



SISTEMA DE TAREAS PARA DESARROLLAR LA LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO EN COLOMBIA

A TASK SYSTEM TO DEVELOP CRITICAL READING IN NINTH GRADERS IN COLOMBIA

Clemencia Gálvez Buitrago ^{1*}

E-mail: d.dep.clemencia.galvez@cali.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5238-6863>

Ania Mercedes Carballosa González ²

E-mail: acarballosagonz@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1639-2892>

¹ Institución Educativa Liceo Departamental. Santiago de Cali, Colombia.

² Universidad de Cienfuegos. Cienfuegos, Cuba.

*Autor para correspondencia

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Gálvez Buitrago, C., & Carballosa González, A. M. (2026). Sistema de tareas para desarrollar la lectura crítica en estudiantes de noveno grado en Colombia. *Revista Conrado*, 22(112), e5472.

RESUMEN

La enseñanza de la lectura literaria en la educación secundaria enfrenta actualmente una problemática asociada a enfoques fragmentarios y memorísticos que limitan el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión profunda de los textos estudiados. En Colombia, esta situación se refleja en bajos niveles de motivación y competencia lectora entre los estudiantes, lo que evidencia la necesidad de replantear las estrategias didácticas del área de Lengua Castellana. En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo diseñar y validar un sistema de tareas para desarrollar la lectura crítica de obras literarias en estudiantes de noveno grado, propiciando el tránsito desde la comprensión literal hasta la valoración crítica y la metacognición. El estudio, de carácter aplicado y descriptivo, se sustentó en los fundamentos teóricos de la psicología histórico-cultural de Vigotsky (1962) y en la didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje. Se emplearon métodos teóricos (análisis-síntesis, inductivo-deductivo e histórico-lógico) y el método empírico del criterio de expertos, cuya valoración se analizó mediante el coeficiente de concordancia de Kendall ($W = 0.86$; $p < 0.01$), evidenciando un alto nivel de consenso sobre la pertinencia, coherencia y viabilidad pedagógica del sistema. Los criterios emitidos por los expertos aseguran que la secuencia de doce tareas, organizadas de forma progresiva, favorece la autonomía lectora, la argumentación y la reflexión crítica de los estudiantes, articulando teoría y práctica en un enfoque socio-constructivista. Se concluye que el sistema de tareas constituye una propuesta innovadora y transferible que fortalece la formación de lectores críticos, reflexivos y culturalmente comprometidos con la sociedad.

Palabras clave:

Lectura crítica, Didáctica de la Literatura, Enseñanza Secundaria, Competencias lectoras, Pensamiento crítico

ABSTRACT

The teaching of literary reading in secondary education currently faces a challenge associated with fragmentary and memorization-based approaches that limit the development of critical thinking and deep comprehension of texts. In Colombia, this situation is reflected in low levels of motivation and reading competence among students, highlighting the need to rethink the didactic strategies used in the Spanish Language area. In this context, the present article aims to design and validate a task system to develop critical reading of literary works in ninth-grade students, promoting the transition from literal comprehension to critical evaluation and metacognition. The study, applied and descriptive in nature, was based on the theoretical foundations of Vygotsky's historical-cultural psychology and the didactics of the teaching-learning process. Theoretical methods (analysis-synthesis, inductive-deductive, and historical-logical) were employed, as well as the empirical expert judgment method, whose evaluation was analyzed using Kendall's coefficient of concordance ($W = 0.86$; $p < 0.01$), showing a high level of agreement regarding the system's relevance, coherence, and pedagogical feasibility. The criteria provided by the experts confirm that the sequence of twelve progressively organized tasks fosters students' reading autonomy, argumentation, and critical reflection, articulating theory and practice within a socio-constructivist approach. It is concluded that the task system constitutes an innovative



and transferable proposal that strengthens the formation of critical, reflective, and culturally and socially engaged readers.

Keywords:

Critical reading, Literature teaching, Secondary Education, Reading Competence, Critical thinking

INTRODUCCIÓN

La lectura literaria constituye un medio esencial para el desarrollo integral del ser humano. Se coincide con Paucar et al. (2024), en el valor de la lectura para el desarrollo ser humano, ya que “representa una herramienta para su progreso, abre caminos hacia el conocimiento del mundo circundante, y permite mejorar el vocabulario, perfeccionar la ortografía, haciendo personas reflexivas, empáticas, críticas y creativas” (p. 29). Otros estudios demuestran su influencia en el desarrollo cognitivo, emocional y social (Jiménez & Díez-Martínez, 2018; Pedroso, 2019; Pupo-Pupo, et al., 2024). Según Makuc (2020), la empatía surge cuando el lector se identifica con los personajes, ampliando así su capacidad de comprensión y comunicación. En este sentido, Fierro et al. (2022) afirman que formar lectores sensibles, críticos e innovadores constituye una vía para el crecimiento humano y la reflexión ética. Sakarya (2022) enfatiza en la importancia de factores como la edad de los estudiantes y su realidad circundante para la preparación de las actividades y textos de lectura.

“Critical reading and writing activities in textbooks should be pre-pared in accordance with the requirements of the age and by following the developments in the outside world. Textbooks should include forms for evaluating students’ critical reading and writing skills, and teachers should be informed about how to use these forms.” (Sakarya, 2022: p. 70)

No obstante, en Colombia la lectura literaria aún no recibe la atención que merece. En muchas escuelas se la percibe como actividad secundaria o decorativa (Guerra, 2022), sin reconocer su poder transformador. La literatura permite explorar el lenguaje, comprender realidades sociales y fortalecer la empatía, el pensamiento crítico y la imaginación. Su valor radica en el enriquecimiento personal, el fortalecimiento de las habilidades cognitivas y emocionales, y la ampliación del horizonte cultural. Leer implica adentrarse en diversas experiencias humanas que estimulan la reflexión, la creatividad y la participación activa en la sociedad contemporánea.

Históricamente, la enseñanza de la literatura en Colombia ha transitado de una visión memorística a enfoques

más integrales. Antes de los Lineamientos Curriculares (Ministerio de Educación Nacional, 1998, 2006), la enseñanza que se limitaba a la narración de argumentos y personajes, se comienza a promover la dimensión estética y el placer lector. La introducción de los Derechos Básicos de Aprendizaje (2015) representó un retroceso al priorizar enfoques fonéticos y fonológicos, en contravía de la visión comunicativa y sociocultural anterior. Ministerio de Educación Nacional (2015)

La fragmentación y falta de coherencia entre el enfoque de los Estándares, los DBA y las Mallas de Aprendizaje han generado confusión pedagógica, afectando la formación de lectores competentes. A partir de observaciones en aulas de Santiago de Cali se evidencia baja motivación, escasos hábitos lectores y dificultades en la comprensión crítica, lo que confirma la urgencia de repensar la enseñanza literaria desde un enfoque estético, reflexivo y humanista.

