



LA (META)FICCIÓN Y LA PARODIA COMO ESCRITURA CREATIVA

La enseñanza-aprendizaje de una literacidad crítica

(META)FICTION AND PARODY AS CREATIVE WRITING

The teaching-learning of Critical Literacy

ENRIQUE ORTIZ AGUIRRE

Universidad Complutense de Madrid, España

KEYWORDS

*Critical Literacy
Literacy
Reading comprehension
Language Didactics
Emerging Pedagogy
Creative Writing
Traditional stories*

ABSTRACT

It seems clear that new approaches to reading and writing are necessary for a society exposed to multimodal literacy and the need for readers to adopt a critical perspective, both because of the simultaneity of codes and because of the overabundance of information and the difficulty of distinguishing true content from false content. In this way, it is a matter of overcoming the conceptions of literacy as a code domain and promoting a polyhedral dimension. The objectives of our study were based on demonstrating the effectiveness of teaching critical literacy as opposed to the traditional models, hegemonic in educational systems.

PALABRAS CLAVE

*Literacidad Crítica
Lectoescritura
Comprensión lectora
Didáctica de la Lengua
Pedagogía emergente
Escritura creativa
Cuentos tradicionales*

RESUMEN

Parece evidente que se hacen necesarios nuevos enfoques lectoescritores para una sociedad expuesta a una literacidad multimodal y a la necesidad de que los lectores adopten una perspectiva crítica, tanto por la simultaneidad de códigos como por la sobreabundancia informativa y la dificultad para distinguir los contenidos verdaderos de los falsos. De esta manera, se trata de superar las concepciones de lectoescritura como un dominio del código y promover una dimensión poliédrica. Los objetivos de nuestro estudio se basaban en demostrar la eficacia de la enseñanza de la literacidad crítica frente a los modelos tradicionales, hegemónicos en los sistemas educativos.

Recibido: 02/ 07 / 2022

Aceptado: 14/ 09 / 2022

1. Introducción

Para todo ello, en este artículo se procederá a la (de)mostración de un enfoque diferente para una lectura problematizada de cuya tensión surja un nuevo conocimiento y no una mera identificación desde presupuestos de una lectura plana y nada dinámica ni incorporada competencialmente. En este sentido, no solo se pergeña un modelo que garantiza un mayor competencia y comprensión lectoras, sino que se incorporarán a lectura, además de las instancias cognitivas, facetas como la educación en valores, la interacción social o la perspectiva antropológica y pragmática. Las conclusiones han de reforzar la literacidad crítica como una manera de interacción social y de actuación relacional y pragmática capaz de formar lectores multimodales en una sociedad permanente expuesta a la lectoescritura.

A pesar de que la comprensión lectora constituye uno de los elementos de mayor preocupación educativa, parece que continuemos con un panorama más o menos similar. En gran medida, el problema reside en que, ante un problema complejo, poliédrico, interdisciplinar, se pretende ofrecer una respuesta rígida y monolítica. La lectura no se resuelve desde la lectura misma, sino desde presupuestos holísticos como el que promueve la literacidad crítica (Yepes, 2019). Este enfoque dinamiza un territorio coherente de multiplicidad de saberes, entre los que se cuentan los relacionados con los ámbitos de lo psicológico, lo filológico, lo antropológico, lo sociocultural, lo discursivo, lo sociocultural... (Cassany y Castellà, 2010), y entrelaza, integrándolas, la lectura y la escritura, de suerte que escribir, si se concibe desde presupuestos creativos que generen nuevo conocimiento a partir de lo leído, se convierte en un método absolutamente adecuado para potenciar la comprensión lectora. (Nadal et al., 2021)

En todo caso, las posibles respuestas para atender las dificultades en comprensión lectora deben ser modelos capaces de implementarse en situaciones educativas concretas. Asimismo, se hace imprescindible acotar y definir las articulaciones concretas de la comprensión lectora, con el fin de atenderlas de manera adecuada y, sobre todo, efectiva. Desde el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OECD (PISA), con datos de 2018, la lectura se integra ya en el entorno digital, promoviendo una perspectiva holística, ya que se concibe la lectura, desde la competencia global, como manera de “analizar asuntos globales e interculturales y valorar distintas perspectivas para emprender acciones por el bien común y el desarrollo sostenible” (Ministerio de Educación, 2020: p. 141). Con todo, conviene recordar el perfil económico de la OCDE, y la necesidad investigadora y didáctica de abordar la comprensión lectora de manera tan integral como eficaz, y desde propuestas concretas.

1.1. Fundamentación

De hecho, los últimos informes PISA inciden en que es imprescindible promover el espíritu crítico, ya que no es suficiente con entender la comprensión lectora exclusivamente desde enfoques que se limiten al código (PISA, 2021); sobre todo si tenemos en consideración que vivimos en un siglo tecnológico, de simultaneidad de códigos y de mensajes (Morin, 2004). Así, no podemos circunscribir la comprensión lectora a la mera capacidad para entresacar la información esencial y su procesamiento, sino que se hace imprescindible interactuar con lo leído, contextualizarlo, tener la capacidad de generar nuevo conocimiento a partir de la lectura atenta y creativa, distanciarse respecto de lo que se lee para situar la voz enunciativa en una situación de interés, en un contexto sociocultural, antropológico y político, de organizar y jerarquizar los diferentes mensajes heterogéneos de la sociedad de la información. Por otra parte, parece evidente que la actualidad ha potenciado el fenómeno de las *fake news* y que, más que nunca, se demanda un lector con muchas más competencias que antaño. También se define la lectura como una dimensión que va más allá de la comprensión pasiva, de la esfera de decodificación cognitiva: “Since PISA 2000, the concept of reading has also changed to reflect the progress in the theoretical understanding of what it means to know how to read, which encompasses cognitive, metacognitive and affective-motivational dimensions of behavior” (PISA, 2021: p. 23).

Por todo ello, procede superar concepciones estrechas de la comprensión lectora; en la línea de la lectura como ‘lectura del mundo’, en el decir del eminente pedagogo brasileño Paulo Freire, lo que conlleva una nueva visión de la lectura, tan globalizadora como proactiva, de suerte que desde la creatividad y protagonismo lectores se llegue con facilidad a la participación ciudadana, imprescindible en las sociedades democráticas actuales (Freire, 2009), sin olvidar la relación entre lectura y educación emocional. (Pérez, 2021)

Así, entender, comprender y conocer conforman un primer estadio de comprensión lectora que, necesariamente, ha de dinamizar también otras destrezas del aprendizaje. Más adelante, encajaremos esta propuesta con la taxonomía del aprendizaje de Benjamin Bloom y las revisiones, más actuales, de Marzano y Kendall (2008), decididos a incluir aspectos motivacionales de repercusión directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La literacidad crítica, pues, satisface esa visión politécnica, social, antropológica y pragmática; dota a los estudiantes de la capacidad para discriminar los acontecimientos de la opinión que suscitan, de construir conocimiento y de poderlo evaluar, en definitiva, de incidir e influir en el mundo.

