



Fortaleciendo la competencia de lectura crítica y reflexiva, a través de fábulas clásicas de Esopo

Autora: Idalba del Carmen Valero Soto
Universidad de Los Andes, **ULA**
idalbavalero@gmail.com
Mérida, Venezuela
<https://orcid.org/0009-0005-7831-4813>

Resumen

El estudio propuesto se fundamentó en un diagnóstico previo que determinó falencias importantes en comprensión lectora y análisis crítico de diferentes textos en estudiantes de primer año. El objetivo fue fortalecer dichas competencias a través de una intervención con clases instructivas estructuradas en secuencias didácticas basadas en fábulas. La metodología fue cualitativa con diseño de investigación-acción. Se aplicaron técnicas como observación, listas de cotejo, registros de interacción oral y análisis de materiales escritos. Los resultados evidenciaron que las fábulas favorecen la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico. Sin embargo, se concluyó que, a pesar de los avances demostrados por los estudiantes, aún no pueden considerarse como el resultado de una lectura verdaderamente crítica y reflexiva, siendo necesario continuar fortaleciendo estos procesos de manera progresiva para lograr lectores competentes.

Palabras clave: lectura crítica; fábulas; secuencias didácticas; comprensión de lectura; enseñanza de la lectura.

Código de clasificación internacional: 5802.04 - Niveles y temas de educación.

Cómo citar este artículo:

Valero, I. (2024). Fortaleciendo la competencia de lectura crítica y reflexiva, a través de fábulas clásicas de Esopo. *Revista Científica*, 9(32), 104-124, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.5.104-124>

Fecha de Recepción:
22-11-2023

Fecha de Aceptación:
18-04-2024

Fecha de Publicación:
06-05-2024



Strengthening Critical and Reflective Reading Competence through Aesop's Classic Fables

Abstract

The proposed study was based on a previous diagnosis that determined significant shortcomings in reading comprehension and critical analysis of different texts in first-year students. The objective was to strengthen these competencies through an intervention with instructional classes structured in didactic sequences based on fables. The methodology was qualitative with an action-research design. Techniques such as observation, checklists, oral interaction records, and analysis of written materials were applied. The results showed that fables promote reading comprehension at the literal, inferential, and critical levels. However, it was concluded that, despite the progress demonstrated by the students, they still cannot be considered as the result of a truly critical and reflective reading, being necessary to continue strengthening these processes progressively to achieve competent readers.

Keywords: critical reading; fables; didactic sequences; reading comprehension; reading instruction.

International classification code: 5802.04 - Levels and subjects of education.

How to cite this article:

Valero, I. (2024). **Strengthening Critical and Reflective Reading Competence through Aesop's Classic Fables.** *Revista Científica*, 9(32), 104-124, e-ISSN: 2542-2987. Recovered from: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.5.104-124>

Date Received:
22-11-2023

Date Acceptance:
18-04-2024

Date Publication:
06-05-2024



“Que en estos versos trato / de daros un asunto / que instruya deleitando. / Los perros y los lobos / los ciervos y los caballos, / os han de hablar en versos / pero con juicio tanto / que sus máximas sean / los consejos más sanos” (Sopena, 1934).

1. Introducción

Las metas que persigue la educación en todos los niveles y subniveles, se orientan hacia la formación de ciudadanos críticos, analíticos y reflexivos, capaces de actuar en conformidad y pertinencia con las exigencias del mundo globalizado que evoluciona constantemente; empero, la realidad educativa en América latina, en relación con el desarrollo de competencias de lectura crítica y habilidades de comprensión lectora, es similar en todos los países, desde las etapas iniciales, hasta la educación superior, existen importantes desaciertos que imposibilitan en los estudiantes, el fortalecimiento de dichas competencias.

La práctica docente y el análisis de investigaciones han permitido evidenciar que los educandos presentan dificultades para leer desde una postura crítica, identificando, que escasamente han desarrollado habilidades cognitivas y metacognitivas que los faculte para aplicar estrategias de comprensión lectora, reflexionar, estimular la imaginación y favorecer la interpretación y la capacidad para generar juicios valorativos sobre diferentes tipologías textuales; bajo estos fundamentos, se diseñó una propuesta didáctica, basada en secuencias didácticas orientadas en fortalecer las competencias de lectura crítica y reflexiva en los estudiantes del primer año “A” y “B” del Escuela Técnica Comercial Robinsoniana “José Félix Ribas”.