Sobre esta base, el objetivo del presente artículo es proponer un sistema de tareas para desarrollar la lectura crítica de obras literarias en estudiantes de noveno grado, transitando desde la comprensión literal hasta la valoración crítica y la metacognición.

Marco teórico

La lectura crítica de obras literarias constituye un eje fundamental en la Educación Básica Secundaria (Ibarvo, et al., 2024), pues favorece la formación integral del estudiante mediante el desarrollo de competencias interpretativas y reflexivas. El pensamiento crítico es imprescindible “para poder comprender el mundo que los rodea y actuar de manera reflexiva” (Castro & Reyes, 2025, p. 1436). En este sentido, la lectura crítica se concibe como una práctica que articula la comprensión valorativa y la reflexión sociocultural, permitiendo que los estudiantes reconozcan los significados profundos de las obras y su relación con la realidad. Según Valero (2024), la lectura crítica es “un proceso complejo que va más allá de la simple decodificación, exigiendo una participación activa y reflexiva del lector” (p. 109). Lafita et al. (2022) subrayan que esta comprensión es el peldaño superior del proceso lector, pues actualiza los significados y evidencia el carácter cultural de la lectura. Dera (2025) recalca la importancia de la lectura de textos literarios en la vida de los estudiantes.

Para lograr una comprensión literaria profunda, el lector requiere conocimientos lingüísticos, temáticos y metacognitivos. Eco (1972), como se cita en Lafita et al. (2022) distingue entre el lector semántico y el lector semiótico, planteando que la lectura implica una búsqueda activa de significado y una fusión entre los saberes previos y los

nuevos contenidos. El lector empírico, según Eco (1993), usa el texto como un espacio de exploración emocional e intelectual, construyendo interpretaciones personales. Esta perspectiva convierte la lectura crítica en una interacción dialógica donde los estudiantes reconstruyen funciones narrativas y evalúan los sentidos implícitos (Rojas & Fernández, 2025).

En el aula, la lectura crítica debe trascender el cuestionario literal para promover discusiones que involucren motivaciones, conflictos y recursos estilísticos. Flores et al. (2020) proponen las Unidades Funcionales como método de análisis creativo del texto, mientras Eco (1993) sostiene que todo texto requiere la colaboración del lector para completar su significado. Morales (2020) amplía esta idea al afirmar que leer es una apuesta interpretativa donde el estudiante debe distinguir entre lecturas fundamentadas y arbitrarias, fortaleciendo así su pensamiento analítico. Este proceso fomenta la conciencia de que las obras literarias son artefactos culturales que reflejan y cuestionan valores sociales.

La clasificación de Pibaque & Game (2023) resulta operativa para el aula, pues facilita la enseñanza progresiva de la comprensión lectora sin perder profundidad analítica pues permite monitorear la lectura crítica en la educación básica como imperativo social para formar ciudadanos capaces de interpretar discursos complejos y participar activamente en contextos democráticos (Quilambaqui et al., 2022).

Otro aspecto relevante para el desarrollo de la lectura crítica es el sistema de tareas pues este constituye una estructura organizada que articula los objetivos de aprendizaje con la actividad del estudiante, promoviendo un proceso formativo activo y reflexivo. Según Mengana et al. (2022), un sistema implica un conjunto de procesos interrelacionados que adquieren coherencia y significado a partir de sus vínculos internos, de modo que cada componente aporta sentido al todo. Desde esta perspectiva, las tareas docentes no deben concebirse de manera aislada, sino como parte de un entramado pedagógico en el que las relaciones entre actividades, niveles de complejidad y propósitos contribuyen al desarrollo progresivo de la comprensión lectora de los estudiantes.

Rodríguez, & Maceo (2022) señalan que para el adecuado desarrollo de las tareas docentes es necesario que los profesores implementen cuatro fases: diagnóstico, planificación, ejecución y control. Este enfoque permite una gestión didáctica más consciente y ajustada a las necesidades a nivel individual y grupal.

En este marco, el sistema de tareas se entiende como una herramienta dinamizadora del aprendizaje activo y

significativo, pues facilita la relación entre teoría y práctica. Los aportes de (Lafita et al., 2022; Quilambaqui et al., 2022), aunque centrados en la lectura crítica, refuerzan la idea de que toda tarea debe vincularse con procesos de comprensión y análisis que activen la reflexión autónoma del estudiante. De igual forma, estos autores coinciden en la necesidad de diseñar tareas que despierten la motivación intrínseca, propicien la autoevaluación y fomenten la transferencia del conocimiento a contextos reales. En suma, el sistema de tareas constituye una vía eficaz para articular la enseñanza con el desarrollo integral del estudiante, asegurando una formación consciente, reflexiva y orientada al desempeño profesional.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente estudio se enmarca en una investigación de carácter aplicado y descriptivo, orientada al diseño y validación de un sistema de tareas para desarrollar la lectura crítica de obras literarias en estudiantes de noveno grado. El proceso metodológico se estructuró en dos fases: la fase de elaboración del sistema de tareas, sustentada en los fundamentos teóricos y didácticos sobre la lectura crítica, y la fase de valoración por criterio de expertos, que permitió examinar su pertinencia, coherencia interna y viabilidad pedagógica.

Métodos teóricos

Para la construcción del sistema se emplearon los métodos de análisis y síntesis, que posibilitaron examinar los aportes de autores contemporáneos como (Lafita et al., 2022; Pibaque y Game, 2023; Quilambaqui et al., 2022; Hoang, 2025) quienes desde diferentes puntos de vista fundamentan la lectura crítica como proceso progresivo que transita desde la comprensión literal hacia la inferencia, la valoración crítica y la metacognición. Asimismo, se utilizó el método inductivo-deductivo, mediante el cual se derivaron principios generales de enseñanza a partir del estudio de experiencias particulares en el aula, integrando los tres niveles de comprensión lectora: nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico (Pibaque & Game, 2023) y los niveles de competencia lectora: (1) textualidad, (2) género discursivo y situación de comunicación, (3) situación de enunciación y (4) argumentación (Martínez, 2015). El método histórico-lógico permitió revisar la evolución de los enfoques de enseñanza de la literatura en Colombia y sustentar la necesidad de un modelo articulado a las exigencias actuales de la educación secundaria (Ministerio de Educación Nacional, 1998, 2006 y 2015).