Los propios estudios PISA enraízan la enseñanza-aprendizaje de la lectura comprensiva en esta perspectiva actual y, por tanto, demandan métodos y enfoques didácticos concretos eficaces en el aula. (PISA, 2021) De hecho, insisten en potenciar tres destrezas fundamentales: identificar y ubicar información, entenderla, evaluarla y

generar nuevo conocimiento a partir de ella. Este proceder poliédrico implica un papel activo del alumnado, que construye significado y sentido textuales, en relación permanente con los contextos. De esta forma, se producen tensionalidades en la lectura, que se encuentra problematizada. (PISA, 2021)

Además, contextos educativos como el de la ESO Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el Estado español, aluden de manera continua y con carácter transversal tanto a la lectura comprensiva como a la lectura a modo de aspectos esenciales para obtener la titulación en la etapa (RD 1105/2014). De ahí que, se conciba la lectura como una metodología para adquirir conocimientos y aprendizajes en todas las asignaturas, a pesar de que la inercia suponga reducirla a la asignatura de Lengua castellana y Literatura. Es más, la nueva legislación vigente ya para el curso 2022/2023, la LOMLOE, apuesta por la lectura, ya que añade en la ESO la obligatoriedad de dedicarle tiempo en clase, pero no profundiza en la reflexión metodológica de enseñanza-aprendizaje de la lectura, ni plantea propuestas específicas para el aula. Por añadidura, se inserta la experiencia lectora en las diferentes asignaturas desde una visión eminentemente competencial que pueda no concebir en compartimentos estancos la expresión oral y la escrita, sin renunciar a las destrezas digitales, la educación ética y emocional, ni a la creatividad ni al criterio propio (Ley Orgánica, 3/2020). Así, comprobamos el carácter transversal otorgado a la lectura en sucesivas legislaciones, asimilando la lectura al tratamiento en los currículos de los temas transversales. Resulta evidente el hecho de que la sociedad actual demanda una lectura otra, proactiva, simultánea, multimodal y crítica, y que -junto a ello- los marcos legislativos actuales abundan en estas mismas concepciones; esta perspectiva, además, queda refrendada por lo que plantean los estudios PISA antecitados. Se perfila la necesidad de dinamizar propuestas lectoras que potencien una perspectiva de competencias, que integren la literacidad en entornos digitales, sin renunciar al criterio propio del alumnado ni a su creatividad constructiva para promover nuevo conocimiento. Estas articulaciones lectoras deben asociarse a dimensiones del aprendizaje, como el grado motivacional del alumnado ante la lectura, por lo que, de nuevo, la perspectiva crítica se cierne sobre la reflexión misma del acontecimiento lector.

Este panorama desecha posibilidades reglamentistas, tradicionales y rígidas de implementación lectora; sin duda, este convencimiento pluridimensional del hecho lector ha dinamizado acercamientos múltiples de literatura científica, para otorgarle a la lectura la complejidad natural que le corresponde. En verdad, el acto de leer implica generar aprendizaje y acceder al conocimiento, y -sin embargo- a lo largo del tiempo se ha identificado exclusivamente a la lectura con el hecho de acceder, sin más, al conocimiento, pero no a criticarlo, cuestionarlo, distanciarse de él, construir nuevos sentidos a partir de él. Todo ello ha supuesto, en realidad, renunciar a la imprescindible dimensión crítica de la lectura, así como a las esferas creativas que la atraviesan ineluctablemente. Nuestro siglo actual sí ha sido consciente de la urgencia por asediar poliédricamente un fenómeno complejo, demasiado encorsetado en la inercia educativa y solidificado por metodologías que la han restringido a la identificación, el etiquetado y la mera reproducción del conocimiento. Los esfuerzos comenzaron pronto (Ferreiro, 2001) y al acto de comprender se incorporaron la observación, el análisis, la inferencia, la reflexión y la creación. Problematizar la lectura nos sitúa ante su auténtica naturaleza; entender los textos (en su condición de unidad comunicativa mayor) desde el multiperspectivismo y desde la réplica creativa como hecho lector. Ciertamente, nos encontramos en un momento en el que se ha generalizado la posibilidad de leer y escribir entre la población, pero -al mismo tiempo- se ha extendido la dificultad de entender lo que se lee, de interactuar con ello y construir desde él. Este preocupante hecho nos sitúa en lo que Paulo Freire (2012) ha denominado "analfabetismo social", que impide a los lectores participar en la vida social y política (Esquivel, 2018). Se trata de un extremo que solo es posible confrontar desde presupuestos de una literacidad crítica; en el que la metaficción y la parodia se convierten en articulaciones únicas, enraizadas en la escritura creativa como construcción veraz de comprensión lectora, en todos sus alcances. La escritura creativa a modo de comprensión lectora casa con la concepción del acto de leer como poseer un criterio propio, una particular e insustituible lectura del mundo, una manera exclusivamente individual e intransferible de participar en el mundo. Así, la creatividad fundida y confundida con la escritura creativa genera espacio que, lejos de la abyección del sujeto promovida por los modelos tradicionales de enseñanza de la lectura, contribuye de manera decidida a situar el acontecimiento lector en los dominios de la construcción del sujeto; lo que lleva aparejado el hecho de asimilar la diversidad como una multiplicidad de singularidades en virtud de la cual la lectura deviene ejercicio de libertad con capacidad de generar la definición del sujeto, el hallazgo de una identidad propia, en tanto en cuanto comporta una lectura del mundo acendradamente singular, única e insustituible. Es cierto que la visión educativa del siglo pasado imponía visiones uniformadoras imprescindibles para un momento histórico que reclamaba para sí una identidad conjunta, sin distingos individuales, un asentamiento de los sistemas democráticos por medio de la supresión de diferencias que pudieran cuestionar el hecho de su posición de igualdad ante la ley:

[...] La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo pasado, la cual fue encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales delante de la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales delante de la ley, la escuela debía

contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales. (Ferreiro, 2001: p. 80)

Por ende, ningún modelo que pretenda una enseñanza-aprendizaje de la lectura en el mundo actual puede renunciar al perspectivismo ni a la problematización ni tensionalidad de los textos. La comprensión lectora ha de renunciar a la homogeneización secular (mismos patrones de preguntas sobre un único texto con respuestas formulísticas) para interpretar la lectura desde presupuestos de heterogeneidad y diversidad (Gaete-Moscoso, 2019). Aunque esta declaración teórica de intenciones sea fundamental, debe acompañarse de sistematizaciones en la metodología de la enseñanza (Puente, 2001). En el viaje de la especulación teórica hacia la sistematización de un modelo de enseñanza-aprendizaje de la lectura, es vital no renunciar a los planos lingüísticos y psicolingüísticos que vienen diseñando los modelos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la conceptualización de la comprensión lectora para potenciar también la lectura como interacción social, por lo que no se puede renunciar a otros planos, como el sociocultural, el pragmático, el antropológico y el político.