Los estudios de Páez y Rondón (2014a); y Arias (2018a); revelan problemas en la enseñanza de la lectura crítica. Los docentes de lengua, literatura y ciencias sociales suelen limitarse a textos literarios y periodísticos, enfocándose más en cumplir el currículo que en desarrollar habilidades analíticas. Arias destaca que la imposición de lecturas extensas y descontextualizadas desmotiva a los estudiantes, resultando en bajos niveles



de comprensión. Este enfoque inadecuado obstaculiza el desarrollo de la lectura crítica en los adolescentes, señalando la urgencia de renovar las estrategias pedagógicas para fomentar un análisis textual más profundo y significativo.

La investigación de Pineda, Valero y Molina (2019): señalan que, si bien los estudiantes logran decodificar textos, a menudo no desarrollan habilidades de comprensión y análisis crítico avanzadas. Mencionado a Dubois (2015): refuerza esta idea, destacando que la verdadera comprensión surge de la interacción entre el autor y el lector, más allá de las palabras escritas. Estos hallazgos subrayan la necesidad de mejorar las estrategias educativas para fomentar una lectura más profunda y significativa.

Diversos autores como Cassany (2006a); Romero-Olarte y Ramírez-Rojas (2021); Rivera (2019); y Sánchez-Domínguez e Izquierdo (2021); han investigado los factores que desmotivan a los estudiantes hacia la lectura crítica. Aunque no afirman explícitamente que toda lectura implica una postura crítica, sugieren que el lector siempre busca comprender y dar significado al texto. Este proceso, cuando se realiza adecuadamente, puede fomentar la autonomía y el pensamiento libre, aplicables en diversos contextos.

El desarrollo de habilidades de lectura crítica está influenciado significativamente por el entorno del estudiante. Cuando la familia y el ambiente inmediato no priorizan la lectura como una actividad esencial para el crecimiento intelectual y emocional, el estudiante carece del estímulo necesario para desarrollar capacidades de análisis y razonamiento avanzadas. En esa misma línea, Salas y Puerta (2013): enfatizan la responsabilidad compartida entre la escuela y la familia en este proceso, destacando la importancia de presentar la lectura y escritura como experiencias estéticas enriquecedoras. Esta colaboración es crucial para que niños y jóvenes encuentren sentido y placer en estos procesos, fomentando así su desarrollo crítico y reflexivo.



Acorde con Cassany (1988); y Lerner (2001); identifican limitaciones en la enseñanza tradicional de lectura crítica. Este enfoque, aún prevalente, se basa en tres supuestos problemáticos: equiparar la escritura a una mera transcripción del habla, centralizar el proceso en el texto ignorando la interpretación activa del lector, y tratar al estudiante como un receptor pasivo. Estas prácticas obstaculizan el desarrollo de habilidades de análisis crítico, subrayando la necesidad de metodologías más dinámicas y centradas en el estudiante.

Interpretando a Cassany (1990): señala que la enseñanza de la lectura a menudo se centra excesivamente en aspectos gramaticales como sintaxis, léxico y ortografía. Esta aproximación resulta en prácticas docentes mecánicas y controladas que priorizan el dominio técnico del lenguaje sobre el desarrollo del pensamiento crítico. Tal enfoque limita la capacidad de los estudiantes para reflexionar autónomamente sobre los textos, obstaculizando la formación de lectores verdaderamente analíticos y críticos. Es necesario, por tanto, reorientar las estrategias pedagógicas hacia métodos que fomenten una comprensión más profunda y una interacción más significativa con los textos.

Las prácticas docentes actuales en la enseñanza de la lectura a menudo se centran excesivamente en aspectos gramaticales superficiales, descuidando estrategias de comprensión más profundas. Señalando a Gutiérrez y Ball (2007): critican la tendencia a presentar la literatura como una lista inerte de datos, sin lograr despertar el interés genuino del estudiante. En ese marco, Condemarín (2000a): propone una solución, sugiriendo que los docentes seleccionen cuidadosamente los textos y formulen preguntas que activen el conocimiento previo de los estudiantes. Este enfoque busca fomentar la construcción de significados y el descubrimiento de ideas subyacentes, promoviendo así una lectura más crítica y significativa.

En los párrafos anteriores se disertó sobre la problemática existente en los contextos educativos, revelando algunas consideraciones de autores que



convergen en que el estudiante tiene falencias para leer, asumiendo una posición crítica, limitándose para acceder, apreciar, disfrutar y comprender que, a través de la lectura crítica y reflexiva, se puede conocer y recrear universos fantásticos e inimaginables, además, es un vehículo para ingresar al vasto cosmos de la ciencia, la literatura y el conocimiento.

