Revista Varela
Vol. 26, Núm. 75, septiembre-diciembre de 2026:e2026267506
https://revistavarela.uclv.edu.cu
ISSN: 1810-3413

Lectura crítica como experiencia innovadora para la calidad educativa en noveno grado

Critical Reading as an Innovative Experience for Educational Quality in Ninth Grade

Clemencia Gálvez Buitrago, d.dep.clemencia.galvez@cali.edu.co
Institución Educativa Liceo Departamental. Santiago de Cali, Colombia
https://orcid.org/0009-0000-5238-6863

Ania Mercedes Caraballosa González, carballaosagonz@gmail.com
Universidad "Carlos Rafael Rodríguez" Cienfuegos Cuba
https://orcid.org/0000-0002-1639-2892

DOI: *10.5281/zenodo.24170201*

Palabras clave

Lectura crítica
Innovación educativa
Educación secundaria
Calidad de la educación
Educación literaria

Resumen: El artículo tiene como objetivo analizar la implementación de una experiencia didáctica orientada al desarrollo de la lectura crítica de obras literarias en estudiantes de noveno grado de la Educación Básica Secundaria. La investigación se desarrolló en la Institución Educativa Liceo Departamental, durante el primer período académico de 2025, con un enfoque mixto de predominio cualitativo. Se emplearon observación participante, entrevista grupal y triangulación de resultados para examinar cambios en la motivación, la comprensión contextual, la inferencia, la valoración crítica, la argumentación y la metacognición lectora. Los resultados muestran avances en la participación estudiantil, el reconocimiento de sentidos implícitos, la relación entre obra literaria y contexto sociocultural, así como en la defensa de juicios fundamentados. La poesía exigió mayor mediación docente que el cuento breve. La experiencia favoreció una lectura literaria más activa, reflexiva e inclusiva, y aportó a la calidad educativa en secundaria.

Keywords

Critical reading
Educational innovation
Secondary education
Quality of education
Literary education

Abstract: The article aims to analyze the implementation of a didactic experience focused on the development of critical reading of literary works among ninth-grade students in lower secondary education. The research was conducted at Liceo Departamental Educational Institution during the first academic term of 2025, using a mixed approach with a qualitative predominance. Participant observation, group interview, and result triangulation were used to assess changes in motivation, contextual comprehension, inference, critical evaluation, argumentation, and reading metacognition. The results show progress in student participation, recognition of implicit meanings, connection between literary works and sociocultural context, and defense of evidence-based judgments. Poetry required stronger teacher mediation than short stories. The experience promoted a more active, reflective, and inclusive literary reading practice and contributed to educational quality in secondary education.

Cómo citar:
Gálvez, C. y Caraballosa, A. (2026). Lectura crítica como experiencia innovadora para la calidad educativa en noveno grado. *Revista Varela*, *26*(75):e2026267506.

Recibido: septiembre de 2026, Aceptado: noviembre de 2026, Publicado: 15 de noviembre de 2026

Introducción

Las La calidad de la educación en la Educación Básica Secundaria exige prácticas de lectura que permitan comprender, interpretar y valorar los discursos escolares y sociales. La lectura crítica favorece el aprendizaje, la participación y la formación de estudiantes capaces de analizar información, reconocer puntos de vista y argumentar criterios propios. En el trabajo con obras literarias, esta exigencia aumenta, porque la literatura presenta conflictos éticos, voces sociales, imaginarios culturales y formas estéticas que no pueden reducirse a la identificación de datos explícitos.

Organismos internacionales y documentos curriculares reconocen la formación de lectores críticos como parte del desarrollo integral. La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO,1998) subraya el valor de la lengua materna para el desarrollo de la audición, la expresión oral, la lectura y la escritura. En Colombia, los Lineamientos Curriculares del área de Lenguaje conciben la lectura como un proceso significativo, cultural e históricamente situado, que contribuye a la configuración del sujeto lector (MEN, 1998). Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje también plantean la necesidad de formar estudiantes capaces de interpretar textos, reconocer intenciones comunicativas, inferir sentidos y producir argumentos sustentados (MEN, 2006). Estas orientaciones ubican la lectura crítica como un proceso cognitivo, comunicativo, estético y sociocultural.