Métodos empíricos

En la fase de validación del sistema se aplicó el método de criterio de expertos, el cual permitió evaluar la

pertinencia, coherencia y aplicabilidad del conjunto de tareas diseñadas. Los expertos seleccionados fueron docentes e investigadores con experiencia en didáctica de la lengua y la literatura, quienes valoraron el sistema según criterios de claridad, secuencialidad, correspondencia con los objetivos formativos y contribución al desarrollo del pensamiento crítico. Para el procesamiento de la información se empleó la técnica de juicio experto con escala tipo Likert para las valoraciones, la cual facilitó la obtención de un consenso sobre la calidad de la propuesta. Para la determinación de la concordancia entre los expertos se usó el coeficiente de concordancia de Kendall.

Los materiales empleados incluyeron textos literarios representativos del currículo de noveno grado, seleccionados en correspondencia con su potencial interpretativo y valor formativo, así como guías didácticas elaboradas que contenían las tareas organizadas de acuerdo con los niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico. Cada tarea integró actividades de análisis textual, discusión grupal, reflexión metacognitiva y producción escrita. Además, se utilizaron formatos de validación para la aplicación del criterio de expertos.

RESULTADOS

El estudio de la teoría permitió determinar los fundamentos que sustentaron el sistema de tareas elaborado. El fundamento psicológico: teoría vigotskiana del desarrollo del pensamiento y el aprendizaje. Desde la teoría de Vigotsky (1962), el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje están determinados por la interacción social y el lenguaje como mediador esencial. En este sentido, la lectura se concibe como una actividad socialmente situada que permite al estudiante avanzar desde lo que ya conoce hacia nuevos niveles de comprensión, mediante la zona de desarrollo próximo (ZDP). La aplicación de esta teoría al proceso de enseñanza de la Lengua Española implica reconocer las potencialidades del alumno para adquirir y resignificar los códigos de la lectura, mediante variantes didácticas que promuevan el tránsito desde la comprensión literal hasta la valoración crítica y metacognitiva. Así, el docente actúa como mediador entre el conocimiento y el estudiante, guiando la apropiación progresiva de significados y el desarrollo de habilidades interpretativas complejas, lo que convierte la lectura crítica en un proceso dinámico y contextualizado de construcción del pensamiento.

Fundamento didáctico: la enseñanza-aprendizaje como proceso sistémico

El Fundamento didáctico se apoya en la concepción de la didáctica como ciencia que estudia el proceso

docente-educativo en su totalidad, entendida como un sistema que prepara al individuo para la vida de manera integral y eficiente. Esta visión integra las leyes del proceso educativo: la relación escuela-sociedad y la educación a través de la instrucción, las cuales establecen la necesidad de vincular la enseñanza con las realidades sociales, familiares y laborales de los estudiantes. En este marco, el sistema de tareas se estructura a partir de la interrelación armónica entre sus componentes, objetivos, contenidos, métodos, medios, formas organizativas y evaluación, garantizando la coherencia interna del proceso. Cada elemento adquiere sentido dentro del sistema: los objetivos orientan, el contenido se refiere a lo que se debe aprender, los métodos y medios facilitan la interacción, y la evaluación permite ajustar la práctica para asegurar el logro de aprendizajes significativos y contextualizados.

Fundamento metodológico: carácter sistémico y estructuración del proceso

El carácter sistémico del proceso de enseñanza-aprendizaje se concreta en las relaciones dialécticas entre los componentes didácticos, lo que confiere a la concepción un enfoque integral y dinámico. En la enseñanza de la lectura y la escritura, este principio se operacionaliza mediante el método fónico-analítico-sintético, que combina el análisis y la síntesis del lenguaje para favorecer la comprensión lectora y la producción escrita. Los medios, textos, láminas, recursos visuales y tecnológicos, se emplean para fortalecer la interacción maestro- alumno y contextualizar el aprendizaje. La evaluación continua, articulada a los objetivos, permite valorar los avances y reorientar las estrategias, consolidando así un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante.

Este sistema se caracteriza por su estructura secuencial y progresiva, que guía a los estudiantes desde la aproximación contextual e inferencial hacia el análisis crítico-valorativo y la metacognición. Las tareas han sido concebidas bajo un enfoque socio-constructivista, promoviendo la interacción dialógica, el trabajo colaborativo y la integración de los saberes previos de los estudiantes con los nuevos conocimientos.

Asimismo, son diferenciadas y versátiles, permitiendo atender a la diversidad de estilos de aprendizaje e intereses del aula, al tiempo que propician el papel activo del estudiante como constructor de significado y el del docente como facilitador de experiencias significativas de aprendizaje. Cada tarea constituye un eslabón fundamental para lograr el objetivo último: formar lectores competentes, reflexivos y críticos, capaces de establecer un diálogo profundo y personal con el texto literario.

Es importante precisar que el sistema de tareas propuesto constituye una propuesta didáctica de carácter transversal y flexible, no un plan de unidad didáctica secuenciado para una obra en particular. Su diseño responde a una estructura metodológica basada en el desarrollo progresivo de habilidades cognitivas y críticas, las cuales son transferibles y aplicables a toda la variedad de textos literarios que se ajustan al programa de noveno grado.

La esencia de su generalidad radica en que no prioriza la enseñanza de contenidos literarios específicos (como el análisis de un único autor o movimiento literario), sino el desarrollo de habilidades lectoras que permitan al estudiante enfrentarse a cualquier texto con las herramientas del análisis crítico. Por ello, el sistema funciona como un andamiaje o esquema de trabajo que el docente puede adaptar, seleccionando las obras literarias que mejor se ajusten a los objetivos de cada unidad temática, a los intereses del grupo y al contexto curricular, garantizando así la pertinencia y la significatividad del aprendizaje sin perder el foco en el proceso de formación del lector crítico en noveno grado.

La selección de las obras literarias para cada unidad, no se realiza de modo arbitrario. Esta selección se rige por un conjunto de criterios interdependientes:

- En primer lugar, el criterio curricular y de pertinencia temática asegura que la obra dialogue con los ejes temáticos o problemas sociales establecidos para el grado (por ejemplo, la identidad, la justicia, el conflicto social).
- En segundo lugar, se considera el criterio de potencialidad literaria y riqueza discursiva, privilegiando textos que, por su complejidad narrativa, uso del lenguaje simbólico, polifonía o estructura, ofrezcan múltiples capas de interpretación y desafíen las habilidades analíticas de los estudiantes.
- Un tercer criterio es la idoneidad evolutiva y el valor socioafectivo, que evalúa si los conflictos, personajes y temas de la obra son asequibles con la etapa psicosocial de los adolescentes de noveno grado. Ello permite lograr la empatía y la reflexión sobre su propia realidad.
- En cuarto lugar, se aplica el criterio de democratización y relevancia cultural, donde el docente, a partir de un diagnóstico de intereses y del contexto socio-cultural de los estudiantes, preselecciona varias opciones de obras literarias que permiten, en la medida de lo posible, una elección participativa por parte del grupo. Esta selección estratégica transforma la obra en un vehículo idóneo para activar el sistema de tareas y alcanzar el objetivo de formar lectores críticos y autónomos.

