



Fortalecimiento de la comprensión crítica literaria a través de  
imágenes culturales en estudiantes de 8° grado del  
Colegio Alianza, del Municipio de Ocaña, Norte de Santander, 2025

**Fortalecimiento de la comprensión crítica literaria a través de imágenes culturales en  
estudiantes de 8° grado del Colegio Alianza, del Municipio de Ocaña, Norte de  
Santander**

**Naidu Patricia Illera Arango**

**Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás**

**Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana**

**Mg. Andrea Rojas Rojas**

**10 de diciembre 2025**



## Resumen

El presente working paper analiza un proyecto pedagógico orientado al fortalecimiento de la comprensión crítica literaria en estudiantes de grado octavo del Colegio Alianza, en Ocaña (Norte de Santander), a través del uso de imágenes culturales como recurso didáctico. El estudio parte de la necesidad de superar prácticas tradicionales de lectura centradas en la literalidad y avanzar hacia procesos de interpretación, argumentación y valoración crítica, en coherencia con los lineamientos del MEN y los enfoques contemporáneos de lectura multimodal. La metodología empleada se enmarca en un enfoque mixto, con diseño de investigación–acción pedagógica, que integró la construcción de una secuencia didáctica apoyada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y en el análisis de imágenes con carga cultural. El proyecto involucró fases de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación, además de una validación por juicio de expertos. Los resultados evidencian avances significativos en la identificación de elementos simbólicos, relaciones intertextuales, lectura inferencial y argumentación crítica. Asimismo, se observaron mejoras en la participación, el trabajo colaborativo y la motivación hacia la lectura. Las reflexiones surgidas del proceso muestran la pertinencia de las imágenes culturales como mediadoras para activar saberes previos, conectar la lectura con el contexto sociocultural del estudiante y promover habilidades interpretativas superiores. En conclusión, la propuesta demuestra que la integración de recursos visuales culturalmente significativos potencia la formación de lectores críticos en la educación básica secundaria.

**Palabras clave:** Comprensión crítica, imágenes culturales, lectura multimodal, ABP, educación secundaria.



## Abstract

This working paper analyzes a pedagogical project aimed at strengthening critical literary comprehension in eighth-grade students at Colegio Alianza in Ocaña, Norte de Santander, through the use of cultural images as a didactic resource. The study arises from the need to transcend traditional practices focused on literal reading and move toward processes of interpretation, argumentation, and critical evaluation, in accordance with national educational guidelines and contemporary multimodal reading approaches. The methodological framework follows a qualitative approach, using an action-research design that integrates the construction of a didactic sequence supported by Project-Based Learning (PBL) and the analysis of culturally meaningful images. The project included diagnostic, design, implementation, and evaluation phases, as well as an expert-judgment validation process. Results show significant improvements in students' ability to identify symbolic elements, establish intertextual relationships, make inferences, and develop critical arguments. Likewise, increased participation, collaborative work, and motivation toward reading were observed. Reflections derived from the experience highlight the relevance of cultural images as mediators that activate prior knowledge, connect reading with students' sociocultural contexts, and foster higher-order interpretive skills. In conclusion, the proposal demonstrates that integrating culturally significant visual resources enhances the development of critical readers in basic secondary education.

**Keywords:** Critical comprehension, cultural images, multimodal reading, PBL, secondary education.



## Introducción

La comprensión crítica de textos constituye hoy uno de los pilares fundamentales de la formación integral en la educación básica secundaria, especialmente en un contexto donde los estudiantes están expuestos a múltiples lenguajes, formatos y discursos que demandan habilidades interpretativas cada vez más complejas. En Colombia, los lineamientos curriculares de Lengua Castellana y las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales han insistido en el paso de una lectura centrada en la literalidad a una lectura reflexiva, valorativa y argumentada. Sin embargo, la práctica cotidiana en muchas instituciones educativas continúa evidenciando dificultades persistentes: los estudiantes leen de manera superficial, no reconocen intencionalidades comunicativas, presentan poca capacidad para inferir, establecer relaciones o posicionarse críticamente frente a lo leído, y muestran escasa motivación hacia los procesos de lectura escolar.

En el Colegio Alianza, ubicado en el municipio de Ocaña (Norte de Santander), estas problemáticas se hicieron visibles durante las actividades diagnósticas aplicadas al grado octavo. Se evidenció que, aunque los estudiantes podían identificar información explícita, tenían dificultades para interpretar símbolos, relacionar la lectura con su contexto cultural y elaborar argumentos propios. Frente a este panorama, se hizo necesario diseñar una estrategia pedagógica que respondiera a estas limitaciones y que, a su vez, fortaleciera la vinculación entre la lectura y las realidades del entorno sociocultural de los estudiantes.

En este marco surge el proyecto “Fortalecimiento de la comprensión crítica literaria a través de imágenes culturales en estudiantes de 8° grado del Colegio Alianza, Ocaña – Norte de Santander”, el cual concibe las imágenes culturales como recursos didácticos capaces de activar conocimientos previos, generar conexiones con la identidad local y promover la reflexión crítica. Las imágenes culturales —entendidas como representaciones visuales vinculadas a tradiciones, símbolos, narrativas y expresiones propias de un territorio— posibilitan que los estudiantes reconozcan elementos significativos relacionados con su historia, sus vivencias y su contexto inmediato. Desde esta perspectiva, el uso pedagógico de dichas imágenes se convierte en un puente entre la cultura y la lectura, favoreciendo procesos de análisis, interpretación y argumentación.



La pregunta que orienta la investigación, por tanto, es: *¿Cómo fortalecer la comprensión crítica literaria a través del uso de imágenes culturales y la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en los estudiantes de octavo grado del Colegio Alianza del municipio de Ocaña, Norte de Santander?*

Esta interrogante parte del reconocimiento de la lectura como un proceso multimodal y profundamente contextual, y del interés por transformar las prácticas tradicionales de aula hacia metodologías innovadoras que promuevan el pensamiento crítico.

El enfoque metodológico adoptado corresponde a una investigación–acción pedagógica de corte mixto, desarrollada en cuatro fases: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación. Para ello se construyó una secuencia didáctica basada en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que permitió integrar actividades de análisis visual, lectura literaria, debates, producción escrita y trabajo colaborativo. Esta propuesta fue sometida a validación por juicio de expertos, cuyos aportes permitieron fortalecer la pertinencia, coherencia y viabilidad de la intervención educativa.