Las investigaciones recientes sobre lectura crítica en la educación básica insisten en fortalecer las prácticas docentes dirigidas a la comprensión profunda de los textos. Así, Cáceres et al. (2025) destacan que leer críticamente implica transitar por niveles de comprensión que permiten construir una postura personal sobre el contenido, la forma y el contexto del texto, mientras que, Toro et al. (2025) señalan que la comprensión lectora requiere activar conocimientos previos, formular hipótesis, anticipar significados y relacionar la información textual con la experiencia del lector, así como Guerra (2022), al analizar la enseñanza de la lectura crítica en la educación secundaria colombiana, advierte la necesidad de nuevas formas de intervención didáctica para superar prácticas centradas en la reproducción de información.

La lectura literaria exige reconstruir sentidos implícitos, interpretar conflictos, reconocer voces narrativas, valorar el lenguaje y relacionar la ficción con la experiencia del lector. Colomer (2005) y Munita y Margallo (2019) defienden una educación literaria orientada a la formación de lectores que dialoguen con las obras y construyan interpretaciones. Lafita et al. (2022) sitúan la comprensión valorativa como nivel superior del proceso lector.

En las aulas de secundaria persisten prácticas que limitan el desarrollo de la lectura crítica. El trabajo con obras literarias suele organizarse mediante preguntas cerradas, resúmenes, ejercicios de identificación formal o comprobaciones de lectura que no siempre conducen a la interpretación, la argumentación y la valoración crítica. Esa práctica afecta la calidad educativa, porque restringe el acceso a experiencias lectoras de mayor profundidad.

Una educación de calidad para todos requiere una lectura literaria inclusiva, participativa y formativa, capaz de atender los diferentes ritmos, intereses y contextos de los estudiantes sin renunciar al rigor del análisis literario. La innovación educativa significa reorganizar la mediación docente y la participación estudiantil. En la clase de Lenguaje, esto implica activar la motivación, la anticipación contextual, el intercambio interpretativo, la argumentación y la reflexión sobre el proceso lector.

La experiencia se desarrolló con estudiantes de noveno grado de la Educación Básica Secundaria en la Institución Educativa Liceo Departamental, durante el primer período académico de 2025. La intervención desarrolló la lectura crítica de obras literarias mediante una secuencia didáctica progresiva dirigida a fortalecer la motivación, la contextualización, la inferencia, el análisis, la valoración crítica, el debate y la metacognición lectora. La experiencia se evaluó mediante observación participante, entrevista grupal y triangulación de resultados, con atención a los cambios producidos en la participación, la comprensión contextual, la formulación de inferencias, la argumentación y la sensibilidad estética de los estudiantes.

La relación entre lectura crítica y calidad educativa se expresa en la posibilidad de que todos los estudiantes accedan a formas de lectura que exigen interpretación, diálogo y argumentación. En este sentido, la experiencia busca ampliar las condiciones de participación en la clase de Lenguaje y mejorar la relación del estudiante con el texto literario. La calidad se entiende aquí como acceso efectivo a prácticas escolares que desarrollan comprensión, sensibilidad estética y juicio crítico.

El objetivo del artículo es analizar la implementación de una experiencia didáctica orientada al desarrollo de la lectura crítica de obras literarias en noveno grado, a partir de la observación participante, la entrevista grupal y la triangulación de evidencias. El artículo examina su contribución a prácticas lectoras más activas, reflexivas e inclusivas en la educación secundaria.

Acercamiento teórico al contenido de la experiencia

La lectura crítica aporta a la calidad educativa al favorecer el análisis de información, reconocer intenciones comunicativas, valorar posturas y construir argumentos. Al respecto, Cassany (2006) la vincula con la comprensión de propósitos, puntos de vista e ideologías presentes en los discursos, mientras que, Castillo y Pérez (2019) destacan su valor más allá del ambiente escolar, al preparar al estudiante para enfrentar textos y situaciones sociales que exigen discernimiento. Por su parte, Carrasco (2014) recuerda que el lenguaje en la escuela es objeto de estudio e instrumento para aprender en todas las áreas; por ello, la lectura crítica funciona como competencia transversal.