De este modo, la estructura del sistema de tareas se articula como una propuesta didáctica flexible que se adapta y contextualiza en cada unidad temática del curso. La progresión diseñada en las habilidades lectoras, desde la comprensión literal hasta la valoración crítica, no se agota en el análisis de una obra particular, sino que se consolida mediante un proceso de generalización y transferencia.

A medida que el estudiante avanza en el currículo y enfrenta nuevas obras literarias en distintas unidades, las habilidades adquiridas, como la formulación de hipótesis, la identificación de recursos discursivos o la evaluación de posturas ideológicas, se reconfiguran y profundizan. Este mecanismo de reinversión cognitiva garantiza que el aprendizaje no sea acumulativo, sino integrador, permitiendo que las herramientas del análisis crítico se desarrollen de manera progresiva y autónoma a lo largo de todo el curso, independientemente de la naturaleza específica de cada texto.

En consecuencia, el sistema no solo asegura la coherencia pedagógica y didáctica entre unidades, sino que también favorece la autonomía lectora, formando sujetos capaces de abordar cualquier texto literario con un bagaje analítico sólido y transferible.

DISCUSIÓN

El sistema propuesto se compone de 12 tareas diseñadas estratégicamente como una secuencia didáctica completa para el desarrollo progresivo de la lectura crítica. Esta estructura numerada no responde a una mera organización cuantitativa, sino a una progresión cualitativa cuidada por el Ministerio de Educación Nacional planificada que guía al estudiante a través de distintos niveles de complejidad cognitiva.

- Las tareas iniciales (1-3) se orientan hacia la motivación, contextualización y formulación de hipótesis, estableciendo los cimientos conceptuales para la lectura.
- Un segundo bloque (tareas 4-6) se centra en el análisis intrínseco del texto, profundizando en elementos narrativos, estilísticos y estructurales.
- La tercera fase (tareas 7-10) se orienta a la crítica externa, la intertextualidad y la valoración.
- Las tareas finales (11-12) consolidan el proceso a través de la metacognición y la evaluación integral.

Esta estructura se propone con la finalidad de lograr aprendizaje que aseguren que cada habilidad se practique, refine y transfiera de manera sistemática, creando un andamiaje que sostiene la formación de un lector autónomo y crítico a lo largo de todo el año académico.

El sistema de tareas

Objetivo: Desarrollar la lectura crítica de obras literarias en estudiantes de noveno grado, transitando desde la comprensión literal hasta la valoración crítica y la metacognición.

Sistema de Tareas Docentes para el Desarrollo de la Lectura Crítica en Noveno Grado

Tarea 1: “El Rincón del Lector” (Selección democrática de la obra)

Objetivo: Involucrar a los estudiantes en la selección de la próxima obra literaria a estudiar, fundamentando su elección.

Descripción: El docente presentará tres opciones de obras literarias breves (por ejemplo, un minicuento, una novela corta y una obra de teatro breve) con una sinopsis y contexto. En pequeños grupos, los estudiantes debatirán y elegirán una, argumentando por escrito su elección en base a sus intereses, relevancia temática o desafío literario. Se realizará una votación final para la selección colectiva.

Tarea 2: “Cartografía del Contexto” (Anticipación Histórico-Cultural)

Objetivo: Activar conocimientos previos y familiarizar a los estudiantes con el contexto social, histórico o cultural de la obra seleccionada.

Descripción: Antes de comenzar la lectura, los estudiantes, en equipos, investigarán sobre un aspecto específico del contexto de la obra (ejemplo: la época, el autor, un conflicto social relevante). Crearán un “mapa conceptual interactivo” o una presentación breve multimedia para socializar sus hallazgos con el grupo, estableciendo hipótesis sobre cómo este contexto podría influir en la trama o los personajes.

Tarea 3: “El Diálogo con el Texto” (Análisis de paratextos y primeras impresiones)

Objetivo: Desarrollar habilidades de inferencia y formulación de hipótesis a partir de los elementos que rodean al texto (título, portada, epígrafe).

Descripción: Individualmente, los estudiantes analizarán el título, la estructura inicial y cualquier paratexto de la obra. Registrarán en un “diario de lector” sus predicciones sobre la temática, el género, el tono y los posibles conflictos. Luego, en una puesta en común, contrastarán sus hipótesis iniciales.

Tarea 4: “En la Piel del Personaje” (Análisis de motivaciones y conflictos internos)

Objetivo: Profundizar en la comprensión de los personajes, fomentando la empatía y el análisis psicológico.

Descripción: Cada estudiante elegirá un personaje principal o secundario. Deberá elaborar una “carta de confesión” o un “monólogo interior” escrito desde la perspectiva de ese personaje, en un punto transcendental de la trama. En esta producción, deberá exponer sus motivaciones, dilemas emocionales y justificar sus acciones basándose en evidencias textuales.

Tarea 5: “El Taller del Autor” (Análisis de recursos estilísticos y su efecto)

Objetivo: Identificar y analizar el uso de figuras literarias, recursos narrativos y el lenguaje empleado por el autor, y evaluar su impacto en el lector.

Descripción: Se asignarán a los grupos diferentes capítulos o secciones de la obra. Su tarea será identificar al menos tres recursos estilísticos significativos (metáfora, ironía, simbolismo, etc.) y elaborar una breve presentación donde expliquen qué efecto produce ese recurso en la atmósfera, la caracterización de personajes o la transmisión de la idea central.

Tarea 6: “Los Hilos de la Trama” (Reconstrucción y análisis de la estructura narrativa)

Objetivo: Comprender la estructura funcional de la narración y cómo se construye la tensión dramática.

Descripción: Usando el método de las Unidades Funcionales (Rogoski et al., 2015), los estudiantes, en equipos, desglosarán la obra en sus eventos clave y funciones narrativas (planteamiento, nudo, clímax, desenlace). Representarán esta estructura en una línea de tiempo analítica, señalando en cada punto cómo el autor maneja el tiempo, la tensión y la expectativa del lector.

Tarea 7: “El Foro de Debate Crítico” (Discusión Sobre Temáticas y Valores)

Objetivo: Evaluar críticamente las temáticas, los valores implícitos y explícitos, y la postura ideológica del texto.

Descripción: El docente planteará preguntas controversiales o de valor relacionadas con la obra (ejemplo: ¿El final fue justo?, ¿El personaje protagonista es un héroe o un antihéroe?, ¿Qué crítica social subyace en la obra?). Se organizará un debate formal donde los estudiantes, divididos en posturas, deberán defender sus argumentos utilizando citas textuales y conexiones con el contexto o su propia experiencia.