La originalidad del trabajo radica en la articulación entre lectura crítica y análisis de imágenes culturales desde un enfoque multimodal y situado. Mientras la mayoría de experiencias escolares en lectura emplean textos escritos como recurso predominante, este proyecto introduce las imágenes como un detonante interpretativo que facilita nuevas rutas de comprensión, permitiendo que los estudiantes se reconozcan en lo que leen y construyan posturas argumentadas a partir de la interacción entre palabra, imagen y cultura.

La importancia de esta investigación se vincula con el papel transformador que tiene la lectura crítica en el desarrollo del pensamiento autónomo, la participación ciudadana y la formación de sujetos capaces de cuestionar, valorar y resignificar los discursos que circulan en su entorno. Asimismo, el estudio aporta al fortalecimiento de prácticas pedagógicas innovadoras y contextualizadas, que pueden ser replicadas o adaptadas por docentes de Lengua Castellana en otros escenarios educativos. En el plano teórico, el proyecto dialoga con enfoques contemporáneos sobre literacidad, multimodalidad, aprendizaje significativo y pensamiento crítico. En el plano práctico, contribuye con una propuesta didáctica validada, susceptible de ser incorporada a procesos curriculares institucionales.



Finalmente, este working paper se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta un estado del arte que recoge investigaciones y aportes teóricos sobre comprensión crítica, multimodalidad e imágenes culturales. Posteriormente, se expone el objetivo central del estudio y la ruta metodológica empleada. A continuación, se desarrollan los resultados y discusiones derivadas de la implementación de la secuencia didáctica. Por último, se formulan las conclusiones generales y las implicaciones educativas del proyecto, seguidas de las referencias bibliográficas que sustentan el trabajo. Con ello, se ofrece una mirada integral al proceso y a los aprendizajes alcanzados, evidenciando la relevancia de integrar recursos visuales culturalmente significativos para potenciar la lectura crítica en estudiantes de educación básica secundaria.



## **Estado del arte**

La comprensión crítica literaria se ha posicionado como un componente esencial en la educación actual, especialmente en escenarios donde los estudiantes deben interpretar discursos complejos, multimodales y culturalmente situados. En este sentido, la literatura especializada ha avanzado hacia enfoques que vinculan la lectura con la reflexión, la crítica y la construcción del significado desde la experiencia del lector. Para efectos de este estudio, se seleccionó una base teórica cuidadosamente filtrada por su relevancia pedagógica, su pertinencia metodológica, su diversidad de perspectivas y su capacidad para explicar cómo se fortalece la comprensión crítica desde recursos visuales, culturales y didácticos.

### **Relevancia pedagógica**

La obra de Freire (1997, 2005) constituye un referente ineludible en el campo de la comprensión crítica, al destacar que leer implica interpretar el mundo antes que el texto. Esta perspectiva ha permitido comprender la lectura como una práctica social, política y cultural que requiere cuestionamiento, reflexión y toma de postura. Giroux (2020) complementa esta visión al señalar que la pedagogía crítica debe capacitar a los estudiantes para analizar discursos, identificar relaciones de poder y construir interpretaciones propias. Estas contribuciones demuestran que la comprensión crítica no se reduce a identificar contenido explícito, sino que exige un proceso profundo de análisis e intervención cognitiva y social.

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, Ausubel (1983) plantea que la comprensión surge cuando el estudiante establece conexiones entre nuevos contenidos y sus experiencias previas, lo cual adquiere especial sentido al trabajar con imágenes culturales, ya que estas activan referentes simbólicos y emocionales asociados al contexto del estudiante. Esto se articula con los aportes de Vygotsky (1979), quien sostiene que el desarrollo del pensamiento superior se produce mediante procesos de mediación y construcción sociocultural del conocimiento.



## **Innovación metodológica**

El análisis de la literatura evidencia un giro hacia herramientas visuales, multimodales y culturalmente relevantes. Autores como Kress y van Leeuwen (2020), Bezemer y Kress (2016) y Serafini (2014) señalan que las imágenes poseen su propia gramática y transmiten significados complejos que deben ser leídos críticamente. Esta perspectiva se fortalece con la propuesta de Jewitt (2017), quien concibe la multimodalidad como una competencia fundamental para comprender mensajes que integran códigos visuales, verbales, gestuales y espaciales.

Por su parte, Hernández y Rincón (2022) destacan la importancia de las imágenes culturales como mediaciones que permiten activar conocimientos previos, reconocer identidades colectivas y conectar la lectura literaria con la realidad sociocultural. Estas obras dan soporte teórico y didáctico a la propuesta de integrar imágenes culturales como recurso estratégico para fortalecer la comprensión crítica.

Ahora bien, la revisión detallada de este conjunto de obras no solo permite comprender la amplitud conceptual que sustenta la comprensión crítica, la multimodalidad, las imágenes culturales y la innovación pedagógica, sino que también ofrece un marco coherente para organizar la literatura de manera sistemática. Esta organización es esencial para identificar relaciones, contrastes, tensiones y vacíos, y para contextualizar la relevancia de este estudio. A partir de ello, se presenta a continuación una organización temática que articula los aportes revisados con las necesidades educativas actuales:

### **a) Comprensión crítica y literacidad crítica**

Freire (1997, 2005) y Giroux (2020) resaltan la lectura crítica como práctica reflexiva y emancipadora, mientras Luke (2018) subraya la necesidad de analizar discursos, ideologías y perspectivas. Solé (2020) argumenta que la enseñanza de estrategias lectoras debe incluir la inferencia, la reflexión y el monitoreo metacognitivo, fundamentales para la comprensión crítica.



## **b) Multimodalidad y lectura visual**

Kress y van Leeuwen (2020) y Serafini (2014) afirman que las imágenes deben leerse como textos visuales que transmiten significados complejos. Bezemer y Kress (2016) enfatizan que la comprensión contemporánea demanda integrar modos visuales, gestuales y verbales, lo cual amplía el campo interpretativo del estudiante.

## **c) Imágenes culturales como mediación**

Hernández y Rincón (2022) evidencian cómo las imágenes culturalmente relevantes activan conocimientos previos, identidades y experiencias que facilitan interpretaciones profundas. Eisner (2018) señala que los recursos visuales estimulan sensibilidad y pensamiento crítico, aportando significativamente a la comprensión literaria.