En secundaria, la lectura crítica de obras literarias tiene rasgos propios. La obra literaria presenta conflictos, símbolos, voces sociales, ambigüedades y procedimientos estéticos que obligan al lector a construir sentidos no explícitos. Colomer (2005) plantea que la educación literaria debe formar lectores activos; Munita y Margallo (2019) destacan el valor de la experiencia de lectura y la conversación literaria. La estética de la recepción sustenta una idea semejante: Jauss (1981) sitúa al lector en el centro del proceso interpretativo, e Iser (1978) explica que los vacíos del texto activan la participación del lector. Asimismo, Eco (1993) también entiende el texto narrativo como una estructura que exige cooperación interpretativa.

La clase de Lenguaje debe crear condiciones para que el estudiante formule conjeturas, confronte significados y fundamente sus valoraciones. Lafita et al. (2022) consideran que la comprensión valorativa del texto literario constituye un nivel superior del proceso lector, porque actualiza significados y permite reconocer la lectura como proceso cultural. Pibaque y Game (2023) proponen una organización funcional de la comprensión lectora en niveles literal, inferencial y crítico, útil para orientar el trabajo pedagógico. Esta progresión puede evitar dos riesgos: quedarse en el reconocimiento de datos o exigir juicios críticos sin bases de comprensión e inferencia.

La lectura crítica requiere una dimensión sociocultural. Los textos literarios condensan valores, conflictos, imaginarios y relaciones de poder. Martínez (2015) resalta la importancia de reconocer la dinámica social enunciativa de los textos para desarrollar una lectura analítica y crítica. El estudiante aprende a identificar voces, puntos de vista, silencios, ideologías y tensiones presentes en el discurso literario. Atienza y González (2024) subrayan el valor de un enfoque crítico en la enseñanza del español. Rubio y Moya (2023) plantean la necesidad de articular el conocimiento lingüístico con el uso discursivo de la lengua. En la lectura literaria, esa articulación relaciona forma, sentido y contexto.

La dimensión afectiva también incide en la lectura crítica. De esta forma, Vinci (2019) relaciona la lectura literaria con la empatía, al mostrar que el contacto con personajes y situaciones narrativas amplía la comprensión de experiencias ajenas, mientras que, Hernández y Betancourt (2021) destacan el valor didáctico del goce estético en la lectura literaria; esta perspectiva evita entender la lectura crítica como una operación puramente intelectual. Interpretar una obra literaria supone comprender su organización textual, advertir sus efectos sensibles, reconocer dilemas humanos y construir una posición ante ellos. La calidad educativa incluye esta dimensión porque la lectura crítica exige pensamiento, sensibilidad, diálogo y valoración.

La metacognición permite reconocer cómo se interpreta, qué dificultades aparecen y qué estrategias ayudan a comprender; esta autorregulación fortalece la autonomía lectora. Relacionado con lo anterior, Flores et al. (2020) muestran que comprender narraciones exige reconstruir funciones y eventos clave; en el aula, la bitácora, el debate, la relectura guiada y la escritura valorativa ayudan a hacer visible ese proceso.

Por último, es importante destacar que la innovación educativa en lectura crítica requiere transformar la práctica docente. Innovar consiste en organizar situaciones en las que el estudiante construya sentidos, dialogue con otros lectores, use evidencias textuales y revise sus estrategias. Quilambaqui et al. (2022) insisten en estrategias que fomenten hábitos lectores y reflexión. Desde Vygotsky (1981), la mediación docente ofrece ayudas, preguntas y espacios de interacción para avanzar hacia operaciones lectoras más complejas. En el caso del novel secundario, Roldán (2019) señala que la lectura exige acompañamiento ante textos de mayor densidad conceptual y discursiva.

Sustento metodológico de la experiencia

La investigación tuvo un enfoque mixto con predominio cualitativo. Su finalidad fue analizar la implementación de una experiencia didáctica para el desarrollo de la lectura crítica de obras literarias en noveno grado. El estudio se centró en la aplicación de un sistema de tareas en el aula y en los cambios observados en el desempeño lector de los estudiantes.

La experiencia se desarrolló en la Institución Educativa Liceo Departamental, ubicada en Santiago de Cali, Colombia, durante el primer período académico de 2025. De una población de 234 estudiantes de noveno grado, se seleccionaron intencionalmente 23 estudiantes del grupo noveno uno. La selección permitió realizar un seguimiento directo del proceso de lectura, registrar la participación en las actividades y valorar los avances durante la aplicación de la secuencia didáctica.