Tarea 8: “Reescribiendo el Final” (Ejercicio de reescritura creativa y valorativa)

Objetivo: Favorecer la creatividad y la reflexión crítica sobre las decisiones narrativas del autor.

Descripción: Los estudiantes deberán reescribir el final de la obra o un episodio significativo, cambiando una decisión significativa de un personaje. Junto con el nuevo texto, entregarán un párrafo de justificación donde expliquen por qué su propuesta alternativa ofrece una perspectiva diferente o resalta un aspecto que consideraron subestimado en la versión original.

Tarea 9: “Conectando Mundos” (Análisis intertextual y conexión con otras obras)

Objetivo: Desarrollar la habilidad intertextual, relacionando la obra leída con otros textos (literarios, filmicos, musicales) o problemáticas actuales.

Descripción: Individualmente o en parejas, los estudiantes identificarán una conexión entre la obra estudiada y otra expresión cultural o un hecho de la realidad contemporánea. Crearán un póster digital o un video breve donde comparen ambas, explicando los puntos de encuentro y desencuentro, y qué les revela esta conexión sobre la vigencia de la obra literaria.

Tarea 10: “La Lupa Discursiva” (Identificación de la polifonía y las voces sociales)

Objetivo: Analizar la dinámica social enunciativa (Martínez, 2015), identificando las distintas voces y perspectivas que confluyen en el texto.

Descripción: Los estudiantes identificarán en la obra los diferentes “discursos” o “voces” que representan a distintos grupos sociales, ideologías o posturas. Elaborarán un diagrama o un escrito analítico donde muestren qué voces están presentes, cuáles parecen estar silenciadas o marginalizadas, y cómo el autor maneja esta polifonía para construir su mensaje.

Tarea 11: “Mi Bitácora de Lectura” (Metacognición y auto-evaluación del proceso lector)

Objetivo: Promover la reflexión metacognitiva sobre las estrategias utilizadas, las dificultades superadas y los aprendizajes alcanzados.

Descripción: A lo largo de todo el proceso de lectura, los estudiantes mantendrán una “bitácora de lectura”. En ella, responderán de forma periódica a preguntas guía como: ¿Qué estrategia me ayudó más a comprender un pasaje difícil?, ¿Cómo ha cambiado mi percepción inicial de la obra?, ¿Qué conexión personal logré establecer con el texto?

Tarea 12: “El Juicio Literario” (Valoración final y defensa de una postura crítica)

Objetivo: Sintetizar el análisis crítico en una valoración personal fundamentada de la obra en su totalidad.

Descripción: Como actividad de cierre, cada estudiante elaborará una reseña crítica donde emita un “juicio literario” sobre la obra. Deberá evaluar su valor estético, su potencia ideológica, su eficacia narrativa y su relevancia para un lector joven contemporáneo. La evaluación considerará las habilidades de argumentación, el uso de evidencias textuales y la profundidad de la reflexión crítica.

DISCUSIÓN

La transición a la Educación Secundaria implica para el estudiantado enfrentarse a textos de creciente complejidad discursiva y conceptual, donde el dominio de las habilidades lectoras se convierte en un requisito fundamental para el éxito académico. En consecuencia, la aplicación del presente sistema de tareas debe guiarse por principios pedagógicos que reconozcan esta realidad, transformando la clase de lenguaje en un espacio de andamiaje progresivo y de construcción colaborativa de significados. A continuación, se explicitan las orientaciones metodológicas centrales para el docente:

1. Gestión de la selección democrática y la pertinencia cultural

El docente deberá actuar como un facilitador pedagógico, presentando una selección preliminar de obras que, cumpliendo con los objetivos curriculares, representen diversidad de voces, géneros y contextos culturales. Esta preselección debe basarse en un diagnóstico de intereses y acervos culturales del grupo, obtenido mediante sondeos o conversaciones iniciales. La elección final se realizará a través de un proceso deliberativo guiado, donde los estudiantes, organizados en equipos de lectura, argumenten sus preferencias basándose en criterios explícitos (actualidad temática, relevancia personal, desafío intelectual), propiciando así su autonomía y capacidad de justificación crítica.

2. Facilitación de procesos de anticipación contextual y cognitiva

Antes de la lectura profunda, es importante dedicar sesiones específicas a la activación de esquemas cognitivos. El docente diseñará actividades de inmersión que trasciendan la mera presentación biográfica o histórica. Esto incluye la creación de “banco de conceptos” colectivo, el análisis de imágenes, música o fuentes primarias vinculadas al contexto de la obra, y ejercicios de predicción a partir de títulos, epígrafes o fragmentos umbral. El objetivo es tejer una red de referentes que permita a los estudiantes situar el texto en un universo significativo,

facilitando las operaciones de inferencia y la compensación de posibles lagunas léxicas o sintácticas durante la lectura.

3. Articulación dialéctica entre la reflexión individual y colectiva

La secuencia didáctica debe alternar de manera estratégica momentos de introspección cognitiva con espacios de socialización interpretativa. El docente proveerá guías de análisis individual con preguntas abiertas y escalonadas en complejidad, que orienten la lectura silenciosa y la elaboración de hipótesis personales.

Posteriormente, estructurará dinámicas de intercambio colaborativo, como seminarios socráticos, grupos de discusión o paneles de expertos, donde los estudiantes contrasten sus interpretaciones. El rol del docente aquí es el de un moderador cognitivo que amplía el repertorio interpretativo del grupo mediante preguntas provocadoras, que introduce marcos teóricos simples cuando sea necesario y que garantiza un ambiente de respeto por la diversidad de lecturas.

4. Implementación de la metacognición como práctica transversal

La evaluación crítica del proceso lector debe ser un hilo conductor, no un episodio final. El docente instrumentará el uso de bitácoras de lectura o diarios reflexivos donde los estudiantes registren no solo qué comprenden, sino cómo lo logran, identificando estrategias exitosas, dificultades recurrentes y conexiones con otros textos o experiencias vitales.

Estas bitácoras serán insumos para sesiones de metacognición guiada, en las que el docente ofrecerá niveles de ayuda para lograr que el estudiante se autocuestione. Por ejemplo: ¿Qué estrategia usé cuando no entendí este pasaje?, ¿Cómo mi opinión sobre el personaje cambió tras el debate? Estos niveles de ayuda convierten el aprendizaje en un objeto de reflexión, permitiendo a los estudiantes transferir y adaptar sus habilidades a nuevos desafíos lectores.