El objetivo principal del estudio fue fortalecer las competencias de lectura crítica y reflexiva en los estudiantes del primer año A y B de la Escuela Técnica Comercial Robinsoniana José Félix Ribas a través de una intervención con clases instructivas estructuradas en secuencias didácticas basadas en la lectura de fábulas clásicas de Esopo.

1.1. ¿Qué se entiende por lectura crítica?

La lectura crítica trasciende la comprensión superficial del texto, abarcando múltiples niveles de interpretación. Conforme a Páez y Rondón (2014b); y Cassany (2006b), describen tres planos de comprensión: “las líneas”, que implica el significado literal; “entre líneas”, que requiere inferencias y conexiones con conocimientos previos; y “detrás de las líneas”, que involucra la interacción profunda entre el texto y el razonamiento del lector. Este último nivel permite al lector desarrollar argumentos y posiciones críticas sobre el contenido. Esta perspectiva enfatiza que la lectura crítica es un proceso complejo que va más allá de la simple decodificación, exigiendo una participación activa y reflexiva del lector.

Por su parte, Arias (2018b); y Páez y Rondón (2014c): ofrecen perspectivas complementarias sobre la lectura crítica. Arias la ve como una herramienta para desarrollar habilidades de pensamiento superior, permitiendo una comprensión más objetiva y contextualizada de la realidad social. Por su parte, Páez y Rondón (2014d): la describen como un proceso cognitivo que va más allá de la lectura convencional, incorporando elementos de trascendencia. Esta visión enfatiza el potencial de la lectura crítica para



fomentar una sociedad más justa y democrática, promoviendo el cuestionamiento de ideas establecidas y el pensamiento independiente. Ambos enfoques subrayan la importancia de la lectura crítica como medio para desarrollar la capacidad de análisis y reflexión en los individuos.

1.2. Fábula, sociedad y lectura crítica

La fábula, un género literario conciso, tiene sus raíces en las tradiciones y creencias ancestrales. Estas narraciones, que pueden ser en verso o prosa, utilizan la ficción para explorar comportamientos humanos. A diferencia de lo que se cree comúnmente, su propósito no es siempre moralizar o dictar normas de conducta. En cambio, el fabulista presenta situaciones que reflejan principios, valores e interacciones humanas, invitando al lector a reflexionar sobre estas dinámicas sin imponer conclusiones específicas. Así, la fábula se convierte en un espejo de la sociedad, estimulando el pensamiento crítico más que prescribiendo comportamientos (Dido, 2009a).

Las fábulas, enraizadas en la tradición popular, reflejan la filosofía colectiva a través de narraciones donde los animales personifican arquetipos humanos. Esta característica las convierte en una herramienta educativa valiosa, permitiendo a los estudiantes explorar comportamientos y valores sociales de manera indirecta. Su estructura alegórica fomenta naturalmente el análisis crítico y la reflexión, haciendo de las fábulas un recurso ideal para desarrollar habilidades de lectura crítica en el aula (Dido, 2009b).

Acorde con Villarreal-Borrero, Jiménez-Cárdenas y González-Roys (2021): demostraron el potencial de la fábula como herramienta para desarrollar la lectura crítica. En su estudio con estudiantes de cuarto grado, utilizaron talleres basados en fábulas para mejorar las habilidades de lectura en niveles literal, inferencial y crítico. Esta investigación-acción evidenció la eficacia de las fábulas para fomentar una comprensión lectora más profunda y analítica en los niños.



De acuerdo con Calpa (2019): con un estudio de tipo documental indagó los fundamentos teóricos de la fábula para el desarrollo de la comprensión, interpretación y reflexión lectora en los niños de Educación Básica Primaria (EBP) con el propósito de beneficiar la interacción de los educandos con los materiales de lectura seleccionados y mejorar los niveles de convivencia familiar, social y escolar. La investigación se basó en competencias comunicativas, interpretativas y reflexivas para potenciar el pensamiento crítico y masificar la convivencia armónica que realizara los principios y valores en el contexto escolar y familiar, de igual manera, el respeto a las diferencias y formas de pensamiento divergentes.

En referencia al tema, Ouriarhni (2019): defiende el uso de fábulas como recurso pedagógico transversal, destacando su potencial para educar en valores y mejorar la comprensión lectora en todas las edades y asignaturas. En esa misma línea, Narváez (2018): implementó una intervención usando fábulas y dramatizaciones para abordar dificultades de comprensión en cuarto grado, combinando preguntas de diferentes niveles con recursos interactivos para estimular el interés por la lectura y desarrollar habilidades cognitivas.