La intervención se organizó mediante una secuencia de tareas docentes dirigidas al tránsito desde la aproximación inicial a la obra literaria hasta la valoración crítica y la reflexión metacognitiva. Las tareas se agruparon en cuatro momentos de trabajo: motivación y contextualización de la lectura; comprensión e inferencia; análisis, debate y valoración crítica; cierre metacognitivo y apreciación del proceso lector.

La experiencia partió de la necesidad de acompañar al estudiante ante textos de creciente complejidad discursiva, tal como advierte Roldán (2019) al analizar la lectura en la escuela secundaria. La mediación docente se concibió desde la perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1981), en la que el aprendizaje se favorece mediante ayudas, preguntas, interacción social y orientación progresiva. Esta mediación ayudó a que los estudiantes avanzaran desde respuestas centradas en información explícita hacia inferencias, argumentos y valoraciones fundamentadas.

Durante la aplicación se trabajó con obras literarias de diferentes géneros, entre ellas cuentos, poemas y una novela. La selección incluyó textos de autores hispanoamericanos y españoles, ajustados al currículo de Lengua Castellana de noveno grado. El uso de géneros diversos mostró diferencias en la respuesta de los estudiantes ante textos narrativos y poéticos, y evidenció que la lectura crítica varía según el tipo de obra. El cuento breve favoreció una entrada más rápida al conflicto, a los personajes y a la valoración de acciones. La poesía exigió mayor orientación por la densidad del lenguaje figurado, la concentración expresiva y la presencia de sentidos implícitos.

Se emplearon dos técnicas principales: observación participante y entrevista grupal. La observación participante registró el comportamiento lector de los estudiantes durante las actividades. Se atendió a la motivación inicial, la participación en la selección de textos, la identificación de escenarios y contextos, la activación de conocimientos previos, la formulación de inferencias, la reorganización de información, la emisión de valoraciones y la reflexión estética.

La entrevista grupal se aplicó al finalizar la experiencia para recoger las percepciones de los estudiantes sobre su proceso lector. Las preguntas abordaron la motivación antes y después de la intervención, la relación entre obra literaria y experiencia personal, la emisión de criterios, el debate y la defensa de puntos de vista. La combinación de ambas técnicas permitió contrastar lo declarado por los estudiantes con lo observado en clase. Los porcentajes tuvieron una función descriptiva, no estadística inferencial, porque el propósito fue sistematizar una experiencia educativa situada.

El análisis se organizó en siete categorías: motivación y participación; comprensión contextual; activación de conocimientos previos; inferencias, deducciones y suposiciones; valoración crítica y argumentación; sensibilidad estética; y metacognición lectora. Los resultados se procesaron mediante triangulación entre observación participante y entrevista grupal. Se combinaron porcentajes descriptivos e interpretación cualitativa. El estudio reconoce como limitación el tamaño del grupo y el tiempo de aplicación, circunscrito al primer período académico de 2025.

PRINCIPALES RESULTADOS

Motivación y participación en la lectura literaria

Durante la selección de las obras, el 57 % de los estudiantes expresó verbalmente interés por los textos propuestos. El 43 % restante participó con menor intensidad, aunque intervino en la elección colectiva. La selección participativa modificó esa disposición inicial, pues los estudiantes valoraron la posibilidad de escoger cuentos, poemas y una novela entre varias opciones.

La entrevista grupal mostró este cambio. Varios estudiantes señalaron que elegir los textos aumentó su responsabilidad ante la lectura. El resultado coincide con Colomer (2005) y Munita y Margallo (2019), quienes destacan el valor de las experiencias significativas y del intercambio en la formación del lector. La participación aumentó cuando la lectura dejó de presentarse como cumplimiento individual y pasó a asumirse como práctica compartida.

Este cambio fue relevante para los estudiantes con menor disposición inicial hacia la lectura. La selección colectiva no eliminó todas las resistencias, pero creó una entrada más cercana al texto literario. En lugar de iniciar la actividad desde la

obligación, el grupo participó en una decisión vinculada con sus intereses. Esa condición favoreció la implicación posterior en las tareas de contextualización, análisis y debate.