El docente debe trascender su rol tradicional de transmisor de contenidos para constituirse en un mediador estratégico que opera intencionadamente en la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978) de sus estudiantes. Esta mediación implica un doble movimiento: diagnosticar constantemente el nivel de desarrollo real de las habilidades lectoras del grupo e implementar andamiajes específicos que permitan a cada estudiante alcanzar, con apoyo, lo que aún no puede lograr de manera autónoma.

Al diseñar secuencias didácticas con cada obra literaria, que finalmente quede elegida, logra situar un el estado de

desarrollo potencial que sea alcanzable por el estudiante. El profesor debe propiciar interacciones cualitativas, mediante modelaciones, preguntas provocadoras, agrupamientos estratégicos y recursos de apoyo, que impulsen a los estudiantes a desplegar operaciones cognitivas de mayor complejidad.

De esta forma, el aula se transforma en un espacio de construcción colaborativa de significados, donde el docente facilita el acceso al texto literario y guía activamente el proceso de deconstrucción de sus códigos, la negociación de interpretaciones y la formación de juicios críticos fundamentados.

Con esta mediación el docente propicia la internalización progresiva de herramientas de análisis y el logro de la autonomía gradual del lector, quien, al transitar sistemáticamente por su zona de desarrollo próximo, se apropia de las habilidades necesarias para interrogar textos, contextualizar obras y posicionarse críticamente ante ellas, constituyéndose así en un sujeto con habilidades lingüísticas, con dominio de los códigos discursivos y géneros textuales propios de su época, comprendiendo la literatura como un sistema de significación culturalmente organizado. Estas habilidades le permitirán desenvolverse entre diferentes registros, interpelar los textos desde su experiencia discursiva y reconocer las convenciones que operan en toda producción simbólica.

También se desarrolla su autonomía para autorregular su proceso lector, seleccionar estrategias de comprensión adecuadas a diferentes textos y propósitos, y realizar interpretaciones personales fundamentadas. Esta autonomía se manifiesta en su capacidad de establecer diálogos críticos con los textos sin dependencia exclusiva de la mediación docente, pudiendo transferir sus habilidades a nuevos contextos y desafíos lectores.

Por último, es importante destacar que el sistema de tarea siguiendo estas orientaciones metodológicas permite lograr que un estudiante culturalmente situado como un lector que reconoce su posición en el entramado social y asume la lectura como una práctica situada. Reconoce que su interpretación está mediada por sus experiencias, valores y contexto cultural específico, al tiempo que puede dialogar con otras perspectivas y temporalidades. Esta práctica lectora situada le permite problematizar tanto el texto como su propia posición como lector al establecer conexiones críticas entre la literatura, la historia y los debates contemporáneos.

Elección de las obras literarias para aplicar el sistema de tareas siguiendo la malla curricular de noveno grado.

Para la aplicación del sistema siguiendo los objetivos y las acciones correspondientes según la estructuración diseñada se tuvo en cuenta la malla curricular para el área de lenguaje y literatura en noveno grado.

La malla curricular de Lengua Castellana para el grado noveno se estructura en tres períodos académicos, cada uno centrado en ejes temáticos y competencias específicas de acuerdo con el Plan Nacional de Lectura. Para cada uno de estos períodos, se escogieron las obras literarias preliminares a partir de las cuales los estudiantes deben seleccionar la obra definitiva con que se aplicará el Sistema de Tareas. Para cada período se trabajará con dos obras, de modo que en cada período el estudiante transita por el sistema de tareas dos veces.

Primer período:

En este período se estudia la evolución del lenguaje y la literatura desde el Renacimiento hasta el Barroco, con énfasis en las escuelas literarias de los siglos XVI y XVII. Se analizarán obras representativas de este período, con el fin de comprender las transformaciones del lenguaje y su impacto cultural, así como las características estilísticas e ideológicas de cada movimiento.

Para el desarrollo del primer período, centrado en la evolución del lenguaje y la literatura desde el Renacimiento hasta el Barroco, se seleccionaron seis obras literarias representativas, divididas en dos grupos.

- El Grupo 1, correspondiente al Renacimiento, incluyó El Lazarillo de Tormes de autor anónimo, que introduce la novela picaresca y la crítica social; La Celestina de Fernando de Rojas, una tragicomedia que fusiona la herencia medieval con los nuevos ideales renacentistas; y una selección de Sonetos escogidos de Garcilaso de la Vega, máxima expresión de la lírica italianizante y el idealismo amoroso de la época.
- El Grupo 2, representativo del Barroco, estuvo compuesto por La vida es sueño de Pedro Calderón de la Barca, drama filosófico que aborda el libre albedrío y la fugacidad de la vida; El Buscón de Francisco de Quevedo, novela picaresca que ejemplifica el estilo conceptista y la sátira social más aguda; y Fuenteovejuna de Lope de Vega, obra teatral que plasma el conflicto entre el honor individual y la justicia colectiva.

Esta estructura permitió que los estudiantes escogieran una obra de cada grupo, aplicando así el sistema de tareas en dos momentos distintos del período. De esta manera, se facilitó el análisis comparativo de los estilos, temas y contextos de estas dos grandes escuelas literarias, cumpliendo con los referentes temáticos establecidos en la malla curricular y propiciando una comprensión

profunda de la transformación cultural y estética entre los siglos XVI y XVII.

El Segundo Período se centró en la Narrativa Hispanoamericana desde el siglo XVIII hasta el Boom Latinoamericano, abarcando movimientos como la Ilustración, el Romanticismo, el Realismo y el Modernismo. Se analizó la relación entre literatura, identidad y comunicación, y cómo esos cambios reflejaron e influyeron en la realidad social de cada época.

Para el Segundo Período se elaboró una selección de seis obras representativas organizadas en dos grupos temáticos.

- El Grupo 1 incluyó obras fundacionales de los siglos XVIII y XIX. Ellas fueron: Nuestra América, de José Martí, ensayo fundacional que sintetiza el pensamiento modernista y la conciencia identitaria latinoamericana a través de una prosa visionaria que analiza los desafíos de la independencia cultural y política del continente; María de Jorge Isaacs, máxima expresión del Romanticismo en América; y El matadero de Esteban Echeverría, relato breve que representó el Romanticismo social y la crítica política en Argentina.
- El Grupo 2 estuvo conformado por obras emblemáticas del Realismo, Modernismo y Boom Latinoamericano. Se seleccionaron: Los de abajo de Mariano Azuela, novela de la Revolución Mexicana que inauguró el Realismo crítico; Doña Bárbara de Rómulo Gallegos, obra que exploró el conflicto entre civilización y barbarie desde una perspectiva regionalista; y Cien años de soledad, de Gabriel García Márquez, obra cumbre del realismo mágico y el Boom Latinoamericano que representa la culminación de las técnicas narrativas vanguardistas con una profunda exploración de la identidad y la historia latinoamericana.