## **d) Innovación metodológica: ABP e investigación-acción**

Larmer et al. (2015) y Thomas (2000) muestran que el ABP promueve análisis, investigación, colaboración y resolución de problemas. Dewey (1938) relaciona la experiencia y la reflexión con el aprendizaje profundo. En términos metodológicos, Elliott (1993) y Carr y Kemmis (1988) destacan la investigación-acción como enfoque transformador que permite mejorar la práctica a través de ciclos de reflexión y acción docente.

## **Brechas identificadas**

Aunque los avances teóricos y metodológicos en torno a la comprensión crítica, la multimodalidad y el uso de imágenes en educación son significativos, la literatura revela vacíos importantes que justifican y orientan la pertinencia del presente estudio. Se observa, por ejemplo, que son escasas las investigaciones que articulan de manera directa las imágenes culturales locales con el desarrollo de la comprensión crítica literaria en adolescentes. La mayoría de los trabajos privilegian análisis conceptuales o experiencias en niveles educativos distintos, lo que limita la comprensión de cómo este recurso puede impactar a estudiantes de básica secundaria. A ello se suma la poca presencia de estudios empíricos en zonas rurales o semiurbanas, donde las dinámicas culturales, los referentes simbólicos y las prácticas lectoras



pueden diferir sustancialmente de aquellos contextos urbanos en los que se concentra la producción académica.

Asimismo, la literatura muestra una integración todavía incipiente entre multimodalidad, Aprendizaje Basado en Proyectos y lectura crítica, tres enfoques que, aunque robustos por separado, rara vez se entrelazan en propuestas didácticas validadas y aplicadas en aula. Esta falta de articulación limita el desarrollo de experiencias educativas que respondan de manera coherente a las demandas contemporáneas de formación lectora y al carácter dinámico de los modos de representación que circulan en la vida escolar. Del mismo modo, se evidencia la ausencia de investigaciones contextualizadas en territorios específicos del nororiente colombiano, donde las particularidades culturales constituyen un recurso valioso –y hasta ahora poco explorado– para potenciar la interpretación crítica y el vínculo significativo entre lectura y entorno.

Estas brechas, en conjunto, evidencian la necesidad de desarrollar propuestas didácticas situadas que reconozcan el valor pedagógico de las imágenes culturales, que integren enfoques multimodales con metodologías activas, y que contribuyan a fortalecer la comprensión crítica de los estudiantes desde una perspectiva contextualizada, pertinente y ajustada a sus realidades socioculturales.

### **Tendencias actuales**

La literatura reciente muestra una serie de tendencias que orientan las nuevas formas de comprender y enseñar la lectura crítica en el ámbito escolar. En primer lugar, se evidencia un creciente interés por la inclusión de recursos multimodales en los procesos formativos, lo cual responde a la necesidad de interpretar los lenguajes visuales, simbólicos y verbales que circulan en los entornos educativos contemporáneos, como lo señalan Jewitt (2017) y Serafini (2014). A la par de este enfoque, ha tomado fuerza la perspectiva crítica y emancipadora, en la que la lectura se concibe como un acto reflexivo y transformador; dicha tendencia se vincula con las aportaciones de Freire (2005) y se profundiza en los planteamientos de Giroux (2020), quienes destacan la importancia de formar lectores capaces de cuestionar y reconfigurar los discursos presentes en la sociedad.



De manera complementaria, se observa que el Aprendizaje Basado en Proyectos se consolida como una metodología que favorece procesos complejos del pensamiento, al promover la investigación, el análisis y la construcción colaborativa del conocimiento; este enfoque, respaldado por Larmer et al. (2015), permite situar la lectura en experiencias significativas que involucran problemáticas reales del entorno. Finalmente, persiste una tendencia marcada hacia el reconocimiento del aprendizaje significativo y de la mediación sociocultural como fundamentos esenciales para la comprensión profunda, siguiendo las aportaciones de Ausubel (1983) y Vygotsky (1979). En conjunto, estas tendencias delimitan un campo pedagógico que valora la multimodalidad, la criticidad, la contextualización y la participación activa como elementos clave para el desarrollo de la comprensión crítica literaria en los estudiantes.

### **Enfoque Contextual y Crítico**

La literatura revisada, aunque valiosa y ampliamente desarrollada en términos conceptuales, presenta ciertas restricciones que deben ser consideradas para comprender la pertinencia del presente estudio. Una primera observación crítica es que gran parte de las investigaciones existentes se concentran en el análisis teórico, lo que ha dado lugar a un menor número de experiencias pedagógicas aplicadas directamente en el aula. Esta característica limita la comprensión de cómo las propuestas relacionadas con la comprensión crítica, la multimodalidad o el uso de imágenes funcionan en contextos escolares reales, especialmente cuando se trata de adolescentes en educación básica secundaria.

Además, muchos de los estudios consultados se desarrollan en contextos urbanos, altamente tecnificados y con acceso amplio a recursos didácticos digitales. Esto genera un vacío importante frente a la pertinencia de sus conclusiones en regiones periféricas o semiurbanas, donde las dinámicas culturales, los modos de significación y las prácticas pedagógicas pueden diferir de manera sustancial. También se observa un énfasis marcado en el empleo de imágenes digitales y mediadas por tecnologías, lo cual deja en segundo plano el potencial educativo de las imágenes culturales tradicionales, un recurso que condensa símbolos, memorias y representaciones propias del territorio.



A estas limitaciones se suma la evidente sobrerrepresentación de estudios provenientes del norte global, cuyas realidades socioeducativas no siempre dialogan con los contextos latinoamericanos. Asimismo, hay escasa investigación que aborde procesos de lectura crítica en jóvenes de zonas rurales o semiurbanas, lo que dificulta extrapolar conclusiones hacia contextos como el de Norte de Santander. Del mismo modo, la validación empírica de secuencias didácticas multimodales es limitada, pues son pocos los estudios que someten estas propuestas a procesos sistemáticos de evaluación docente o de juicio de expertos. Finalmente, el uso de imágenes culturales en la literatura aparece, en muchos casos, reducido a un papel ilustrativo, sin aprovechar su potencial como dispositivo interpretativo, crítico y significativo para la lectura literaria.