Finalmente, Baquero, (2019): utilizó la fábula con estudiantes de último año de secundaria en Bogotá para evaluar la comprensión de textos continuos y discontinuos. Se identificaron deficiencias como falta de hábitos lectores, escaso uso de estrategias de comprensión y lecturas superficiales sin análisis crítico. Los resultados destacaron la importancia de rediseñar las metodologías docentes para fomentar una comprensión más profunda y reflexiva en los estudiantes.

2. Metodología (Materiales y métodos)

El presente estudio, acercó a los estudiantes del primer año “A” y “B” de la Escuela Técnica Comercial Robinsoniana “José Félix Ribas”, a la lectura de fábulas, con la finalidad de desarrollar competencias de lectura crítica. La



metodología corresponde al paradigma cualitativo de las ciencias sociales. Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018): la investigación cualitativa aborda el estudio de los individuos inmersos en el contexto donde viven, considerando sus limitaciones, comportamientos, opiniones, actitudes e interpretaciones, de igual manera, se analizaron trabajos que tuvieran relación directa con el tema objeto de estudio.

El diseño de investigación fue la investigación-acción, Latorre (2005): hace referencia a la metodología del docente como investigador. La investigación-acción es autorreflexiva, participativa y colaborativa, el docente planifica y orienta el trabajo de sus estudiantes, para lograr mejorar una situación, en el caso propuesto, el desarrollo de la competencia de lectura crítica y reflexiva.

2.1. Población y muestra

La población estuvo conformada por 27 estudiantes de primer año “A” y “B”, en edades comprendidas entre los 12 y 16 años. La mayoría de los jóvenes provienen de la Parroquia Osuna Rodríguez “Los Cueros” y de los sectores aledaños. Mediante algunas entrevistas abiertas se constató que algunos estudiantes provienen de familias disfuncionales que han vivido situaciones de vulnerabilidad social.

2.2. Unidad de análisis

Se seleccionó el grupo completo de estudiantes de primer año “A” y “B”. grupo “A”, conformado por ocho hembras y seis varones, para un total de (14) estudiantes. Grupo “B” constituido por ocho hembras y cinco varones, para un total de (13) estudiantes. Para fines del estudio, cada estudiante se registró con un número seguido de dos letras entre paréntesis correspondiente a la inicial del primer nombre y apellido, con el fin de proteger su identidad.



2.3. Escenario

La Escuela Técnica Comercial Robinsoniana “José Félix Ribas” sirvió de escenario para la aplicación de la investigación, está ubicada en una populosa comunidad del municipio Libertador del estado Mérida, Venezuela. Fue fundada en el año 1980, con la designación de Ciclo Básico Creación Los Curos; esta institución educativa oficial, a lo largo de los años ha sido objeto de cambios importantes; desde hace aproximadamente 16 años se convirtió en Escuela Técnica Comercial, egresando estudiantes en las menciones de: Telemática, Contabilidad, Comercio, Turismo, Aduana y Servicios Administrativos.

2.4. Metodología didáctica

Las formas metodológicas didácticas de organización del trabajo se desarrollaron a través de clases instructivas, estructuradas en secuencias didácticas. Son una serie articulada de actividades colectivas e individuales, que definen claramente diversos momentos de manera sistemática: inicio, desarrollo y cierre. Las secuencias didácticas se seleccionaron, porque su estructura facilita al docente/investigador programar su intervención pedagógica, bajo los principios teóricos constructivistas. Cada secuencia cuenta con un enunciado, objetivo general y específicos, actividades, recursos y tiempo estimado.

2.5. Técnicas e instrumentos

El estudio utilizó una combinación de técnicas para evaluar la lectura crítica: observación guiada, listas de cotejo, registros de interacciones orales y análisis de producciones escritas de los estudiantes. La triangulación de estos datos, basada en competencias de lectura crítica adaptadas, proporcionó una visión completa del desarrollo de las habilidades de análisis y comprensión profunda de los textos en los estudiantes (Cassany, 2006c); y

(Serrano, 2008). Los objetivos clave para desarrollar la lectura crítica de fábulas incluyen:

- Analizar el contenido y origen de las fábulas.
- Identificar la intención del autor y desarrollar una posición crítica.
- Reconocer representaciones socioculturales en el texto.
- Comprender las características del género.
- Evaluar el impacto del discurso en diferentes contextos.
- Respetar la diversidad de interpretaciones.
- Apreciar la lectura como herramienta de crecimiento personal.
- Fomentar la tolerancia hacia opiniones divergentes.