Esta estructura, al igual que en el primer período, permitió que los estudiantes seleccionaran una obra del Grupo 1 y otra del Grupo 2, aplicando el sistema de tareas dos veces consecutivas para analizar comparativamente la evolución estilística, temática e ideológica de la narrativa hispanoamericana a lo largo de más de dos siglos.

El Tercer Período orientó su estudio hacia las vanguardias literarias del siglo XX, en particular el Creacionismo y el Ultraísmo. Se exploró la ruptura con las formas tradicionales y la experimentación estética con el objetivo de que los estudiantes reconocieran y produjeran textos que reflejaran una nueva concepción del arte y la palabra.

Para este período las obras preseleccionadas fueron:

- El Grupo 1 incluyó: Poemas humanos de César Vallejo, que refleja la desarticulación del lenguaje y la angustia existencial del ser humano; Residencia en la tierra de

Pablo Neruda, obra que fusiona el surrealismo con una visión material y telúrica de la realidad; y Calcomanías de Oliverio Gironde, ejemplo de la poesía visual y la experimentación metafórica característica de las vanguardias. y Espantapájaros de Oliverio Gironde, ejemplo de la poesía visual y la des automatización de la imagen poética.

- El Grupo 2 estuvo conformado por obras representativas del Ultraísmo y la experimentación poética, entre las que se encontraron Fervor de Buenos Aires de Jorge Luis Borges, primera obra lírica que fusiona la metáfora vanguardista con la nostalgia criolla; Los heraldos negros de César Vallejo, texto que anticipa el lenguaje desgarrado y la innovación formal de la poesía contemporánea; y Motivos de son, de Nicolás Guillén, obra cumbre de la poesía afroantillana que incorpora la musicalidad y ritmos populares dentro de la experimentación vanguardista, fusionando innovación estética con conciencia social.

Esta estructura permitió que los estudiantes seleccionaran una obra del Grupo 1 y otra del Grupo 2, aplicando el sistema de tareas en dos fases consecutivas para analizar la ruptura con las formas tradicionales y la experimentación lingüística que caracterizaron a las vanguardias hispanoamericanas.

Valoración del sistema de tareas por el criterio de experto

Para determinar el grado de acuerdo entre los 18 expertos consultados en la valoración del sistema de tareas, se aplicó el coeficiente de concordancia de Kendall (W), herramienta estadística que permite estimar la consistencia de las valoraciones emitidas por un grupo de jueces respecto a un conjunto de criterios. Los resultados evidenciaron un alto nivel de concordancia, con un valor de $W = 0.86$ y un nivel de significancia de $p < 0.01$, lo que indica que las opiniones de los expertos fueron homogéneas y estadísticamente significativas. Este resultado confirma que existe consenso en torno a la coherencia, pertinencia y viabilidad pedagógica del sistema de tareas diseñado para el desarrollo de la lectura crítica de obras literarias en noveno grado. En consecuencia, el análisis mediante el coeficiente de Kendall respalda la validez del juicio experto y refuerza la confiabilidad del instrumento de evaluación utilizado en la presente investigación.

La valoración del sistema de tareas mediante el criterio de expertos permitió constatar su coherencia interna y pertinencia pedagógica para el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de noveno grado. Los 18 expertos consultados, entre docentes investigadores en didáctica de la lengua, asesores pedagógicos y especialistas en educación secundaria, coincidieron en que el sistema posee una estructura lógica, gradual y flexible, que favorece

la progresión cognitiva desde la comprensión literal hasta la reflexión metacognitiva. De acuerdo con los expertos, la secuencia de las doce tareas garantiza una formación integral del lector, pues articula la comprensión textual con la interpretación crítica y la valoración estética, en correspondencia con los aportes teóricos de (Lafita et al., 2022; Pibaque y Game, 2023).

En cuanto a la pertinencia y contextualización, los expertos destacaron que las tareas responden a las exigencias del currículo colombiano y se ajustan a las características psicosociales de los adolescentes de noveno grado. Valoraron positivamente la integración de criterios de selección de obras literarias que contemplan la relevancia cultural, la diversidad temática y el nivel de complejidad discursiva, permitiendo así que el sistema se adapte a diferentes contextos escolares. Asimismo, señalaron que el enfoque socioconstructivista del diseño promueve la participación activa del estudiante y el trabajo colaborativo, en línea con la concepción vigotskiana de la zona de desarrollo próximo, donde el docente actúa como mediador del aprendizaje. Estos resultados se ajustan a lo presentado por (Álvarez & Ramírez, 2020; Quilambaqui et al., 2022; Castro y Reyes, 2025).

En relación con la viabilidad didáctica, los expertos consideraron que las tareas están diseñadas con un nivel adecuado de exigencia y variedad metodológica, lo que facilita su implementación en entornos escolares reales. Destacaron como fortaleza la incorporación de actividades que combinan el análisis textual con la producción creativa (Pibaque y Game, 2023), como la reescritura de finales o los debates críticos, al propiciar aprendizajes significativos y una apropiación activa de los contenidos. No obstante, recomendaron fortalecer los mecanismos de evaluación formativa y la capacitación docente en estrategias de mediación lectora, para garantizar la efectividad del proceso y la continuidad del enfoque crítico en todas las unidades curriculares (Castro & Reyes, 2025).

Finalmente, los expertos coincidieron en que el sistema constituye una propuesta innovadora y de alto valor pedagógico, al integrar el análisis literario con la formación ética, estética y ciudadana del estudiante. Su estructura permite el desarrollo de competencias transversales como la argumentación, la empatía y la autonomía lectora, alineadas con los planteamientos de (Quilambaqui et al., 2022; Valero, 2024) sobre la lectura crítica como herramienta de transformación social. De este modo, el juicio experto validó la pertinencia teórica, metodológica y práctica del sistema de tareas, recomendando su aplicación piloto en diferentes instituciones educativas como estrategia para fortalecer la competencia lectora crítica en la educación básica secundaria.

CONCLUSIONES

El sistema de tareas diseñado para el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de noveno grado demostró ser una propuesta pedagógica coherente con los principios teóricos y metodológicos que sustentan el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico. Su estructura secuencial y progresiva, basada en la teoría sociocultural de Vigotsky, favorece la transición desde la comprensión literal hasta la valoración crítica y la metacognición, consolidando la formación de lectores autónomos, reflexivos y capaces de establecer relaciones entre el texto y su contexto. Las tareas diseñadas permitieron integrar la motivación, la interacción social y la mediación docente como ejes centrales del proceso de aprendizaje.