En conjunto, para cerrar esta disertación la literatura analizada permite comprender que el fortalecimiento de la comprensión crítica requiere integrar perspectivas pedagógicas, cognitivas, culturales y multimodales. Los aportes revisados coinciden en que los estudiantes desarrollan habilidades de análisis, inferencia y argumentación cuando interactúan con recursos significativos vinculados a su contexto sociocultural. Asimismo, el uso de metodologías activas como el ABP, junto con enfoques de investigación-acción, favorece la construcción de aprendizajes profundos, reflexivos y situados. No obstante, las brechas identificadas evidencian la necesidad de propuestas didácticas que articulen imágenes culturales, multimodalidad y lectura crítica en contextos reales de aula. Este vacío legitima y orienta el propósito del presente estudio, que busca aportar una experiencia pedagógica innovadora y contextualizada para estudiantes de grado octavo del Colegio Alianza.

## **Objetivo**

El análisis de la literatura y las brechas identificadas permite consolidar la necesidad de una propuesta pedagógica que articule comprensión crítica, multimodalidad e imágenes culturales en un contexto escolar real. En coherencia con ello, el objetivo central de esta investigación es *fortalecer la comprensión crítica literaria en los estudiantes de grado octavo del Colegio Alianza, ubicado en Ocaña, Norte de Santander, mediante el uso*



*pedagógico de imágenes culturales integradas en una secuencia didáctica diseñada bajo el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos.*

Este objetivo orienta el desarrollo de una intervención situada, basada en la construcción de significado desde las experiencias socioculturales de los estudiantes, la lectura multimodal y la reflexión crítica, y responde a la necesidad de generar prácticas de aula contextualizadas, innovadoras y validadas que contribuyan al fortalecimiento de habilidades interpretativas y argumentativas en la educación básica secundaria.

## **Ruta metodológica**

### **Enfoque de la investigación**

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, dado que busca comprender, interpretar y transformar una realidad educativa específica: el desarrollo de la comprensión crítica literaria en los estudiantes de octavo grado a través del análisis de imágenes culturales y la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista (2014), el enfoque cualitativo se orienta hacia la comprensión profunda de los fenómenos sociales y educativos desde la perspectiva de los participantes, reconociendo los significados y construcciones subjetivas que emergen en los contextos naturales. Así, el interés no radica en la medición de variables, sino en la comprensión del sentido de las prácticas educativas y en la transformación reflexiva de la realidad escolar.

En esta misma línea, Bisquerra (2004) sostiene que la investigación cualitativa permite describir la realidad educativa de manera contextualizada, atendiendo a los significados que los actores atribuyen a sus experiencias. En este sentido, el presente estudio busca comprender cómo los estudiantes interpretan, analizan y valoran los textos literarios y las imágenes culturales, y de qué manera estas experiencias favorecen la formación de una mirada crítica y reflexiva frente a la literatura y la cultura.

No obstante, si bien el énfasis del estudio es cualitativo, la investigación se articula con aportes propios del enfoque mixto, en la medida en que integra procedimientos de recolección y análisis que permiten complementar la interpretación de los fenómenos



educativos. Al respecto, Santos (2017) señala que la investigación mixta no implica la subordinación de un enfoque sobre otro, sino la posibilidad de fortalecer la comprensión del fenómeno estudiado mediante la complementariedad metodológica, respetando la naturaleza del problema y los objetivos de la investigación (p. 45). Desde esta perspectiva, los datos de carácter cuantitativo cumplen una función de apoyo descriptivo, mientras que el análisis se orienta principalmente hacia la interpretación cualitativa.

De igual modo, Colás y Buendía (1998) explican que la investigación cualitativa se caracteriza por la interacción constante entre el investigador y los participantes, lo que posibilita una lectura integral de la realidad educativa. En consecuencia, el estudio se fundamenta en un paradigma interpretativo, que reconoce el papel activo de los sujetos en la construcción del conocimiento y en la generación de significados compartidos. En coherencia con ello, Santos (2017) afirma que, en los estudios educativos con enfoque mixto, el componente cualitativo resulta central cuando se busca comprender procesos formativos, prácticas pedagógicas y significados construidos en el aula, mientras que los datos cuantitativos permiten identificar tendencias sin perder la profundidad interpretativa (p. 52).

### **Tipo de investigación**

Respecto al tipo de investigación, la misma tendrá un horizonte descriptivo, la cual, de acuerdo con Hernández, et al., (2014) con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, “únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren” (p.92).

Por tanto, para la obtención de buenos resultados, el proceso de implementación de este trabajo se realizará únicamente en el área de estudio, en este caso el grado 8 del colegio Alianza, Ocaña, Norte de Santander., debido a que el estudio específico involucra estudiantes, personal docente, y espacios físico y tecnológico con el que cuenta la institución educativa; a través de la interpretación de significados a partir de las



subjetividades de la población que se estudia. Como el problema de investigación se centra en aspectos sociales como lo es el nivel de competencia literaria, se hace imprescindible desarrollar la metodología desde la observación, la cual no solo permitirá identificar el problema, sino también las situaciones que lo generan y sus posibles soluciones.

### **Modelo de investigación**

El modelo metodológico que orienta esta investigación corresponde a la Investigación–Acción Pedagógica (IAP), propuesta por Restrepo (2004), quien la define como una forma de indagación reflexiva, sistemática y crítica que permite al docente comprender y transformar su práctica educativa, generando conocimiento pedagógico a partir de la acción misma. Este modelo se fundamenta en la idea de que el aula es un espacio de investigación, donde el maestro se convierte en investigador de su propio quehacer y en protagonista del cambio educativo.

Según Restrepo (2004), la Investigación–Acción Pedagógica tiene como propósito mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante una secuencia cíclica de momentos: observación, reflexión, acción, evaluación y transformación. Cada uno de estos momentos permite al docente analizar su práctica, intervenirla de manera consciente y evaluar los efectos de las acciones emprendidas. De esta manera, la IAP no solo produce conocimiento teórico, sino también saberes prácticos contextualizados, relevantes para el desarrollo profesional docente y la innovación educativa.

En este estudio, la adopción de la IAP se justifica por el interés de comprender y transformar la enseñanza de la comprensión crítica literaria a través de una metodología activa —el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)— y el uso pedagógico de imágenes culturales. Desde este modelo, la investigación se estructura en tres momentos articulados:

- 1) Diagnóstico pedagógico: Identificación de los saberes previos y del nivel de comprensión crítica literaria de los estudiantes, a partir de instrumentos diagnósticos.