3. Resultados (análisis e interpretación de los resultados)

En la tabla 1, se expone el proceso de exploración de los conocimientos previos que se dividió en dos fases. La primera, se inició a partir de las siguientes interrogantes: ¿Qué es una fábula?; ¿Han leído alguna vez fábulas?; ¿De qué se tratan o qué se narra en las fábulas?; ¿Qué les llama la atención de las fábulas?; ¿Qué opinan de las fábulas?; ¿Crees que las fábulas son lecturas sólo para niños o, por el contrario, pueden ser apropiadas para los jóvenes?. En la segunda fase se hizo las siguientes preguntas: ¿Les gustaría conocer sobre las fábulas?, la intención de esta primera situación de aprendizaje consistió en generar una discusión fluida entre los estudiantes sobre la temática estudiada.

Tabla 1. Secuencia didáctica “Explorando los que sabemos”.

Objetivo General:	Explorar los conocimientos previos de los estudiantes del séptimo año “A” y “B” de la Escuela Técnica Comercial Robinsoniana José Félix Ribas.
Objetivos específicos:	- Propiciar discusiones entre los estudiantes para conocer: ¿Qué saben y qué desean saber sobre la fábula? - Recabar información sobre los conocimientos previos de los estudiantes.
Actividades:	Lluvia de ideas, formulación de interrogantes, discusiones grupales, aplicación de la estrategia C-Q-A.
Recursos:	Lápices, cuadernos, marcadores, pizarra.
Tiempo:	6 horas.

Fuente: La Autora (2023).

La estrategia C-Q-A de Ogle (1986), citada por Condemarín (2000b): se utilizó para evaluar el conocimiento previo y el aprendizaje de los estudiantes



sobre las fábulas. Los estudiantes demostraron conocer características básicas del género, como su brevedad, su atractivo para niños, y el uso de animales u objetos humanizados. Reconocieron la importancia de la moraleja como elemento distintivo de las fábulas, evidenciando una comprensión inicial del género antes de la intervención.

Para la tabla 2, la segunda situación de aprendizaje se dividió en dos sesiones. La primera, comenzó con la consigna: Vamos a conocer un poco más sobre la fábula y sus orígenes, con la colaboración de todos construiremos un mapa conceptual. Para la segunda sesión, se leyó materiales previamente seleccionados sobre la vida y obra de tres grandes fabulistas: Esopo (620 a.C.-564 a.C.); Jean de la Fontaine (1621-1695); y Félix María Samaniego (1745-1801); la consigna de la actividad hacer un cuadro comparativo destacando los aspectos y características más representativos de cada autor.

Tabla 2. Secuencia didáctica “Compartiendo información, construiremos conocimientos”.

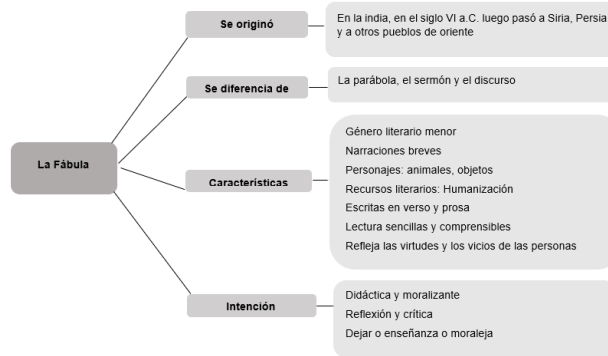
Objetivo General:	Propiciar el intercambio de información entre los estudiantes, para construir un mapa conceptual sobre los orígenes de la fábula y un cuadro comparativo de Esopo, Jean de La Fontaine y Félix María Samaniego.
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none"> - Generar discusiones a partir de la información previa. - Elaborar un mapa conceptual. - Construir un cuadro comparativo.
Actividades:	Discusión grupal, categorización y organización de las palabras, construcción del mapa conceptual y del cuadro comparativo.
Recursos:	<ul style="list-style-type: none"> - Material extraído de internet. - Lápices, cuadernos, marcadores, creyones, hojas blancas, pizarra.
Tiempo:	8 horas.

Fuente: La Autora (2023).