Comprensión contextual y activación de conocimientos previos

La comprensión contextual mostró resultados altos. En el trabajo con cuentos breves, el 93 % de los estudiantes identificó escenarios, contextos temporales y espaciales, así como datos relevantes del autor. En el trabajo con poesía, este resultado descendió al 67 %. La diferencia muestra que la comprensión contextual depende de la estructura del texto y de la familiaridad del estudiante con el género.

Las actividades previas de contextualización ayudaron a relacionar época, autor, conflicto social y sentido de la obra. Los estudiantes expresaron en la entrevista que conocer el contexto les permitió comprender mejor las acciones de los personajes y las tensiones presentes en los textos. Una intervención estudiantil resumió esta idea: al investigar la época de un cuento, resultaba más claro por qué el personaje actuaba de determinada manera.

El hallazgo muestra la utilidad de la anticipación contextual en la lectura literaria. Toro et al. (2025) señalan que la comprensión requiere activar información previa, formular hipótesis y relacionar los datos del texto con experiencias anteriores. La experiencia mostró que esa activación requiere orientación docente. Debe organizarse mediante preguntas, búsqueda guiada, imágenes, discusión inicial y análisis de paratextos.

La contextualización funcionó como apoyo para estudiantes que no contaban con referentes suficientes sobre autores, épocas o conflictos sociales presentes en las obras. Su valor no estuvo en acumular información externa, sino en ofrecer claves para interpretar acciones, ambientes y tensiones del texto. Cuando estos referentes se trabajaron antes de la lectura, las intervenciones estudiantiles fueron más precisas y menos dependientes de impresiones inmediatas.

Inferencias, deducciones y formulación de hipótesis

La formulación de inferencias mostró avances claros. En los cuentos breves, el 92 % de los estudiantes realizó inferencias, deducciones y suposiciones sobre acontecimientos, motivaciones y conflictos. En la poesía, el porcentaje fue menor: 75 %. La diferencia se explica por la mayor densidad simbólica del texto poético, que exige leer imágenes, silencios, metáforas y asociaciones menos explícitas.

Los estudiantes reconocieron que al inicio tenían dificultades para "sacar conclusiones" cuando la información no estaba escrita de manera directa. La guía docente fue decisiva. Las preguntas abiertas, la relectura de fragmentos y la discusión colectiva les permitieron advertir pistas textuales. Este avance coincide con Eco (1993) sobre la cooperación del lector: el texto literario solicita que el lector complete información, anticipe sentidos y tome decisiones interpretativas. También se vincula con Iser (1978), para quien los vacíos del texto activan la participación del lector.

La inferencia no se desarrolló por simple exposición a la obra. Requirió preguntas abiertas, relectura y justificación con fragmentos del texto. Cuando la docente pidió sustentar hipótesis, las respuestas ganaron precisión. Este avance confirma la progresión propuesta por Pibaque y Game (2023): comprensión literal, inferencia y valoración crítica.

El avance inferencial se observó sobre todo cuando los estudiantes tuvieron que justificar sus respuestas. La exigencia de volver al texto, localizar indicios y explicar la relación entre una pista textual y una conclusión redujo las respuestas vagas. La inferencia dejó de formularse como suposición aislada y comenzó a apoyarse en evidencias. Esta operación resultó necesaria para pasar después a la valoración crítica.

Valoración crítica y argumentación

La valoración crítica mostró resultados favorables, especialmente en el trabajo con cuentos. El 96 % de los estudiantes logró contrastar el contenido de la obra, emitir valoraciones reflexivas y sostener posturas críticas con algún nivel de guía docente. En la poesía, el 75 % alcanzó valoraciones básicas, casi siempre después del debate grupal y de las preguntas orientadoras.

La entrevista grupal permitió comprender mejor este cambio. Los estudiantes señalaron que aprendieron a justificar sus criterios. Una intervención sintetizó este avance: ya no bastaba decir que una obra gustaba o no; había que explicar por qué un personaje actuaba de cierta manera o qué crítica podía estar planteando el autor. Este cambio evidencia el tránsito de la reacción inmediata al juicio argumentado.