- 2) Intervención didáctica: Diseño e implementación de una unidad didáctica basada en el ABP, centrada en el análisis de imágenes culturales como mediadoras del pensamiento crítico y la interpretación literaria.
- 3) Evaluación y reflexión pedagógica: Valoración de los resultados, análisis de los cambios observados en la motivación y en la comprensión crítica, y formulación de conclusiones para el mejoramiento continuo de la práctica docente.

En consecuencia, como afirma Restrepo (2004), la Investigación–Acción Pedagógica convierte la práctica educativa en un proceso de producción de conocimiento, pues cada experiencia reflexionada se transforma en saber pedagógico que puede compartirse, debatirse y replicarse.

### **Estrategia pedagógica de intervención**

La estrategia pedagógica planteada se fundamenta en la metodología activa del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), entendida como una propuesta didáctica que promueve el aprendizaje a partir de la resolución de problemas o preguntas significativas, en un contexto colaborativo y reflexivo.

Según Zabala y Arnau (2007), el ABP constituye una estrategia metodológica centrada en el estudiante, que favorece el desarrollo de competencias al vincular el aprendizaje con situaciones reales, la indagación y la construcción de productos significativos. Esta metodología permite integrar diversas áreas del conocimiento y promover procesos de pensamiento crítico, comunicación, cooperación y creatividad.

En el contexto de esta investigación, la estrategia se concreta en la diseño e implementación de una unidad didáctica titulada “Imágenes que cuentan historias: leer la cultura desde la mirada literaria”, orientada a fortalecer la comprensión crítica literaria mediante el análisis de imágenes culturales propias del entorno local de Ocaña, Norte de Santander.



La unidad didáctica se estructura en tres fases principales:

*Fase 1. Diagnóstica:* Identificación del nivel inicial de comprensión crítica literaria y de los saberes previos de los estudiantes, mediante instrumentos diseñados específicamente para tal fin.

*Fase 2. De desarrollo:* Implementación de actividades propias del ABP que integran lectura literaria, interpretación de imágenes culturales, debates, producción de textos y trabajos colaborativos.

*Fase 3. De evaluación y reflexión:* Valoración de los avances logrados en la comprensión crítica, la motivación lectora y la expresión interpretativa, mediante rúbricas y observación sistemática.

En consonancia con Dewey (1938), el aprendizaje debe ser una experiencia activa y significativa que conecte la teoría con la práctica; por ello, la estrategia busca que los estudiantes aprendan haciendo y reflexionando. Además, siguiendo a Freire (1997), se promueve una lectura del mundo que trasciende la palabra escrita, incorporando la lectura de las imágenes como medio para desarrollar la conciencia crítica y la interpretación cultural. De esta manera, la estrategia pedagógica basada en el ABP no solo fortalece las habilidades lectoras, sino que también fomenta la autonomía, la cooperación y la reflexión crítica, principios esenciales para la formación de lectores activos, creativos y culturalmente comprometidos.

## **Población y muestra**

### **a). Población**

De acuerdo con Arias (2006) población es “un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Esta queda delimitada por el problema y por los objetivos del estudio” (p.81).



Teniendo en cuenta lo anterior, la población objeto de la presente investigación corresponden al grado octavo de la I.E. Colegio Alianza; quienes en total suman 15 estudiantes, de los cuales 7 son niñas y 8 niños.

### **b). Muestra**

Arias (2006) define la muestra como “un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible” (p. 83) Por consiguiente, para esta investigación se utilizó un muestreo no probabilístico accidental, que de acuerdo con Gallego (2006) consiste en la “selección de los sujetos de estudio que se hace sobre la base de su presencia o no, en un lugar y momento determinado” (p.59). En concordancia con lo expresado por los autores, se utilizó un muestreo probabilístico accidental, debido a que se eligió trabajar con todos los estudiantes de grado octavo.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de la información**

La recolección de la información en esta investigación responde a la lógica del enfoque mixto y al modelo de Investigación–Acción Pedagógica (Restrepo, 2004), orientada a comprender, diseñar e implementar estrategias pedagógicas innovadoras en contextos reales de aula. Las técnicas e instrumentos seleccionados permiten recoger información antes, durante y después de la intervención, con el propósito de valorar su impacto en la comprensión crítica literaria de los estudiantes; en consecuencia, se organizan conforme a los tres objetivos específicos, tal como se presenta a continuación:

Objetivo	Técnica	Instrumento
Reconocer el nivel actual de comprensión crítica literaria y los saberes previos de los estudiantes de octavo grado mediante actividades diagnósticas basadas en el análisis de imágenes	Encuesta diagnóstica	Cuestionario diagnóstico mixto (preguntas abiertas y cerradas).
	Evaluación diagnóstica del desempeño lector	Rúbrica de valoración de niveles de comprensión (literal, inferencial y crítica).



culturales, que sirvan como punto de partida para la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).		
Diseñar e implementar una unidad didáctica basada en la metodología activa de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que integre el análisis de imágenes culturales como estrategia para fortalecer la comprensión crítica literaria.	Técnica de diseño didáctico fundamentado (para estructurar la unidad desde referentes teóricos, curriculares y metodológicos del ABP.) <sup>1</sup>	Formato de planificación de la unidad didáctica (producto del proceso de diseño)
	Observación Participante: (para registrar la implementación de la unidad y los procesos de aprendizaje.)	Diario de campo ((registro de observaciones y reflexiones durante la aplicación).
	Análisis de producciones estudiantiles: (para interpretar evidencias de comprensión crítica y pensamiento reflexivo)	Ficha de análisis de producciones literarias y visuales
Evaluar el impacto del uso de imágenes culturales dentro del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la motivación, la participación y el desarrollo de la comprensión crítica literaria de los estudiantes de octavo grado.	Entrevista grupal semiestructurada: (para conocer percepciones y aprendizajes de los estudiantes)	Guía de entrevista semiestructurada
	Encuesta de valoración tipo Likert: (para medir el nivel de motivación e interés hacia la metodología.)	Encuesta tipo Likert de percepción y motivación
	Evaluación final del desempeño lector: (para comparar los resultados con la fase diagnóstica).	Rúbrica final de comprensión crítica literaria.

Fuente: Elaboración propia a partir de Restrepo (2004), Hernández Sampieri et al. (2014), Latorre (2007), Zabala (1995), Pérez Gómez (2010) y Litwin (2008).