Sin duda, este carácter pluridimensional, cuestionó no solo la manera tradicional y rígida de promover la lectura, sino que diluyó las fronteras entre lectura, oralidad y escritura, al mismo tiempo que planteaba una lectura socializada, permeable a diferentes perspectivas e interseccionada por la creatividad (Navarro et al., 2021), bien en forma de metaficción, bien a modo de parodia, como construcciones textuales que develan comprensión lectora en todos sus estadios posibles. Así, desde una mirada internacional, constatamos que las metodologías de enseñanza-aprendizaje de la lectura, cuya naturaleza siempre ha incluido consideraciones sociales y políticas inherentes, han ido evolucionando hasta incorporarla, con espíritu constructivo, crítico y proactivo a la definición del ciudadano democrático de las sociedades actuales. Comprobamos, pues, una evolución evidente en las concepciones de literacidad, que pasan por incorporar la lectura y la escritura a la participación ciudadana que precisan los sistemas democráticos. A pesar de esta evolución palmaria, los modelos de enseñanza-aprendizaje lectora se basan en concepciones ampliamente superadas, articuladas en torno a dinámicas de pregunta-respuesta que persiguen “decir el conocimiento”, pero no “transformarlo”. Cada vez más, los estudios e investigaciones acerca de la lectura y la escritura rebasan ya las concepciones de reproducción e inciden en las de interpretación y creación (Silveira, 2013). Todos estos aspectos de la lectura, y singularmente la faceta sociocultural que la habita, queda integrada bajo el proteico y riguroso paraguas teórico de la literacidad crítica (Cassany y Castellà, 2010), que le proporciona a la lectura una nueva demarcación teórica y nuevas metodologías para su enseñanza-aprendizaje. Quizá uno de los aportes más interesantes de la literacidad crítica reside en la superación de los modelos clásicos, pero desde su asunción, de suerte que se entiende el hecho lector también como el dominio de un código lingüístico, sin olvidar los procesos cognitivos implicados ni su repercusión social en una comunidad cultural; no se elude ninguna de las dimensiones lectoras, partes interactuantes de un proceso problematizado tan complejo como diverso. (Aliagas y Cassany, 2007). Es precisamente la vertiente sociocultural y contextual de la lectura la que moviliza la lectura como una realidad dinámica que precisa de revisiones y actualizaciones constantes. Una de las más urgentes pasa por las interpretaciones multimodales de la lectura, vehiculada a través de diferentes soportes, dinamizada mediante distintas disciplinas y con funcionalidades diversas que apuntan hacia la demanda de lectores con la capacidad de atender la superficialidad de los textos y su profundidad y, por tanto, que puedan viajar desde los significados convencionales o gramaticales de los vocablos, la disposición estructural o los modos del discurso hasta los significados intencionales, las implicaturas e inferencias. Una vez más, la literacidad crítica aquilata todas las dimensiones, puesto que no desatiente la parte discursiva textual. Este enfoque novedoso y enriquecedor del hecho lector ha recibido tratamientos dispares, pero, sea desde la perspectiva que sea, siempre incide en el fortalecimiento del lector, en su entidad como sujeto constructor de significados y, entonces, se desentiende de visiones caducas del acontecimiento lector, de reducirlo a definiciones eruditas, de razonamiento convencional y de comprensión descontextualizada, limitada exclusivamente al código lingüístico (Hernández, 2019). El hecho de que la lectura orbite e incida de manera enfática en el sujeto lector ha impuesto la necesidad de potenciar determinadas destrezas, como la capacidad lectora de contextualizar lo leído en su contexto sociocultural, identificar e interactuar de manera adecuada en el modo del discurso del texto propuesto y calibrar las repercusiones discursivas en el contexto próximo (Cassany, 2004). Estos hallazgos dibujan con claridad las concreciones de la competencia lectora, que se sustancia en microhabilidades como las de identificar posiciones ideológicas, en un sentido amplio, incorporar a la lectura las significaciones contextuales del texto, interpretar los significados sobreentendidos y su intencionalidad comunicativa, entender los mecanismos discursivos empleados para lograr la finalidad que persigue con el texto (Cassany, 2004). Al tiempo que el alto nivel de comprensión favorece la libertad lectora, su capacidad crítica y creativa, exige un distanciamiento del lector respecto a lo leído, la necesidad de transformar el conocimiento y de no limitarse a una simple reproducción, extremos que contribuyen sin paliativos a la construcción de ciudadanos participativos social y políticamente.

En síntesis, las actuales consideraciones lectoras y los marcos educativos legislativos sitúan la lectura en una condición central y transversal en las consideraciones competenciales. Para canalizar metodologías adecuadas que promuevan esta enseñanza-aprendizaje lectora, la literacidad crítica se erige en respuesta didáctica de excepción. Enseguida, implementaremos propuestas concretas para satisfacer esta proteica apuesta pedagógica,

pero ya podemos adelantar que resultará imprescindible integrar lectura y escritura en un mismo fenómeno: la comprensión lectora desde el protagonismo lector. De esta manera, será imprescindible diseñar propuestas interdisciplinarias y pluritécnicas que aúnen oralidad, lectura, escritura y aprendizaje dialógico. (Valls, 2006)

Así, pues, la criticidad añade al concepto de literacidad, desde ideas integradas de oralidad, lectura y escritura, su auténtico valor. El término de “criticidad” ha recibido acepciones muy diferentes a largo y ancho del tiempo, en virtud de las distintas disciplinas que se han ocupado de él. En todo caso, Cassany y Castellà determinan un ámbito significativo válido en interpretaciones transversales e identificador de las interpretaciones actuales de la competencia lectora, ya que la lectura crítica comporta “[...] una actitud de revisión, reformulación de las situaciones sociales, aceptadas comúnmente de manera demasiado irreflexiva” (Cassany y Castellà, 2010: p. 357). Visiones de literacidad crítica de esta índole entroncan directamente con interpretaciones como las de la pedagogía de la liberación (Cruz, 2020), propugnada por Paulo Freire, quien plantea la educación como terreno de libertad y de participación social, frente a las apuestas educativas impositivas que plantean un sujeto pasivo; esta concepción libertaria de la educación se relaciona con un enfoque de la lectura como interpretación expresiva del mundo, como capacidad dialógica, reflexiva y constructora de un conocimiento propio (Freire, 2012).