Los resultados del juicio de expertos evidenciaron un alto nivel de concordancia, validado mediante el coeficiente de Kendall ($W = 0.86$; $p < 0.01$), lo cual confirma la coherencia, pertinencia y viabilidad del sistema propuesto. Los especialistas destacaron su flexibilidad y capacidad de adaptación a diferentes contextos escolares, así como la adecuada correspondencia entre los objetivos, contenidos, métodos y evaluación. De igual forma, resaltaron la incorporación de estrategias que promueven la creatividad, la argumentación y la reflexión crítica, en consonancia con las demandas del currículo colombiano y las necesidades de formación integral del estudiante.

El sistema de tareas constituye una herramienta didáctica innovadora que articula teoría y práctica para fortalecer la competencia lectora crítica en la educación básica secundaria. Su aplicación favorece la construcción de aprendizajes significativos y la formación de ciudadanos capaces de interpretar, cuestionar y transformar su realidad a través de la lectura literaria. Se recomienda su implementación en contextos escolares diversos y su seguimiento mediante estudios longitudinales que permitan medir su impacto en el desarrollo de la comprensión crítica y la autonomía lectora a lo largo del ciclo educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M., & Ramírez, E. (2020). Prácticas pedagógicas y evaluativas para el desarrollo de competencias en inglés, lectura crítica, sociales y ciudadanas. *Boletín Redipe*, 9(6), 102-118. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7528448>.
- Castro, J. R., & Reyes, R. V. (2025). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes de educación secundaria: revisión sistemática a nivel latinoamericano, 2020- 2024. *Aula Virtual*, 6(13), 1427-1438. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15619340>.
- Dera J. (2025). Students' Perceptions of the Benefits of Literary Reading in School and Leisure Contexts. *Education Sciences*, 15(5), 580. <https://doi.org/10.3390/educsci15050580>
- Eco, H. (1993). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Editorial Lumen. <https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/Umberto%20Eco.%20Seis%20paseos%20por%20los%20bosques%20narrativos.pdf>
- Fierro, B. M., García A. M., & Gil, R. (2022). Lectura literaria y educación desde la comprensión como "Equipoaje Humano". *bol.redipe* 11(08), 80-88. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1870>.
- Flores, E. P., Rogoski, B. da N., & Nolasco, A. C. G. (2020). Comprensión Narrativa: Análisis del Concepto y una Propuesta Metodológica. *Psicología: Teoría E Pesquisa*, 36, e3635. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3635>.
- Guerra, P. R. (2022). Análisis de la enseñanza de la lectura crítica en la Educación Secundaria en Colombia y la necesidad de nuevas formas de intervenciones didácticas para su abordaje. *RHS-Revista Humanismo Y Sociedad*, 10(2), e8/1-11. <https://doi.org/10.22209/rhs.v10n2a08>.
- Hoang, A. D. (2025). Evaluating Bibliometrics Reviews: A Practical Guide for Peer Review and Critical Reading. *Evaluation Review* Volume 49(Issue 6), 1074-1102. <https://doi.org/10.1177/0193841X251336839>
- Ibarvo, J. A., Changoluisa, A. M., & Quila, J. B. (2024). Estrategias de Enseñanza – Aprendizaje para Fomentar el Pensamiento Crítico en la Educación Secundaria. *Ciencia Latina*, 8(3), 2772-2794. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11492.
- Jiménez, A. M., & Díez-Martínez, E. (2018). Análisis del contenido de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 10(1), 71-87. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1114>.
- Lafita, E., Hernández, J. E., & Montalvo, M. C. (2022). Enseñar la comprensión valorativa del texto literario como peldaño superior del círculo hermenéutico. *Transformación*, 18(3), 568-585. <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sciarttext&pid=S2077-29552022000300568&lng=es&tlng=es>.
- Makuc, M. (2020). Teorías implícitas de los estudiantes sobre comprensión de textos: Avances y principales desafíos de investigación en la formación inicial de profesores y otras disciplinas. *Sophia Austral*, (25), 71-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000100071>.

- Martínez, M. C. (2015). Diversidad y complejidad de la dinámica social enunciativa de los textos. Desarrollo de la lectura analítica y crítica. En: C. Muse (Ed.), *Lectura y Escritura: algunas miradas desde América Latina* (pp. 20-26). Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Cátedra UNESCO, Vol. 11. <https://rdu.unc.edu.ar/server/api/core/bitstreams/44537eb6-a3ef-4a80-a008-c7bea1fc0505/content>.
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje y Lenguaje*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos Curriculares*. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio.
- Mengana, L. M., Duany, N., & Gómez, Z. (2022). Sistema de tareas docentes relacionadas con la nomenclatura y notación química de las sales. *Roca*, 18(2), 354-375. <https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/3036>.
- Morales, J. (2020). Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa. *Revista Conrado*, 16(74), 240-247. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300240&lng=es&tling=es.
- Paucar, C., Llacsa, L. J., & Meleán, R. A. (2024). Hábito de lectura en estudiantes de educación primaria. *Aula Virtual*, 5(11), 29-43. 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10464908>.
- Pedroso, O. C. (2019). En torno al placer de leer. *Varona*, (69), 1-6. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382019000200014&lng=es&tling=es.
- Pibaqué, R. M. & Game, C. I. (2023). Estrategias para mejorar la capacidad de análisis y síntesis en la lectura crítica. *Revista Científica Sinapsis*, 23(1). <https://doi.org/10.37117/s.v23i1.565>.
- Pupo-Pupo, Y., Infante-Miranda, M. E., Hernández-Infante, R. C., & Isea-Argüelles, J. J. (2024). La lectura como eje de un proceso formativo integrador. *Episteme Koinonía*, 7(14), 97-121. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i14.4070>.
- Quilambaquí, J., Gaguancela, J., Galarza, S., & Rodríguez, G. (2022). Estrategias de enseñanza aprendizaje para mejorar la lectura crítica. *Polo del Conocimiento*, 7(10), 64-81. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i10.4714>.
- Rodríguez, R. J., Rodríguez, R., & Maceo, L.M. (2022). Propuesta de tareas docentes para el desarrollo del trabajo independiente desde la asignatura educación física. *Arrancada*, 22(42), 129-144. <https://revis-tarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/view/443/321>.
- Rojas, A. I., & Fernández, L. M. (2025). Pensamiento crítico y su influencia en la comprensión lectora en educación primaria: una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(11), 256-273. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i11.155>.
- Sakarya Erkek G. (2022). Activity Suggestions to Develop Critical Reading and Writing Skills. *International Journal of Education and Literacy Studies* 10(2):65-70. DOI:10.7575/aiac.ijels.v.10n.2p.65
- Valero, I. C. (2024). Fortaleciendo la competencia de lectura crítica y reflexiva, a través de fábulas clásicas de Esopo. *Revista Científica*, 9(32), 104-124. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.5.104-124>.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language* (pp. xxi, 168). Boston Review. <https://doi.org/10.1037/11193-000>