<sup>1</sup> Nota interpretativa:

La técnica de diseño didáctico fundamentado (Objetivo 2) se incorpora como procedimiento metodológico esencial en la fase de creación de la unidad didáctica, garantizando que el producto (el formato de planificación) no sea una simple herramienta administrativa, sino el resultado de un proceso reflexivo, contextualizado y sustentado teóricamente. Esta técnica se articula con la observación participante reflexiva y el análisis de producciones estudiantiles, permitiendo comprender tanto el diseño como la aplicación e impacto de la intervención pedagógica.



### Procedimiento de análisis de la información

El análisis de la información en este estudio se desarrolla bajo la lógica interpretativa del enfoque mixto y la naturaleza reflexiva de la Investigación–Acción Pedagógica (Restrepo, 2004). En este tipo de investigación, el análisis no se limita a la descripción de los datos obtenidos, sino que busca comprender los significados, procesos y transformaciones que emergen durante la experiencia pedagógica.

De acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), el análisis cualitativo consiste en un proceso sistemático y flexible que implica tres fases interdependientes: reducción de los datos, disposición y transformación de la información, e interpretación o teorización. En coherencia con esta estructura, el presente estudio adopta un procedimiento de análisis organizado en etapas articuladas con las fases del modelo de investigación-acción (diagnóstico, intervención y evaluación).

En síntesis, el análisis de la información en esta investigación se concibe como un proceso cíclico, reflexivo y participativo, en el cual los datos se transforman en conocimiento pedagógico a través de la interpretación crítica de la práctica docente. La secuencia metodológica puede resumirse de la siguiente forma:

Fase del proceso	Fuente de información	Técnicas aplicadas	Producto analítico
Diagnóstico inicial	Cuestionario y rúbrica inicial	Encuesta diagnóstica y evaluación del desempeño lector	Categorías preliminares sobre niveles de comprensión y saberes previos
Implementación de la unidad	Diario de campo, observaciones y producciones estudiantiles	Observación participante reflexiva y análisis de producciones	Categorías emergentes sobre motivación, participación e interpretación crítica
Evaluación final	Rúbrica final, entrevistas y encuestas	Análisis de contenido y comparación de resultados	Síntesis interpretativa de los avances y transformación pedagógica

Por tanto, la investigación desde su enfoque mixto, incorporan tablas de frecuencias simples con el propósito de organizar de manera clara los datos obtenidos en los



instrumentos diagnósticos. Estas tablas con fin estadístico permiten inferir de manera descriptiva y coherente lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes señalan que los estudios descriptivos pueden emplear registros numéricos básicos para caracterizar fenómenos antes de interpretarlos cualitativamente. En consecuencia, los valores consignados funcionan como apoyo para la comprensión del comportamiento lector del grupo, mientras que el análisis se orienta desde una perspectiva interpretativa, centrándose en tendencias, patrones, dificultades y significados construidos por los estudiantes.

La metodología adoptada en esta investigación responde a la necesidad de comprender y transformar una práctica pedagógica desde el interior mismo del aula, atendiendo a las particularidades culturales y educativas del contexto en el que se desarrolló. Por esta razón, se optó por un enfoque mixto sustentado en los principios de la investigación-acción, entendido como un proceso dinámico y reflexivo que permite analizar la práctica docente, intervenirla de manera crítica y evaluar sus efectos en los aprendizajes de los estudiantes. Este enfoque, respaldado por autores como Santos (2012, 2015), Elliott (1993) y Carr y Kemmis (1988), se alinea con el propósito central del estudio: fortalecer la comprensión crítica literaria mediante la integración de imágenes culturales en una secuencia didáctica contextualizada. Desde esta perspectiva, el docente-investigador asume un papel activo en la planificación, ejecución y análisis de las acciones pedagógicas, en un proceso cíclico que busca mejorar las condiciones de aprendizaje y generar cambios significativos en los estudiantes.

El enfoque mixto permitió comprender en profundidad las percepciones, dificultades y avances de los estudiantes en relación con la lectura crítica. Vygotsky (1979) señala la importancia de analizar los procesos cognitivos en interacción con el contexto sociocultural; esta premisa guió la decisión de privilegiar métodos que dieran cuenta de la experiencia de los estudiantes con las imágenes culturales y los textos literarios. Asimismo, la naturaleza interpretativa de este enfoque permitió situar la intervención en las voces, producciones y



reflexiones de los participantes, lo que resulta fundamental en investigaciones orientadas al desarrollo de habilidades críticas.

La investigación se organizó en tres fases centrales: diagnóstico, diseño de la secuencia didáctica, implementación y evaluación. La fase diagnóstica tuvo como propósito identificar las dificultades específicas que presentaban los estudiantes en la lectura y comprensión crítica. Para ello se aplicaron actividades lectoras iniciales, ejercicios de análisis de textos y preguntas orientadoras que permitieron evidenciar limitaciones en la inferencia, la interpretación, la argumentación y la conexión entre lectura y contexto sociocultural. Este diagnóstico constituyó el punto de partida para justificar la necesidad de una intervención contextualizada que integrara imágenes culturales como mediadoras de significado, en coherencia con los planteamientos de Ausubel (1983) sobre la importancia de activar conocimientos previos en procesos de aprendizaje significativo.

Sobre la base del diagnóstico, se avanzó a la fase de diseño de la secuencia didáctica. Esta etapa tomó como referente el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), enfoque que, según Larmer, Mergendoller y Boss (2015) y Thomas (2000), favorece la investigación, el análisis, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo. El diseño integró actividades centradas en el análisis de imágenes culturales del contexto ocañero, la lectura crítica de textos literarios previamente seleccionados, espacios de discusión grupal, producción escrita reflexiva y construcción colectiva de interpretaciones. La secuencia se estructuró de manera progresiva, permitiendo que los estudiantes transitaran desde la observación y descripción inicial hacia procesos más complejos de análisis simbólico, relación intertextual, argumentación y formulación de posturas críticas.

Con el fin de fortalecer su rigor y pertinencia, la secuencia didáctica fue sometida a un proceso de validación por juicio de expertos. Para ello se seleccionaron profesionales con experiencia en didáctica de la lengua, lectura crítica y multimodalidad, quienes evaluaron el diseño en términos de coherencia interna, pertinencia conceptual, relación con los objetivos de aprendizaje, claridad de las actividades y adecuación al nivel educativo. Esta validación permitió realizar ajustes significativos, especialmente en la secuenciación de las tareas, el tipo de imágenes seleccionadas y la relación entre los productos esperados y las habilidades



críticas a desarrollar. La retroalimentación de los expertos contribuyó a consolidar una propuesta pedagógica sólida, fundamentada didáctica y metodológicamente.