Las investigaciones sobre literacidad crítica, no obstante, advierten acerca del peligro de cargar las tintas en la especulación teórica y no plantear aplicaciones didácticas adaptables, discutibles en los diferentes contextos socioculturales (Paladines y Aliagas, 2021). De ahí la oportunidad de la metaficción y de la parodia como resortes concretos y didácticos en el ámbito de la literacidad crítica; por otra parte, son mecanismos que reconcilian a los lectores con la creatividad y el placer lector (García, 2013). Aunque otros espacios educativos serían propicios para implementaciones de la literacidad crítica, sin duda, la escuela se convierte en el lugar por excelencia para su potenciación, en la totalidad de los niveles y etapas educativas, con sus respectivas adaptaciones. Queda de manifiesto el poder emancipador de la lectura si partimos de su definición desde la literacidad crítica y, además, de su contribución decisiva a la incorporación de los lectores a una participación activa, habida cuenta de que conlleva generar una interpretación propia, una suerte de relación significativa de interacción con el mundo en colaboración conjunta, por eso es tan importante socializar la lectura, abrirla a un terreno plural de enriquecimiento desde el aprendizaje dialógico. (Aubert, García y Racionero, 2009)

Por todo ello, esta compleja construcción de la lectura se acerca a la realidad del acontecimiento (Novoa, 2019), y sitúa a los lectores en adquisición de contenidos, procedimientos y actitudes, para alcanzar un entendimiento de la lectura como formación en sentido amplio, sin renunciar a la confección humana y, por tanto, a considerarla como posibilidad que da la capacidad de nombrar las desigualdades y de reflexionar sobre ellas para su transformación, de detectar y contextualizar los vínculos sociales urdidos por los textos, de situar lo escrito a modo de producto social y de raigambre cultural que no puede entenderse descontextualizadamente, de descifrar y crear conocimiento nuevo desde lo leído y de potenciar la conciencia crítica que redunde en identidad propia y reflexiva (Cassany y Castellà, 2010).

Así las cosas, “el acto de leer constituye la experiencia de enriquecerse de nuevos conocimientos, implica la reflexión sobre hechos acontecidos tiempo atrás y el cuestionamiento de cómo estos perjudican o favorecen el mundo donde se desenvuelven los seres humanos” (Castro, 2011: p. 159), lo que supone explotar el diálogo con los textos. Respecto a las concepciones tradicionales de la lectura, precisamos de ampliación, necesariamente, con el fin de dotarla de un carácter interdisciplinar, holístico, híbrido, integral y sistémico. Se trata de un nuevo enfoque sobre el proceso de lectura que nos ofrezca una visión completa de todas y cada una de las operaciones -de todo tipo- que se desarrollan al interpretar los textos y signos. Un enfoque, finalmente, que nos permita renovar la pedagogía de la lectura y adecuarla a las exigencias actuales (Pérez Tornero, 2017). No se incide lo suficiente en la incorporación de la justicia social y de la inclusión que acompaña a literacidad crítica (Cassany y Castellà, 2010), y que refrenda la idea de educación con la de formación en valores; la lectura puede fomentar la justicia social, supone la recuperación de las voces silenciadas, ya que -a través de la lectura- se permite el acceso a unas condiciones más justas. Así pues, la lectura es también una forma de decolonizar la enseñanza-aprendizaje. Asimismo, aunar escritura y oralidad, para alcanzar la justicia social (mirada anticolonial; procesos de resistencia: para nombrar lo innombrable) es otra de las virtudes del acontecimiento lector.

1.2. Metaficción y parodia

Los diferentes movimientos políticos, como el feminismo, la lucha contra el racismo, la ecología, el nacionalismo y el postcolonialismo, con sus correspondientes estudios culturales han contribuido a desarrollar la criticidad, al explorar la mirada con que los diferentes grupos humanos construimos la realidad y elaboramos conceptos y representaciones sociales compartidas; por este motivo, la metaficción y la parodia constituyen un potencial para la mirada autoindagatorio, reflexivo. No en vano, (Matterlart y Neveu, 2004) (Sardar y van Loon, 2005) han mostrado que muchos puntos de vista unánimemente aceptados son elaboraciones culturales históricamente situadas y construidas, que carecen de fundamento biológico. En consecuencia, pueden -deberían poder- ser transformados por la voluntad humana. Este es también el punto de vista de algunos filósofos, cuyas aportaciones son también relevantes para el campo. Varios autores atribuyen a Jacques Derrida una formulación

y actualización contemporánea del concepto de criticidad; y muchos también reconocen el papel fundamental de las investigaciones históricas de Michel Foucault. Sea como fuere, ello explica el aporte de la literacidad crítica a la comprensión lectora. La lectura, entonces, implica relacionar la cognición con la acción.

Leer es, por tanto, en cierto sentido, actuar; leer es imaginar alternativas cuando se hace énfasis en la creación y en la comunicación (Aristizábal et al., 2020). Para ello, frente a los paradigmas dominantes (la norma como opresión del sujeto; asimilación de la diferencia, de la inclusión) la disposición performativa hace énfasis en la acción y en los medios opcionales de expresión más allá de la escritura académica convencional (Martos y Martos, 2016); de suerte que se plantea un movimiento inverso: de la práctica local de cada sujeto hacia lo normativo. Por otra parte, las imágenes tienen vida propia y poseen la capacidad de alterar e intervenir la realidad. Constituyen modalidades estratégicas de performatividad. Las imágenes establecen sentido y presencia, y se integran íntimamente en el acontecimiento lector:

En esta axiología la verdad no es universal ni objetiva sin más, ni tampoco es “revelada” sino más bien es construida desde multitud de parámetros, y hunde sus raíces en lo local, hasta el punto de que la acción modela la norma y no a la inversa. La génesis del conocimiento se aborda involucrando al sujeto contextualizado en el qué y en la forma en que se conoce. (Martos y Martos, 2016: p. 12)

La perspectiva performativa es transversal, por lo que permite no reducir la didáctica de la literatura y la enseñanza de la lectura en compartimentos estancos, sino dinamizarlas en interacción. Así, asediamos la lectoliteratura. La disparidad de planteamientos y de corrientes, en cada una de estas áreas, nos lleva precisamente a la necesidad de una “inclusión de alteridades” (Mignolo, 2007), que se manifiesta en la ramificación de identidades y pertenencias, entre lo local, regional, nacional o transnacional, y en la importancia creciente de lo híbrido, a todos los niveles. En la aldea global en que vivimos no dejamos de asistir a continuos entrecruzamientos y reelaboraciones que dan cuenta de la diversidad y creatividad de la sociedad y también del mundo educativo y cultural.