La valoración crítica se fortaleció mediante el debate. Al escuchar interpretaciones diferentes, los estudiantes revisaron sus primeras ideas. Algunos reconocieron que habían entendido un cuento de una manera, pero cambiaron o ampliaron su interpretación después de escuchar a sus compañeros. Esta dinámica coincide con Cassany (2006), quien vincula la lectura crítica con la comprensión de intenciones, puntos de vista y posiciones discursivas. También se relaciona con Castillo y Pérez (2019), al considerar que la lectura crítica prepara para tomar posición frente a discursos y realidades. La docente reguló turnos y preguntas para evitar que las voces más activas dominaran la discusión.

La valoración crítica también permitió relacionar la literatura con problemas sociales actuales. Los estudiantes identificaron temas como pobreza, abuso de poder, injusticia y conflictos familiares. Esta relación entre obra y realidad fue una de las evidencias más relevantes de la experiencia. Los estudiantes percibieron la literatura como una forma de comprender la vida social, no como un contenido distante del aula. Fierro et al. (2022) destacan esa dimensión formativa de la lectura literaria, asociada al desarrollo humano y a la reflexión ética.

Sensibilidad estética y metacognición lectora

En los cuentos, el 86 % de los estudiantes participó en reflexiones sobre el efecto estético y cognoscitivo de la obra. Las respuestas mejoraron cuando las actividades pedían identificar escenas, imágenes, frases o recursos con efecto emocional. En la poesía, la sensibilidad estética apareció con más dificultad, aunque algunos estudiantes reconocieron interés o desconcierto ante las imágenes poéticas. Esta percepción se relaciona con Vinci (2019) y Hernández y Betancourt (2021), quienes destacan el vínculo entre lectura literaria, empatía y goce estético.

La bitácora y las preguntas de cierre ayudaron a reconocer estrategias de comprensión, dificultades y avances. Algunos estudiantes identificaron la necesidad de releer los poemas; otros comprendían mejor después del debate. Esta metacognición fortaleció la autorregulación del proceso lector, en correspondencia con Flores et al. (2020), quienes destacan la reconstrucción consciente de funciones y eventos narrativos.

Diferencias entre cuento y poesía

El desempeño varió según el género literario. Los cuentos breves generaron mayor motivación, comprensión contextual, inferencia y valoración crítica. Su estructura narrativa, la presencia de personajes y la organización de conflictos facilitaron la entrada al análisis. Los estudiantes pudieron reconocer acciones, causas, consecuencias y dilemas con mayor rapidez.

La poesía presentó mayores desafíos. El lenguaje figurado, la condensación expresiva y la presencia de sentidos menos explícitos exigieron más mediación. Los estudiantes declararon que necesitaban leer dos o tres veces para comprender el sentido del poema. Este resultado indica que la poesía requiere un andamiaje didáctico más intenso. Esa dificultad puede aprovecharse con recursos como: lectura oral, análisis de imágenes, paráfrasis, asociación con experiencias personales y discusión colectiva.

La diferencia entre géneros aporta una orientación práctica para la enseñanza. En noveno grado, el cuento breve puede funcionar como entrada inicial para fortalecer inferencia y valoración crítica. La poesía puede incorporarse después o trabajarse con apoyos más visibles. Esta secuenciación favorece la calidad educativa porque evita exigir el mismo tipo de respuesta ante textos con demandas distintas y vincula la lectura con experiencias culturales reconocibles para el grupo, en correspondencia con Leiva et al. (2023).

La síntesis de los resultados permite observar diferencias entre dimensiones de la lectura crítica y entre géneros literarios, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1

Síntesis de resultados de la experiencia según dimensiones de la lectura crítica

Dimensión analizada	Evidencia principal	Interpretación didáctica
Motivación y participación	El 57 % expresó interés inicial por las obras; el 43 % participó con menor intensidad.	La selección participativa funcionó como entrada al texto literario y favoreció la implicación posterior en las actividades.
Comprensión contextual	En cuentos breves, el 93 % identificó escenarios, contextos y datos del autor; en poesía, el resultado descendió al 67 %.	La contextualización previa facilitó la comprensión, pero la poesía exigió más apoyo por su densidad expresiva.

