas actuales es un deber constitucional del Estado. La intertextualidad como estrategia para mejorar la comprensión de los tipos de textos, ofrece diferentes posibilidades para que el docente pueda hacer clases activas, permitiendo que el estudiante sea el protagonista de su propio aprendizaje. Además, este enfoque pedagógico lleva a cabo una exploración más exhaustiva del texto, profundizando en la comprensión al identificar las ideas centrales y el tema principal, y al emplear herramientas como síntesis, resúmenes, mapas mentales y cuadros sinópticos. Dichas estrategias contribuyen para que los estudiantes alcancen una comprensión más sólida y una mayor adaptación en el proceso de lectura.

En el ámbito de la enseñanza del lenguaje, este enfoque pedagógico está en sintonía con las cambiantes realidades y corrientes en la educación, utilizando metodologías de aprendizaje activas. Se

basa en el contenido temático como punto de partida, y a través de la intertextualidad, le otorga nuevos significados y perspectivas. De esta manera, se pudo incentivar en los estudiantes de grado octavo el gusto por la lectura, la reflexión y el análisis crítico de la realidad.

Por último, es importante resaltar que esta modalidad de enseñanza y aprendizaje no necesariamente está vinculada de manera directa al docente, a las instalaciones físicas, o a una estructura escolar inflexible. Esta estrategia pedagógica busca que el estudiante pueda llegar a apreciar la reconstrucción del conocimiento desde lecturas académicas, sociales y personales. Sumado a lo anterior, las tecnologías de la información pueden ser aliados oportunos para que los estudiantes puedan realizar, de una manera sencilla y efectiva, reflexiones que los incentiven a transformar su entorno.

7. Referencias

- Aguirre de Ramírez, R. (2000). Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. *Educere*, 4, 147-150. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601102.pdf>
- Carvajal Escobar, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*, 31, 156-169. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321727233012>
- Cortéz Ruiz, L. F. (2015, July 1). *Lectura crítica: Cómo hacer para mejorar mi nivel de lectura- IPLER 2023*. ipler.edu.co. <https://www.ipler.edu.co/blog/lectura-critica-como-mejorar-mi-nivel/>
- Durañona, M., García Carrero, E., Hilaire, E., Salles, N. y Vallini, A. (2006). *Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico*. (6ta. ed.). Comunidad de Madrid. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001596.pdf>
- Icfes. (2016). Competencias comunicativas en lenguaje: lectura y escritura. Marco de referencia para la evaluación. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/16858871/Marco+de+Referencia+-+Competencias+-+Comunicativas+en+Lenguaje+Saber+3%-C2%Bo%2C+5%C2%Bo%2C+9%C2%Bo.pdf/30811f6e-647f-cb5b-bfa5-645c85b7964d?version=1.1&t=1670248033630>
- Icfes. (2020). *Guía de Orientación Saber Pro 2018*, 39. https://www.icfes.gov.co/documents/39286/2215175/Marco+de+Referencia_+Competencias+Comunicativas+en+Lenguaje+Saber+359.pdf/e9dbefao-9b25-ae2c-e848-b8394929d642?version=1.0&t=1647954543736
- Icfes. (2022a). Educación Básica Secundaria, cuestionarios auxiliares, 2. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/11078134/o.+Cuadernillo+Educaci%C3%B3n+B%C3%A1sica+Secundaria.pdf/588230bc-5f1d-d126-15de-88fb97d4abao?version=1.1&t=1657239046722>
- Icfes. (2022b). *Examen Saber 11°. Niveles de desempeño. Prueba Lectura Crítica*. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/10065230/Niveles+de+desempe%C3%B1o+Lectura+Cr%C3%ADtica+Saber+11.%C2%BA+2022.pdf>
- Icfes. (2022c). *Evaluar para avanzar. Cuestionarios Auxiliares. Guía de orientación y uso de resultados—2022*. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/11087745/Guia-PC-CuestionarioAuxiliar-8-1.pdf/4308900e-de25-f10b-54fa-1e37cc707398?version=1.0&t=1657241883399>
- Massot, D. (2019). *La lectura forma parte del estilo de vida y los valores que los padres enseñan a sus hijos en el día a día*. <https://es.aleteia.org/2019/05/26/la-importancia-de-tener-una-pequena-biblioteca-en-casa/>
- Montealegre, R. (2004). La comprensión del texto: sentido y significado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 235-255. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80536205.pdf>
- OCDE. (2019). *PISA 2018, results. Where All Students Can Succeed, Vol. I - III*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- Ospina, B. (2008). La educación como escenario para el desarrollo humano. *Invest. educ. enferm* 26(2) suppl.1. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So120-53072008000300001
- Ponce Naranjo, G. (2016). *Lectura crítica e intertextualidad: experiencia docente*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5874749>

Restrepo Pérez, K., Aragón Ávila, A. I. y Martínez Monterrosa, A. (2019). El coronel sí tiene quien le lea: cooperación internacional en proyectos innovadores de lectura. *Revista Internacional de Cooperación y Desarrollo*, 6(2), 87-107. <https://doi.org/10.21500/23825014.4370>

Rodríguez Gallardo, A. (2007). Definiendo la lectura, el alfabetismo y otros conceptos relacionados. *Investigación bibliotecológica*, 21(42), 143-175. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2007000100007&lng=es&tlng=es