El uso del teatro, la ficción, la poesía o las artes subraya el papel del discurso creativo y estético y desborda las dicotomías interesadas ciencia/arte, serio/juego o realidad/imaginación. La fabulación, por ejemplo, la autoficción es una poderosa arma de la investigación cualitativa. A su vez:

El fenómeno de la parodia literaria tiene su origen en una peculiar actitud de los autores respecto al mundo ideológico y estético de obras anteriores, orientada a revelar el envés de este mundo; es una interpretación cómica de lo serio, un enfoque nuevo, subversivo y ridiculizador de lo tradicional, lo convencional, lo topicalizado. A la vez, la parodia nace del afán de originalidad del parodista, de su deseo de encontrar su propio camino artístico, conculcando las preceptivas, negando la autoridad avasalladora de sus predecesores, ridiculizando los modelos consagrados. (Ivanov, 2006)

1.3. El docente como mediador de la literacidad crítica

No podemos eludir la importancia del docente en la aplicación de la literacidad crítica; su posición entre la lectura y el alumnado es vital, puesto que se encuentra inmerso en el acontecimiento lector. Una de las tareas fundamentales es la de graduar la aplicación de la literacidad crítica, ya que esta es necesaria en todos los niveles y presenta diferentes niveles de complejidad para lograr un lector competente. En cualquiera de los niveles de profundización, el rol que desempeña el docente es vital, y responde al papel que se le exige en nuestros días, de guía del aprendizaje (Vila y Sepúlveda, 2019).

Sin duda, uno de los retos que ha de cumplir es el de generar interés hacia la lectura, un requisito indispensable para alcanzar el lector crítico. En este sentido, uno de los perfiles que ha de cumplir el docente es el leer con entusiasmo para poder promover el contagio (Clavijo, 2000), ya que la motivación resulta esencial para obtener la comprensión y potenciar la imprescindible reflexión crítica. Por tanto, el docente desempeña la labor de guía en la lectura situada, integral y reflexiva (Vidal, 2022), para conseguir que la lectura se incorpore, no solo en el nivel de conocimientos, a la experiencia vital del alumnado. Por tanto, el docente no tiene solo una responsabilidad sucursalista respecto a las actividades dirigidas a la lectura, sino que debe constituir el acicate para la interacción, la socialización y la reflexión crítica (Cots et al., 2007).

Es, pues, una tarea de seguimiento en la que el docente acompaña al alumnado en la metacognición y, a partir de ahí, en el desarrollo de sus propios conocimientos (Rojas, 2013). Sea como fuere, se precisa sistematizar el rol del docente, en el que Tosar (2021) establece habilidades docentes para crear una ambientación de literacidad crítica en las sociedades democráticas, como las de suscitar cuestiones relevantes, engarzar con los saberes de los que parte el alumno, revelar impresiones estéticas, emprender la búsqueda hacia la verdad -y discriminar fuentes-, establecer vínculos con la realidad, fomentar la crítica y la autocrítica, y realizar labores de acompañamiento en la formación de un criterio propio. El hecho de formularse cuestiones a raíz de lo leído se convierte en un pilar esencial de la literacidad crítica y de la conformación de las sociedades democráticas; además, este cuestionamiento se convierte en puente esencial para comunicar el texto con la realidad circundante. Por tanto, la

responsabilidad docente pasa por conducir la atención del alumnado desde la lectura hasta la lectura del mundo, inspirados en los preceptos freirianos (Tosar, 2021). La lectura del mundo potencia el reclamo democrático de la participación activa de todos, basada en la conciencia crítica y en la confrontación con la injusticia social, en la línea de la pedagogía del oprimido (Freire, 2012). Así, desde la conciencia crítica lectora no debería resultar difícil habitar la conciencia crítica social y política desde concepciones realmente inclusivas, que eviten la concepción homogeneizadora de la diferencia.

2. Objetivos

Con esta aplicación didáctica se pretende implementar modelos de lectura que potencien el lector crítico; para ello, las metas que se plantean son: fomentar un papel lector proactivo, problematizar la lectura como un fenómeno complejo y poliédrico, dinamizar los significados textuales situados y críticos, perseguir el placer lector, construir desde la lectura textual una lectura del mundo que permita una educación crítica que concita la participación ciudadana en las sociedades democráticas actuales.

3. Metodología

La metodología empleada responde a un estudio de campo, enmarcado en la investigación-acción, para el que se diseña una rúbrica, basada en una serie de ítem en los que, mediante unos indicadores de logro, se podrán contrastar los modelos reglamentistas frente a los indagatorios, sustanciados en el principio de literacidad crítica.

Todo ello para corroborar la necesidad de nuevos modelos de lectoescritura que aúnen lectura y escritura y que se adapten mejor a las nuevas necesidades lectoras en las sociedades actuales. Así, se pretenden reflejar los escasos logros que se derivan de la articulación de los modelos predominantes, mediante la emulación de los enfoques generalizados en los libros de texto, frente a modelos que dinamizan el sentido crítico y que, por tanto, reclaman un rol activo y constructor de significado para el lector, cuya actuación se espera en las situaciones actuales de las sociedades democrática de nuestros días.

Para concretar en el aula la literacidad crítica y, por ende, una lectura comprensiva y holística, que no se limite en exclusiva a lo superficial (al dominio del código lingüístico sin otras consideraciones), se propone en el Primer Ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, concretamente en 3º de la E.S.O., una lectura poliédrica, transversal, relacional, contextual y comparativa que persigue satisfacer los ejes básicos de la competencia lectora: acumulación de conocimientos y capacidad de relación; interpretación (comprender); y valoración, en relación con la anterior (Solé, 2012). Ya Gregorio Luri advierte del hecho en virtud del cual, en nuestro país, a partir de los 11 años, se resienten negativamente los hábitos lectores (Luri, 2010). Por supuesto, se trata de una propuesta didáctica que dinamiza la interacción de oralidad y escritura (Galindo-Lozano y Doria-Correa, 2019), fundamental en las concepciones críticas y muy apropiadas para el cuento tradicional que planteamos, habida cuenta de que se trata de un género que se define por su pluralidad de versiones que se vinculan directamente a la oralidad (Gómez, 2002). Así las cosas, en una sociedad en la que la oralidad y la escritura se hibridan (piénsese en tipos de texto de comunicación inmediata que utilizan la expresión escrita, pero se caracterizan por los rasgos de oralidad, y viceversa), resulta fundamental implementar aplicaciones didácticas que no consideren la oralidad y la escritura como compartimentos estancos, sino que fomenten su interconexión y retroalimentación, pues su interacción se convierte en garante de una competencia comunicativa cabal. Se plantean diferentes versiones de un mismo cuento en la aplicación porque exigen la lectura poliédrica del lector competente que define la literacidad crítica (Cassany y Castellà, 2010). En este caso concreto, presentamos tres versiones del célebre cuento de Caperucita Roja (la de Perrault, la de los Hermanos Grimm y la de Roald Dahl) para promover los principales ejes de la competencia lectora en un fructífero diálogo con la adaptación. El cuento que nos ocupa para nuestra propuesta didáctica presenta más de cincuenta y ocho versiones (Pérez, 2011); probablemente, la primera tuvo su origen en China y no tenía una caperuza roja; se trataría de un cuento caracterizado por el canibalismo (la antropofagia vendría dada por el hecho de que Caperucita se come a su abuela, previamente cocinada y después emplataada por el lobo), y por la sexualidad considerada como tabú (el lobo le pide a Caperucita que se desnude y se acueste con él; después, se la come); precisamente, estos elementos aparecerán en la versión cinematográfica. Más tarde, nos encontramos la versión de Perrault (Perrault, 1883), con final trágico (la abuela y Caperucita mueren; clara moraleja: es peligroso ir con extraños, por inofensivos que parezcan) (Córdova, 2016). Esta versión elimina el canibalismo y la sexualidad explícita de la versión original, pero mantiene el terrible desenlace. La versión posterior de los Hermanos Grimm supone otra vuelta de tuerca (Grimm, 2000). La intertextualidad (Mendoza, 1994) (Fernández, 2019), el diálogo entre los textos, se hace evidente en la dimensión de las versiones, ya que esta se produce de manera literal. En esta versión, resulta especialmente reseñable el cambio del final, ya que se dulcifica a través de la figura del cazador, quien acaba con el lobo y saca de su interior tanto a Caperucita como a la abuela y llena de piedras el interior del lobo, tal y como acontece en el cuento de los siete cabritillos. En un guiño hacia otro cuento, los hermanos Grimm introducen un segundo lobo al que la abuela y Caperucita terminan por matar en una olla hirviendo al caer por la chimenea, a la manera del lobo del cuento de los tres cerditos. Por último, la versión de Dahl no cambia sustancialmente la historia, al menos hasta la llegada de Caperucita a casa