En la primera sesión, se implementó un trabajo entre pares, siguiendo las ideas de Gutiérrez y Castro (2018); quienes describen el aprendizaje como un proceso de construcción social, mientras que Revelo-Sánchez, Collazos-Ordóñez y Jiménez-Toledo (2018); enfatizan el trabajo colaborativo como un modelo interactivo. Siguiendo estas ideas, la sesión implementó trabajo entre

pares, donde estudiantes más hábiles apoyaron a aquellos con dificultades en comprensión lectora. La tarea de extraer información sobre los orígenes de la fábula para crear un mapa conceptual fomentó la colaboración y el desarrollo de habilidades críticas de lectura. En la figura 1 se presenta el resultado del trabajo colaborativo en el que los estudiantes debían construir un mapa conceptual.

Figura 1. Mapa conceptual sobre los orígenes de las fábulas.



Fuente: La Autora (2023).

Paralelamente, Núñez y Díaz (2018): resaltan la importancia de conocer la vida y obra de los autores para comprender mejor sus creaciones. Siguiendo esta idea, la segunda sesión se enfocó en comparar a tres fabulistas destacados: Esopo, Jean La Fontaine y Félix María Samaniego. Los estudiantes analizaron el contexto histórico, las inspiraciones y las influencias ideológicas de cada autor. Este enfoque permitió a los alumnos humanizar a los escritores, viéndolos como personas reales influenciadas por su época, en lugar de figuras distantes. Esta perspectiva enriquece la comprensión de las fábulas, conectando el texto con su contexto de creación y facilitando una lectura más profunda y crítica. En la tabla 3 se presenta una muestra de cuadro comparativo realizado por los estudiantes.

Tabla 3. Cuadro comparativo Esopo, Jean La Fontaine y Félix María Samaniego.

Esopo	Jean La Fontaine	Félix María Samaniego
Antiguo fabulista griego. Nació aproximadamente en el 620 a.C. en Frigia y falleció en el 564 a.C. en Delfos. Se cree que fue un esclavo liberado. Sus fábulas son las más leídas en el mundo.	Nació en 1621 y Murió en 1695. Nació y murió en Francia. Fue un escritor francés y gran cuentista de fábulas. Estudió en la universidad de Reims.	Nació en 1745 y Murió en 1801. Nació y murió en La Guardia (España). Era de familia noble con muchos recursos. Constituyó una colección de 157 fábulas inspiradas en Esopo y La Fontaine.

Fuente: La Autora (2023).

En conformidad con Cassany (2006d): se destaca la importancia de familiarizarse con los autores para comprender mejor sus obras. Contrario a la tendencia de percibir a los escritores como figuras abstractas, conocer sus vidas y contextos facilita la comprensión de su ideología y perspectiva. Los deícticos o marcas autorales en los textos ofrecen pistas sobre el mundo del autor. Al analizarlos, los lectores pueden situar la obra en su contexto, entendiendo que la literatura es una creación que refleja la visión única del escritor, moldeada por su ingenio, imaginación y experiencias personales. Esta aproximación humaniza a los autores y enriquece la interpretación crítica de sus textos.

Tabla 4. Secuencia didáctica “El encuentro con la fábula”.

Objetivo General:	Promover en los estudiantes del séptimo año A y B la lectura de fábulas desde una postura crítica y reflexiva.
Objetivos específicos:	- Desarrollar el gusto por la lectura y la escritura a través de la lectura de las fábulas. - Expresar de forma escrita las ideas, reflexiones y razonamientos surgidos después de la lectura de la fábula “El águila y la zorra”.
Actividades:	Lectura de la fábula de Esopo “El águila y la zorra”, discusión grupal.
Recursos:	Material extraído de internet.
Tiempo:	6 horas.

Fuente: La Autora (2023).

La ejecución de esta actividad permitió que los estudiantes fijaran postura sobre la situación planteada y expresaran sus opiniones ante los



hechos acontecidos. Sin embargo, fundamentados en Cassany (2006e): estos aspectos no son indicadores de lectura crítica. Leer desde una postura crítica implica procesos mentales complejos y habilidades superiores de pensamiento, que permitan descubrir los deícticos o elementos contextuales que rodean al autor, aparte de, desentrañar en el texto la intertextualidad o polifonía que coadyuvan al análisis del género discursivo, así como, a predecir las diferentes interpretaciones que pueden generar el discurso escrito.

Con relación a los aspectos señalados en el párrafo anterior, Cassany (2006f): resalta que la lectura crítica implica un proceso profundo de análisis textual. Este enfoque requiere que el lector identifique tres elementos clave: el mundo del autor, el género discursivo y las diversas interpretaciones que el texto puede generar. Al “desmenuzar” estos componentes, el lector puede descubrir las ideologías subyacentes, detectar inconsistencias y comprender el contexto de producción del texto. Este proceso analítico va más allá de la comprensión superficial, permitiendo al lector desentrañar significados ocultos y evaluar críticamente el contenido, demostrando así una verdadera comprensión crítica del texto.