Posteriormente se realizó la fase de implementación, desarrollada durante varias sesiones de clase con los estudiantes de grado octavo. Durante este proceso se promovió un ambiente de aula participativo, reflexivo y colaborativo, donde los estudiantes analizaron imágenes culturales relacionadas con su territorio, leyeron textos literarios seleccionados en clave crítica y participaron en actividades grupales de interpretación y debate. La interacción entre palabra e imagen fue un eje central en esta fase, siguiendo las aportaciones de Kress y van Leeuwen (2020) y Serafini (2014) sobre la lectura de la gramática visual como complemento para la construcción de sentido. La docente-investigadora desempeñó un rol mediador, orientando preguntas, fomentando la argumentación y acompañando la construcción de significados desde los referentes culturales de los estudiantes.

La última fase consistió en la evaluación, entendida no como un momento aislado, sino como un proceso continuo de reflexión sobre los avances obtenidos. Se recolectaron producciones escritas, registros de participación, observaciones de clase y resultados de las actividades finales de interpretación crítica. Esta información permitió valorar los cambios en las habilidades de análisis, inferencia, argumentación y reflexión crítica de los estudiantes. Asimismo, la evaluación fue coherente con los principios de la investigación–acción, en la medida en que permitió identificar los logros y las dificultades de la intervención, así como orientar futuras acciones pedagógicas. La triangulación de datos cuantitativos y cualitativos posibilitó una comprensión amplia y profunda de los efectos de la secuencia didáctica y permitió verificar la pertinencia del uso de imágenes culturales como recurso mediador.

En síntesis, la ruta metodológica adoptada integra un enfoque cuantitativo-cualitativo, la investigación–acción y el ABP como dispositivos que permiten comprender, intervenir y transformar una práctica pedagógica desde un enfoque crítico, multimodal y contextualizado. El diseño y la implementación de la secuencia didáctica, acompañados de un proceso de validación experta, garantizan el rigor metodológico del estudio y su relevancia para el fortalecimiento de la comprensión crítica literaria en estudiantes de educación básica secundaria. Esta metodología, además de responder a las necesidades del contexto escolar,



aporta un modelo replicable que reconoce la importancia del territorio, la cultura y las prácticas significativas en la formación de lectores críticos.

## **Resultados y discusión**

Los resultados obtenidos tras la implementación de la secuencia didáctica permitieron evidenciar cambios significativos en las habilidades de comprensión crítica de los estudiantes, así como en su relación con las imágenes culturales del territorio. Desde las primeras sesiones se observó que la mayoría de los participantes mostraba dificultades para interpretar de manera profunda los textos literarios, especialmente en lo relacionado con la inferencia, la identificación de intencionalidades y la articulación de ideas propias. Esta situación coincidía con los hallazgos del diagnóstico inicial, lo que confirmó la pertinencia de intervenir mediante estrategias que vincularan elementos culturales cercanos y recursos multimodales para favorecer la construcción de sentido.

Con el desarrollo progresivo de las actividades, los estudiantes comenzaron a involucrarse con mayor disposición en el análisis crítico, especialmente cuando se integraban imágenes representativas de Ocaña. Este hallazgo es consistente con lo planteado por Ausubel (1983), quien sostiene que el aprendizaje se fortalece cuando se activan conocimientos previos significativos que permiten establecer vínculos con los nuevos contenidos. De igual forma, la observación constante de las interacciones en el aula mostró que las imágenes funcionaron como detonantes interpretativos que facilitaron la formulación de hipótesis, la construcción de inferencias y la identificación de elementos simbólicos presentes tanto en las imágenes como en los textos literarios seleccionados.

Uno de los avances más notorios se evidenció en la capacidad de los estudiantes para relacionar los textos con su contexto sociocultural. Al inicio, la mayoría se limitaba a realizar descripciones literales o a responder de forma aislada, sin establecer conexiones entre la obra literaria, la narrativa visual y su propia realidad. Sin embargo, hacia las etapas finales de la secuencia, los estudiantes lograron argumentar con mayor solidez e integrar perspectivas propias que surgían a partir del análisis de símbolos culturales como paisajes, vestuarios, festividades o elementos arquitectónicos. Este proceso coincide con la perspectiva



sociocultural de Vygotsky (1979), que plantea la importancia del entorno y los mediadores culturales en el desarrollo de funciones cognitivas superiores.

Asimismo, se observó que la interacción entre palabra e imagen facilitó un tipo de lectura más amplia y profunda. La gramática visual propuesta por Kress y van Leeuwen (2020) permitió que los estudiantes desarrollaran habilidades de lectura multimodal, lo que se evidenció en su capacidad para interpretar composiciones, identificar puntos de interés y reconocer intencionalidades en las imágenes. Estas habilidades se trasladaron de manera progresiva a la lectura de textos, favoreciendo una interpretación más compleja y fundamentada. Serafini (2014) sostiene que los lectores contemporáneos deben ser capaces de transitar entre diversos sistemas semióticos para construir significado, y los resultados de esta investigación confirman esta premisa dentro de un contexto escolar específico.

En cuanto a los procesos de argumentación, se destacó una mejora sostenida en la habilidad de los estudiantes para sustentar sus interpretaciones, contrastar ideas y construir puntos de vista críticos. En las primeras actividades, la mayoría ofrecía respuestas breves, descriptivas o poco justificadas; no obstante, conforme avanzaba la secuencia, los estudiantes incrementaron la calidad de sus argumentos, incorporando ejemplos del texto, detalles de las imágenes y referencias contextualizadas a su entorno. Esto se vio especialmente potenciado por los espacios de discusión grupal, en los que el intercambio de opiniones contribuyó al desarrollo de un pensamiento crítico más sólido, en línea con los aportes de Freire (2005) sobre la lectura como práctica liberadora y reflexiva.

Los resultados también mostraron la eficacia del Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia didáctica para promover procesos interpretativos complejos. La secuenciación gradual propuesta por Larmer et al. (2015) permitió que los estudiantes avanzaran desde actividades exploratorias hacia tareas de mayor profundidad analítica, lo que favoreció la consolidación de habilidades críticas. Además, el trabajo colaborativo fortaleció la co-construcción de significados, el diálogo argumentado y la participación activa, aspectos fundamentales para los propósitos de este estudio.