de su abuela y su encuentro con el lobo desde la cama (Dahl, 2015). En esta ocasión, una Caperucita decidida no cumple con el ritual de las preguntas esperables y termina disparando al enemigo. Esta última versión relata la historia a través del verso, la deconstrucción y el guiño paródico y metaficcional.

Para esta actividad de literacidad crítica, se precisan al menos de dos sesiones para el trabajo colaborativo y una para la discusión, resultados y conclusiones de la propuesta didáctica; además, se trata de organizar grupos de cuatro alumnos (en este caso, es un grupo de 32 alumnos) de carácter heterogéneo, con el fin de fomentar el enriquecimiento y la participación grupal. En primer lugar, se plantea una presentación motivadora (en la que se insiste en lo novedoso de la actividad y se refuerza su carácter creativo, así como una demanda de un lector joven, ya no infantil), y se leen en voz alta las tres versiones.

Al mismo tiempo, se resuelven cuestiones de léxico e interpretación que puedan surgir y se diseña un trabajo colaborativo por equipos (de cuatro integrantes cada uno) en torno a tres sencillos bloques de preguntas, que casan con los diferentes ejes de una lectura competencial, para resolver mediante un aprendizaje dialógico (Aubert, García y Racionero, 2009). Para ello, con las adaptaciones pertinentes, se proponen las siguientes tareas:

1. Ficha de trabajo para la Literacidad Crítica (para la competencia lectora) y comentarios didácticos (categorías del aprendizaje de Bloom (Bloom, 1956) asimilables al método SAMR y a los principios de aprendizaje motivacional de Marzano y Kendall (2008):
2. Localizad y explicad las semejanzas y las diferencias entre las tres versiones.
3. (Con este primer bloque, se promueve el CONOCIMIENTO, como primer nivel de aprendizaje de Bloom (1956), con el que se pretende que definan, que identifiquen, que reconozcan).
4. Literatura comparada:
 - ¿Cuál es el comienzo de cada versión? ¿Mantienen la fórmula introductoria que suele aparecer tradicionalmente en los cuentos?
 - ¿Qué se nos cuenta de Caperucita en cada una de las tres versiones?
 - ¿Cómo se comporta y qué le dice Caperucita al lobo cuando se lo encuentra en el bosque en las diferentes versiones?
 - ¿Qué sucede al final de la historia según cada versión?

(Este segundo bloque fomenta el segundo y tercer nivel de aprendizaje —comprensión y aplicación— pero desarrolla sobre todo el cuarto nivel, el de ANÁLISIS, ya que potencia permanentemente la comparación, el contraste, la diferenciación y el contraste).

5. Literatura creativa (metaficción y parodia):
 - Imaginad que el lobo tuviese un comportamiento ético en todo momento y que, por contraposición, Caperucita se caracterizase por su actitud malvada. Escribid un breve microrrelato (no más de cien palabras sin contar el título) en el que se recojan estas particularidades, y que resulte original.
 - Suponed que Caperucita se encuentra en su camino por el bosque a los siete enanitos, camino del trabajo, en lugar de al lobo, ¿qué habría sucedido? Escribid un breve texto narrativo que contenga diálogos.
 - Cread una protagonista para esta historia que sea también una Caperucita, pero que presente un color diferente al rojo. El hecho de que presente un color distinto, elegido libremente, debe suponer un cambio sustancial en la historia que, precisamente, se relacione con el nuevo color que habéis elegido para la protagonista.

(Por último, con este bloque se atiende la quinta y última categoría del aprendizaje: la SÍNTESIS o CREACIÓN. Aquí el alumno debe juzgar, evaluar decidir, argumentar y desmitificar. Mediante la creación, se alcanza la máxima categoría de aprendizaje, ya que el alumnado asume todas las demás categorías y es capaz de generar nuevos conocimientos).

Estas actividades, al mismo tiempo, promueven la competencia lectora a través de sus tres ejes fundamentales: la acumulación de conocimientos y la capacidad de relación (actividades del primer bloque); la interpretación (comprender) (actividades del segundo bloque); y la valoración (tercer bloque de actividades). La complementariedad de las categorías de aprendizaje, en todos sus niveles, con el fomento de los tres ejes de la competencia lectora garantiza la eficacia y el rigor de esta propuesta didáctica.

La temporalización, tal y como se adelantaba antes, precisa de dos sesiones de unos cincuenta minutos para abordar las versiones y realizar el trabajo colaborativo, y de otra sesión de cincuenta minutos para poner en común los resultados, su discusión y las conclusiones. La última sesión debe girar en torno a la literacidad crítica y la capacidad creativa de un lector competente; además, el hecho de que se trate del último curso del Primer ciclo de la Educación Secundaria nos permite que entiendan que las versiones atiendan en sus planteamientos a diferentes tipos de destinatarios y a diversas intencionalidades por parte del autor (*Álvarez, 2019*). Esta sesión se planteará desde la expresión oral y el aprendizaje dialógico (Valls, 2006), ya que se sustenta en el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias. (Aubert, García y Racionero, 2009).

3.1. La rúbrica como instrumento

Como instrumento metodológico para lograr una evaluación formativa se ha utilizado una rúbrica que pretende medir tres niveles de comprensión lectora en virtud de indicadores de logro que miden intensidad. Así, el lector crítico sería aquel que alcanza el máximo nivel (el nivel 3), y es el que se pretende alcanzar mayoritariamente con esta propuesta.