A pesar de que las actitudes demostradas por los estudiantes aún no pueden considerarse indicadores definitivos de lectura crítica, el desarrollo de las secuencias didácticas reveló aspectos prometedores. Se evidenció que actividades bien planificadas y ejecutadas con objetivos precisos representan avances significativos tanto para docentes como para estudiantes en el camino hacia una lectura desde una postura crítica.

Además, las respuestas proporcionadas por los alumnos demostraron que, de acuerdo con los esquemas de conocimiento propios de su edad, han logrado progresos notables en sus aprendizajes. Estas observaciones sugieren que el enfoque implementado está sentando bases sólidas para el desarrollo futuro de habilidades de lectura crítica más avanzadas.



4. Conclusiones

El presente estudio surge como una respuesta didáctica innovadora ante la desmotivación de los estudiantes hacia la lectura y escritura. La elección de la fábula como género literario se justifica por sus características únicas: brevedad narrativa, personajes que reflejan comportamientos humanos, y una moraleja que fomenta la reflexión crítica.

Las secuencias didácticas basadas en fábulas demostraron ser efectivas para iniciar el desarrollo de competencias de lectura crítica. Aunque no se puede afirmar que los estudiantes se transformaron en lectores críticos plenos, se logró sembrar la semilla de la conciencia crítica y reflexiva en su aproximación a los textos.

El estudio revela que el desarrollo de la lectura crítica es un proceso complejo que va más allá de la simple comprensión textual. Requiere habilidades de pensamiento superior que deben cultivarse progresivamente a lo largo de la formación académica.

Los hallazgos concuerdan con investigadores como Cassany, Condemaráin, y Serrano, quienes enfatizan que la lectura crítica trasciende los niveles básicos de comprensión y requiere un análisis profundo del contexto y la intención del autor.

Se sugiere realizar estudios longitudinales para evaluar cómo evolucionan las habilidades de lectura crítica a lo largo del tiempo. Además, sería valioso explorar la efectividad de otros géneros literarios en el desarrollo de estas competencias.

Este estudio demuestra que, si bien las intervenciones pedagógicas bien planificadas pueden mejorar las habilidades de lectura crítica, el desarrollo pleno de estas competencias es un proceso gradual y continuo. Los resultados positivos obtenidos, aunque preliminares, sientan las bases para futuras investigaciones y prácticas educativas en este campo.

Es importante reconocer que este estudio se realizó en un contexto



específico y con una muestra limitada. Por lo tanto, la generalización de los resultados debe hacerse con cautela. Además, el desarrollo de la lectura crítica requiere un seguimiento a largo plazo que excede el alcance de esta investigación.

En síntesis, este estudio ofrece evidencia prometedora sobre el potencial de las fábulas como herramienta para fomentar la lectura crítica. Sin embargo, subraya la necesidad de un enfoque sostenido y sistemático en la educación para cultivar verdaderos lectores críticos y reflexivos.

5. Referencias

- Arias, G. (2018a,b). **La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico.** *Boletín Redipe*, 7(1), 86-94, e-ISSN: 2256-1536. Colombia: REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Baquero, R. (2019). **Diagnóstico de Comprensión Lectora en Adolescentes Mediante Aplicación de una Prueba Tipo Saber Basada en Fábulas.** Bogotá, Colombia: Universidad Antonio Nariño.
- Calpa, H. (2019). **La fábula como texto narrativo en la Pedagogía Crítico Social.** *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 6(1), 67-81, e-ISSN: 2390-0962. Recuperado de: <https://doi.org/10.31948/rev.fedumar6-1.art5>
- Cassany, D. (1988). **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.** Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D. (1990). **Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita.** *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (6), 63-80, e-ISSN: 0214-7033. España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Cassany, D. (2006a,b,c,d,e,f). **Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.** Barcelona, España: Anagrama.
- Condemarín, M. (2000a,b). **Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes.** *Lectura y Vida*, 21(02), 1-





17, e-ISSN: 2307-9630. Argentina: Universidad Nacional de la Plata.

Dido, J. (2009a,b). **Teoría de la Fábula**. Matanza, Argentina: Editorial del Cardo.