Inferencias, deducciones y suposiciones	El 92 % realizó inferencias en cuentos breves; en poesía, el porcentaje fue de 75 %.	La inferencia mejoró cuando se trabajó con preguntas abiertas, relectura y justificación con evidencias textuales.
Valoración crítica y argumentación	El 96 % emitió valoraciones críticas en cuentos breves; en poesía, el 75 % alcanzó valoraciones básicas.	El debate y la guía docente ayudaron a pasar de la opinión inmediata al juicio argumentado.
Sensibilidad estética y metacognición	El 86 % participó en reflexiones sobre el efecto estético y cognoscitivo de los cuentos.	La bitácora, las preguntas de cierre y la discusión colectiva favorecieron la autorregulación del proceso lector.
Diferencias entre géneros literarios	El cuento breve generó respuestas más rápidas; la poesía demandó relectura, paráfrasis y análisis de imágenes.	La planificación de la lectura crítica debe ajustarse a las exigencias de cada género literario.

Aporte de la experiencia a la calidad educativa

La triangulación entre observación participante y entrevista grupal relacionó lo observado en clase con lo expresado por los estudiantes. La participación aumentó con actividades variadas y colaborativas; la comprensión contextual mejoró cuando se trabajó antes de la lectura; las inferencias se fortalecieron con preguntas abiertas y debate; la valoración crítica avanzó cuando se exigió justificar criterios con evidencias del texto.

La experiencia constituye una innovación educativa situada. Su novedad estuvo en reorganizar la práctica lectora, sin depender de recursos tecnológicos complejos. La clase desplazó la comprobación de lectura hacia la construcción progresiva de sentido. El estudiante asumió mayor participación en la selección, interpretación, discusión y valoración de las obras. Esta orientación coincide con Quilambaqui et al. (2022), quienes destacan estrategias motivadoras y reflexivas para fortalecer la lectura crítica.

La implementación mostró límites: grupo reducido, aplicación durante un período académico y mayor necesidad de apoyo en poesía. Estos límites precisan las condiciones de uso de la experiencia. Los resultados indican que la lectura crítica puede desarrollarse cuando la enseñanza organiza el tránsito desde la comprensión inicial hasta la valoración argumentada.

El aporte principal de la experiencia estuvo en mostrar una ruta didáctica aplicable a la clase de Lenguaje. La motivación inicial, la contextualización, la relectura guiada, el debate y la reflexión metacognitiva actuaron como apoyos articulados. Ninguno de estos recursos funciona de manera aislada. Su eficacia dependió de la secuencia y de la mediación docente, especialmente cuando los estudiantes enfrentaron textos con mayor densidad simbólica.

Estos resultados muestran que la calidad educativa no depende únicamente de la selección de contenidos literarios, sino de la forma en que la clase organiza el acceso a esos contenidos. La experiencia permitió que estudiantes con distinta motivación inicial participaran en actividades de lectura, discusión y valoración. La selección de obras, la contextualización previa, la relectura guiada y el debate funcionaron como apoyos para que el grupo avanzara hacia formas más elaboradas de comprensión.

La experiencia también mostró la importancia de ajustar la mediación docente al tipo de texto. En los cuentos, la organización narrativa facilitó la identificación de acciones, conflictos y posiciones de los personajes. En la poesía, el trabajo exigió más tiempo, lectura oral, paráfrasis y análisis de imágenes. Esta diferencia confirma que la lectura crítica debe planificarse según las demandas del género literario y no como una habilidad homogénea aplicable de igual modo a cualquier texto.

CONCLUSIONES

La experiencia didáctica aplicada en noveno grado favoreció el desarrollo de la lectura crítica de obras literarias. La observación participante y la entrevista grupal mostraron avances en motivación, participación, comprensión contextual, inferencias, valoración crítica y reflexión sobre el proceso lector.

La selección participativa de las obras mejoró la disposición inicial de los estudiantes. La lectura dejó de presentarse como actividad impuesta y comenzó a asumirse como práctica compartida. La contextualización previa fue decisiva, porque permitió relacionar época, autor, conflictos narrativos y experiencias personales.

Los resultados evidenciaron diferencias entre géneros literarios. El cuento breve facilitó la inferencia, el debate y la valoración crítica por su estructura narrativa. La poesía exigió mayor mediación docente, relectura y trabajo con el lenguaje figurado.

El aporte a la calidad educativa estuvo en ampliar la participación estudiantil en prácticas lectoras más profundas. Su valor innovador consistió en reorganizar la clase de Lenguaje como espacio de interpretación, diálogo, argumentación y metacognición.