La rúbrica, inspirada en las reflexiones en torno al lector crítico y acrítico de Cassany y Castellà (2010) es la siguiente:

Tabla 1. Rúbrica de competencia lectora

	Nivel 1 Lector acrítico (principiante)	Nivel 2 Lector medio (estándar)	Nivel 3 Lector crítico (avanzado)
Tipo de lectura comprensiva	Efectúa una lectura del mero código, literal	Efectúa una adecuada comprensión lectora, pero poco compleja	Efectúa una lectura poliédrica y compleja
Consideración contextual	Considera poco el contexto	Considera el contexto en sus aspectos más obvios	Utiliza el contexto (o se da cuenta de que le falta algo y, si es preciso, lo busca o lo pregunta)
Interpretación/exégesis	Hace una interpretación absoluta, tiende a creerlo todo o nada (o a no importarle)	Hace una interpretación relativa: distingue, selecciona, pero no cuestiona el texto	Hace una interpretación relativa: distingue, selecciona y puede cuestionar parcialmente el texto
Perspectiva lectora	Tiende a pensar que las cosas son solo de una manera	En algún momento, se percatada de que las cosas cambian en función del punto de vista	Tiende a pensar que las cosas cambian según el punto de vista
Capacidad de cuestionamiento	Suele aceptar las informaciones tal y como se las muestran	Suele no aceptar las informaciones tal y como se las muestran, pero sin fundamento riguroso	Suele cuestionar la veracidad de la información, su coherencia interna, preguntarse con qué interés se la dan, a quién beneficia, qué clase de persona lo ha escrito, etc.
Nivel de autoexigencia	Simplifica los mensajes que lee (y los prefiere simples)	Aunque no simplifica los mensajes, descuida la precisión y los matices	Prefiere la precisión y considera los matices. Piensa que el resumen puede obviar u ocultar aspectos importantes de un tema
Grado de implicación en la lectura	No se implica en la recepción del mensaje y tiende a la pasividad	Se implica en el mensaje, pero le cuesta posicionarse respecto a su contenido	Se implica en el mensaje y se posiciona respecto a su contenido
Exigencia y rigor lingüísticos	No le interesan el lenguaje ni la precisión	Muestra cierto interés por el lenguaje, pero no por la precisión	Se fija en las palabras y los significados, y le gusta jugar con ellos
Capacidad de análisis discursivo	No analiza el texto, su estructura o su argumentación	Intenta analizar, pero comete errores entre los modos del discurso	Analiza y juzga los textos según su coherencia, su calidad argumentativa, su habilidad narradora, etc.
Actitud ante el aprendizaje dialógico	Hay una actitud pasiva después de la lectura y la comprensión	Parece que hay una reacción ante la lectura, pero le cuesta expresarse y prestar atención a las intervenciones	Después de leer y comprender, el lector reacciona, habla actúa, interviene. Adopta una actitud activa e interactiva

Fuente: Elaboración propia a partir de Cassany, Castellà, 2010

4. Resultados y discusión

Mientras que en la lectura de un texto expositivo sin más la mayoría de las puntuaciones se encontraban entre el nivel uno o el dos, con la propuesta didáctica de los cuentos populares, la mayoría se situaban entre el nivel dos y el tres, con mayor porcentaje de aparición en el último nivel, el del lector crítico. Los gráficos muestran elocuentemente los resultados en este sentido (la rúbrica para extraer los resultados se expone después):

Figura 1. Lectura de texto expositivo (libro de texto): modelo de lectura homogeneizador y acrítico

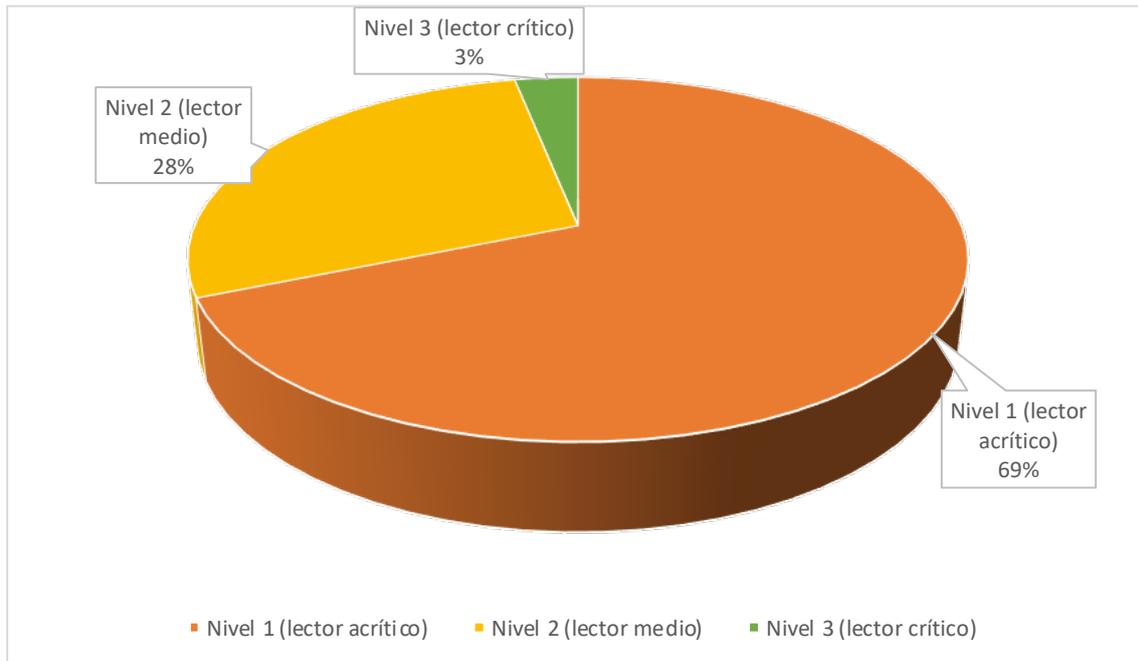
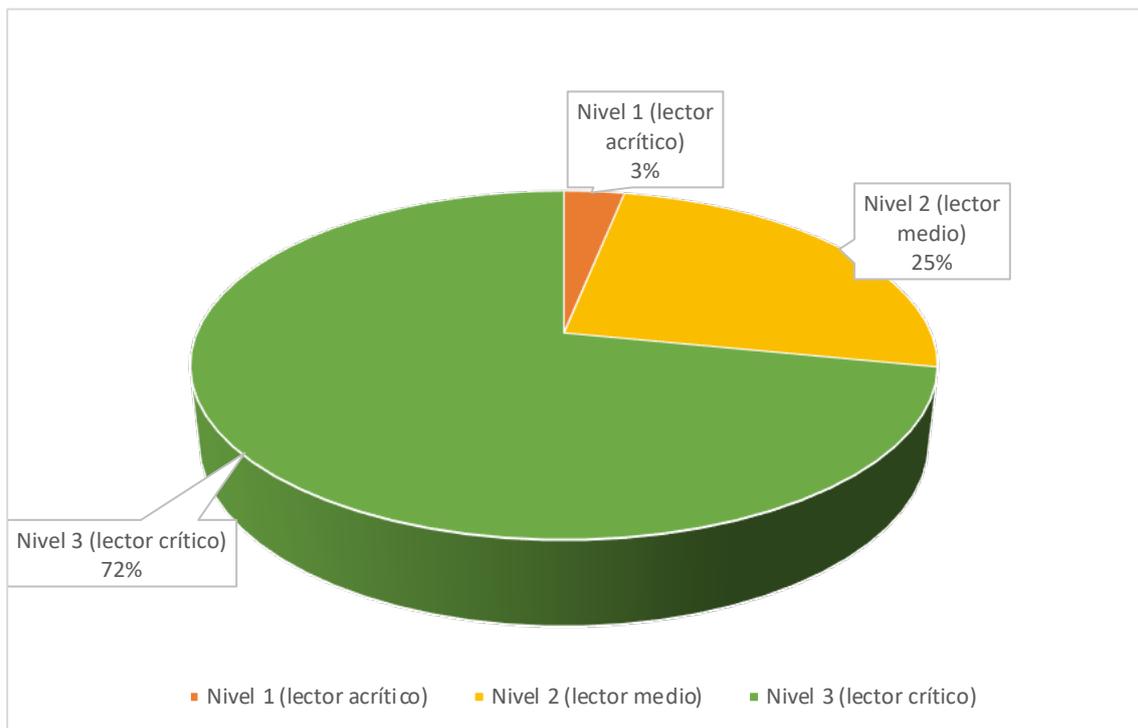