Dubois, M. (2015). **El Proceso de la Lectura: De la lectura a la práctica**. ISBN: 978-987-06-0642-0. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

Gutiérrez, M., & Ball, M. (2007). **Lectura y literatura como experiencias**. *Voz y Escritura*, (15), 95-108. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.

Gutiérrez, P., & Castro, M. (2018). **El aprendizaje entre iguales como metodología de trabajo para la inclusión educativa: experiencia docente en una escuela de Extremadura**. *Revista de Investigación en Educación*, 16(1), 78-92, e-ISSN: 2172-3427. España: Universidad de Vigo.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). **Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta**. ISBN: 978-1-4562-6096-5. Ciudad de México, México: Editorial McGraw-Hill Education.

Latorre, A. (2005). **La investigación - acción. Conocer y cambiar la práctica educativa**. Barcelona, España: Grao.

Lerner, D. (2001). **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. Primera edición, ISBN: 968-16-6399-3. México: Fondo de Cultura Económica.

Narvárez, H. (2018). **Lectura Comprensiva, desde la Recreación Colaborativa de Fábulas con Recursos Educativos Abiertos, REA**. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca.

Núñez, J., & Díaz, R. (coords.). (2018). **Vidas en papel: Escrituras biográficas en la Edad Moderna**. ISBN: 978-84-17288-22-8. España: Etiópicas. *Revista de letras renacentistas*.

Ouriarhni, S. (2019). **Fomento de la lectura a través de la fábula**.





Publicaciones Didácticas, (103), 280-286, e-ISSN: 1989-7073. España: Publicaciones Didácticas.

Páez, R., & Rondón, G. (2014a,b,c,d). **La lectura crítica: propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa**. Primera edición, ISBN: 978-958-8844-52-7. Maestría en Docencia. Bogotá, Colombia: Editorial Kimpres.

Pineda, S., Valero, L., & Molina, C. (2019). **Fundamentación de la lectura significativa en transición, para fortalecer la lectura comprensiva y crítica**. *Educación y Ciencia*, (22), 335-354, e-ISSN: 2805-6655. Recuperado de:

<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10056>

Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C., & Jiménez-Toledo, J. (2018). **El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza / aprendizaje de la sistemática de literatura**. *Tecnologías*, 21(41), 115-134, e-ISSN: 2256-5337. Colombia: Instituto Tecnológico Metropolitano.

Rivera, D. (2019). **Aportes de la lectura crítica y su necesaria influencia en el sistema educativo colombiano**. *Dialéctica*, 1(15), 467-485, e-ISSN: 2244-7490. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador; Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.

Romero-Olarte, B., & Ramírez-Rojas, M. (2021). **Lectura crítica a partir de problemas socialmente relevantes**. *Pensamiento y Acción*, (30), 1-14, e-ISSN: 2619-3353. Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Salas, A., & Puerta, M. (2013). **De la lectura a la escritura: ¿un largo camino de aventuras o una obligación tediosa?**. *Legenda*, 17(16), 1-17. Venezuela: Universidad de Los Andes.

Sánchez-Domínguez, M., & Izquierdo, J. (2021). **Factores asociados al rendimiento de la comprensión lectora en estudiantes de secundaria**. *Diálogos sobre Educación*, 23(12), 1-23, e-ISSN: 2007-



2171. México: Universidad de Guadalajara.

Serrano, S. (2008). **La alfabetización crítica. Conceptualización de las competencias y estrategias de lectura crítica.** *Letras*, 50(76), 172-228, e-ISSN: 0459-1283. Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Sopena, R. (ed.). (1934). **Fábulas de Samaniego.** Provenza, España: Editorial Ramón Sopena, S.A.

Villarreal-Borrero, D., Jiménez-Cárdenas, L., & González-Roys, G. (2021). **Lectura crítica intermediada por la narrativa de la fábula como estrategia didáctica.** *Revista Criterios*, 28(1), 165-195, e-ISSN: 2256-1161. Colombia: Editorial Universidad Mariana.

Idalba del Carmen Valero Sotoe-mail: idalbavalero@gmail.com

Nacida en Mérida, Venezuela, el 25 de julio del año 1970. Magíster Scientiae en Educación, mención Lectura y Escritura en la Universidad de Los Andes (ULA), Mérida, Venezuela; Licenciada en Educación y Licenciada en Letras mención: Lengua y Literatura Hispanoamérica y Venezolana en la misma casa de estudios; Investigador con más de 28 años de experiencia docente dentro y fuera del país; dedicada a la indagación científica y colaborando con universidades locales e internacionales en el área de Lectura y Escritura; Emprendimiento Social y Metodología de la Investigación.