El estudio tuvo limitaciones por el tamaño del grupo y el tiempo de aplicación. Futuras investigaciones pueden ampliar la experiencia a otros grupos, comparar instituciones y construir indicadores para valorar la lectura crítica en distintos géneros literarios.

Referencias

Atienza, E. y González, M. V. (2024). El desarrollo de un enfoque crítico en la enseñanza del español como lengua extranjera: creencias docentes. *Zona Próxima*, (40), 146-170. https://doi.org/10.14482/zp.40.784.526

Cáceres, P. J., Salvatierra, G. C., Cuenca, L. S. y Solís, B. P. (2025). Perception of critical reading in basic education: A systematic review. *Revista San Gregorio*, *1*(63), 91-104. http://dx.doi.org/10.36097/rsan.v1i63.3402

Carrasco, A. (2014). Leer, escribir y desarrollar el lenguaje oral en la escuela secundaria: Reflexiones en torno a la propuesta curricular mexicana. *Perfiles Educativos*, *36*(143), 6-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100016&lng=es&tlng=es

Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.

Castillo, F. y Pérez, N. C. (2019). Reflexiones sobre lectura crítica como una necesidad más allá del ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, (20), 169-188. https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2017.20.e8914

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. Lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica. http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2017/06/Colomer.Cap6.pdf

Eco, U. (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. y Gil, R. (2022). Lectura literaria y educación desde la comprensión como "Equipaje Humano". *Boletín Redipe*, *11*(8), 80-88. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1870

Flores, E. P., Rogoski, B. da N. y Nolasco, A. C. G. (2020). Comprensión narrativa: Análisis del concepto y una propuesta metodológica. *Psicologia: Teoria 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

Hernández, L. y Betancourt, G. E. (2021). Valor didáctico de la simpatía para el goce estético de la lectura literaria. *Transformación*, *17*(1), 18-38. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552021000100018&lng=es&tlng=es

Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Johns Hopkins University Press. https://archive.org/details/actofreadingtheo0000iser

Jauss, H. R. (1981). Estética de la recepción y comunicación literaria. *Punto de Vista*, *4*(12), 34-40. https://lenguajes3unr.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/jauss_estetica-de-la-recepcion.pdf

Lafita, E., Hernández, J. E. y 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=sci_arttext&pid=S2077-29552022000300568&lng=es&tlng=es

Leiva, D., Hernández, T., Bonachea, A. I., Enebral, R. y García, T. (2023). La didáctica de la clase de lengua materna para el fortalecimiento de la identidad cultural. *Mendive*, *21*(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962023000400022&lng=es&tlng=es

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). Universidad Nacional de Córdoba. https://rdu.unc.edu.ar/server/api/core/bitstreams/44537eb6-a3ef-4a80-a008-c7bea1fc0505/content

MEN. Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana*. Editorial Magisterio.

MEN. Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Editorial Magisterio. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Munita, F. y Margallo, A. M. (2019). La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante. *Perfiles Educativos*, *41*(164), 154-170. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58825

Pibaque, R. M. y 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

Quilambaqui, J., Gaguancela, J., Galarza, S. y 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

Roldán, L. Á. (2019). Leer, comprender y aprender en la escuela secundaria: enfoques y perspectivas. *Psicologia USP*, *30*, e180126. https://doi.org/10.1590/0103-6564e20180126

Rubio, M. y Moya, P. (2023). El conocimiento lingüístico en la enseñanza de la lengua materna: Un análisis de las bases curriculares. *Estudios Pedagógicos*, *49*(2), 153-175. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000200153

Toro, G. D. R., Toro, S. J., Panata, L. E., Segura, M. A. y Arellano, B. E. (2025). Estrategias innovadoras para el desarrollo del aprendizaje de la lectura comprensiva en los estudiantes de séptimo año de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(1), 11253-11267. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16698

UNESCO (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. https://unesdoc.unesco.org/search/f004a041-3c26-42eb-a7eb-068ce772de7a

Vinci, E. (2019). Empathy and literary reading: The case of *Fräulein Else's* interior monologue. *Humanidades*, (6), 133-151. https://doi.org/10.25185/6.5

Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Pueblo y Educación.