Sin embargo, también emergieron algunas dificultades importantes. Algunos estudiantes requirieron más tiempo para adaptarse al análisis de imágenes y para superar la



tendencia inicial hacia descripciones superficiales. De igual manera, la interpretación crítica demandó un acompañamiento constante por parte de la docente-investigadora, especialmente en la formulación de preguntas detonadoras que orientaran la reflexión. Estas dificultades evidencian la necesidad de continuar desarrollando estrategias que fortalezcan la autonomía en la lectura crítica y que diversifiquen los dispositivos de mediación.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que la integración de imágenes culturales como recurso didáctico tuvo un impacto positivo en la comprensión crítica de los estudiantes. Este enfoque no solo fortaleció la interpretación literaria, sino que fomentó una relación significativa entre los contenidos escolares y la identidad cultural del territorio. La lectura crítica, entendida como un proceso multimodal, situado y reflexivo, se vio enriquecida gracias a la articulación entre cultura, imagen y texto, lo cual valida la pertinencia de la propuesta desarrollada y aporta evidencia empírica al campo de la didáctica de la lengua en contextos rurales y semiurbanos.

## **Conclusiones**

La implementación de una secuencia didáctica basada en imágenes culturales permitió evidenciar el potencial pedagógico que tienen los recursos visuales del territorio para fortalecer la comprensión crítica en estudiantes de básica secundaria. El estudio demostró que cuando los procesos de lectura se articulan con elementos significativos del contexto sociocultural, los estudiantes logran construir interpretaciones más profundas, relevantes y conectadas con su realidad, lo cual coincide con los planteamientos del aprendizaje significativo de Ausubel y la perspectiva sociocultural de Vygotsky. Esta integración permitió superar prácticas lectoras centradas exclusivamente en la decodificación o la descripción literal, promoviendo en su lugar procesos reflexivos, analíticos y argumentativos.

Los resultados también mostraron que la multimodalidad constituye una vía eficaz para ampliar las posibilidades interpretativas de los estudiantes. El diálogo entre imagen y texto se consolidó como una estrategia que favorece la comprensión crítica al permitir que los estudiantes movilicen diferentes sistemas semióticos para construir sentido. La gramática



visual aportada por Kress y van Leeuwen, así como las orientaciones de Serafini sobre lectura multimodal, ofrecieron fundamentos teóricos sólidos para comprender la manera en que los estudiantes interpretaron símbolos, composiciones e intencionalidades, y cómo estos análisis se trasladaron a sus lecturas literarias.

Asimismo, el Aprendizaje Basado en Proyectos se consolidó como un enfoque metodológico pertinente para fomentar habilidades críticas en el aula. La secuencia didáctica, fundamentada en la investigación y la participación activa, proporcionó un espacio de trabajo colaborativo en el que los estudiantes pudieron construir argumentos, contrastar ideas y formular hipótesis. Este enfoque permitió avanzar desde actividades exploratorias hacia tareas de mayor complejidad intelectual, fortaleciendo la autonomía, la reflexión y la capacidad de relacionar la literatura con los problemas y significados de su entorno.

Por otra parte, la investigación confirmó la relevancia de la investigación–acción como un enfoque adecuado para transformar la práctica docente. El carácter reflexivo de esta metodología permitió analizar las dificultades iniciales, ajustar las estrategias implementadas y valorar de manera continua los avances obtenidos. La intervención, al desarrollarse dentro del contexto real del aula, generó aprendizajes significativos tanto para los estudiantes como para la docente-investigadora, quien pudo reconstruir su práctica desde una perspectiva crítica y contextualizada.

No obstante, la experiencia también reveló desafíos importantes. La comprensión crítica no surge de manera inmediata; exige acompañamiento continuo, preguntas orientadoras y actividades que promuevan la reflexión y el contraste de ideas. Algunos estudiantes necesitaron más tiempo para superar la tendencia a interpretar de forma literal, y fue necesario reforzar el análisis simbólico y el uso de evidencias para sustentar sus puntos de vista. Estos desafíos abren la posibilidad de profundizar en futuras investigaciones sobre estrategias que potencien la autonomía lectora y la transferencia de habilidades críticas a otros géneros discursivos.

En síntesis, la propuesta desarrollada logró fortalecer la comprensión crítica literaria de los estudiantes mediante el uso pedagógico de imágenes culturales integradas en una secuencia didáctica centrada en el ABP. El estudio aporta evidencia sobre el valor didáctico



de la cultura local como recurso multimodal, y destaca la importancia de diseñar prácticas pedagógicas contextualizadas que reconozcan los saberes, símbolos y representaciones propias del territorio. De esta manera, el trabajo contribuye al campo de la didáctica de la lengua y ofrece un modelo posible para otras instituciones que busquen promover la lectura crítica desde enfoques significativos, multimodales y culturalmente pertinentes.



## Referencias

- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bezemer, J., & Kress, G. (2016). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Cassany, D. (2021). *Enseñar lengua*. Graó.
- Colás, M. P., & Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Alfar.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Eisner, E. W. (2018). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- Elliott, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy* (2nd ed.). Bloomsbury Academic.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Hernández, M., & Rincón, L. (2022). *Imagen, cultura y aprendizaje: Mediaciones visuales en la enseñanza de la literatura*. Editorial Aula Abierta.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jewitt, C. (2017). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2nd ed.). Routledge.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2020). *Reading images: The grammar of visual design* (3rd ed.). Routledge.
- Larmer, J., Mergendoller, J., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project-based learning: A proven approach to rigorous classroom instruction*. ASCD.



- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- Luke, A. (2018). *Critical literacy, school improvement, and the Fourth Way*. Teachers College Press.
- Mendoza, A. (2023). *Didáctica de la literatura: Lectura crítica, cultura y escuela*. Fondo de Cultura Educativa.
- Pérez Gómez, Á. I. (2010). *La naturaleza del conocimiento práctico docente*. Morata.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Perrenoud, P. (2001). *Construir competencias desde la escuela*. Graó.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción pedagógica: Una forma de investigar desde y para la práctica docente. *Revista Educación y Pedagogía*, 16(40), 147–158.
- Santos, M. A. (2017). *Metodología de la investigación educativa: enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto*. Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Solé, I. (2020). *Estrategias de comprensión lectora: Aprender a comprender lo que leemos*. Graó.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Graó.
- Zabala, A. (2008). *La práctica educativa: Cómo enseñar*. Graó.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.