Figura 2. Lectura de distintas versiones (cuento de tradición oral): modelo de literacidad crítica



Tal y como puede comprobarse, la literacidad crítica articulada mediante la lectura de diferentes versiones de un mismo cuento garantiza la competencia lectora frente a opciones más conservadoras de lectura. La lectura comprensiva del texto expositivo extraído del libro de texto de 3º de la E.S.O. se articula mediante preguntas acerca del contenido que se circunscriben a la idea de texto como código y que promueven la mera reproducción del conocimiento (eminente, son cuestiones que persiguen la identificación y el etiquetado de los conocimientos: resumen, identificación de ideas principales, reconocimiento de significados, pero no se articulan propuestas que dinamicen los conocimientos propios o que contextualicen los saberes).

5. Conclusiones

Esta propuesta didáctica, pues, demuestra la necesidad y la oportunidad de diseñar respuestas que fomenten una auténtica competencia lectora incardinada en la literacidad crítica. Además, mediante la parodia y la reflexión

metaficcional, sustanciadas en la escritura creativa, los alumnos adquieren aprendizaje competencial, significativo y contextual acerca del texto narrativo, dialógico, argumentativo (competencia discursiva) y de la competencia lectora y comunicativa, sin olvidar que la organización por grupos fomenta actitudes como la tolerancia ante opiniones diferentes a las propias, la de espíritu colaborativo y la del aprendizaje dialógico. (Valls, 2006)

Todo ello guarda directa relación con el concepto de literacidad crítica, una apuesta decidida por una enseñanza-aprendizaje de carácter holístico e integrador; especialmente relevante, junto a la socialización de la lectura, resulta la escritura creativa (articulada en torno a la metaficción y la parodia), puesto que coadyuva a generar nuevo conocimiento. Conviene reparar en que construir desde la parodia y reflexionar acerca de lo metaficcional conlleva una comprensión lectora profunda, que supera el ámbito del mero conocimiento y genera territorios de construcción del sujeto.

Los resultados avalan la literacidad crítica como una aplicación didáctica eficaz, que contribuye a una comprensión lectora enraizada en los tiempos actuales. Además de la potenciación en la comprensión lectora, la parodia se vincula a la posmodernidad, ya que supone una ruptura de las técnicas habituales; rompe con las formas canónicas e incorpora voces en la confusión de referentes (sublimidad), extremos que también apuntan hacia la posmodernidad y la educación inclusiva; no en vano, a través de la utilización de los propios recursos, se cuestionan las convenciones del propio concepto; la capacidad autoindagatoria establece vínculos interdisciplinarios de interés.

Además, la parodia, como la educación inclusiva y la posmodernidad, dinamiza la fragmentación (*mise en abyme*), el dialogismo y la simultaneidad que promueven las grietas, los intersticios, la experimentación respecto a los modelos tradicionales, para indagar en nuevos territorios que conectan de manera natural con los principios de la literacidad crítica. Por añadidura, la parodia se relaciona con la literacidad crítica, debido a que el lector oscila entre un código y otro, lo que le convierte en un lector activo, que toma decisiones, de suerte que la realidad no se imponga de manera ni universal ni homogénea. Por otra parte, la parodia actúa en la construcción del sujeto, habida cuenta de su naturaleza autorreflexiva, de la consideración del sujeto como ficción, en esa identificación de persona y máscara.

Así pues, la parodia es capaz de configurar un dialogo crítico entre educadores, instituciones culturales, lectores y sistema-mundo, por lo que se convierte en un recurso por excelencia de la literacidad crítica. Esta última, como se constata con los resultados de la aplicación didáctica, enseña al lector no solo a inquietarse con la interpretación y la producción de significados/significantes, sino, más bien, a interrogar la mirada, a entrenar una mirada recelosa (Foucault, 1970) sobre lo que se lee y se observa en la realidad, con lo que promovemos una enseñanza competencial que se vincula a una transformación social (lectura del mundo).

De esta manera, se trata de fomentar espacios de enseñanza-aprendizaje habitados por la creatividad, con el fin de dinamizar una comprensión lectora competencial, capaz de generar nuevo conocimiento y de atender la educación inclusiva y la justicia social.

Referencias

- Aliagas, C. y Cassany, Daniel (2007). Miradas y propuestas sobre la lectura. *Aula de Innovación Educativa*, 162, 18-22.
- Álvarez, Leydy Garay (2019). La formación de lectores “críticos” a través de los Planes Lectores (PL) y Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO). *Revista Educación las Américas* 9, 68-80.
- Argudin, Yolanda y Luna, María (1995). Aprendiendo a pensar leyendo bien. *Habilidades de lectura a nivel superior*. Plaza y Valdés Editores.
- Aristizábal Pineda, J. F., Castaño Gómez, J. M., Quintero Álzate, J. F., y Ramírez Gómez, M. (2020). *Imaginar, aprender y crear a través de la lecto-escritura*. Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado el 18 de junio de 2022 de <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/8016/Imaginar%2C%20aprender%20y%20crear%20a%20trav%20C3%A9s%20de%20la%20lecto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 131.
- Bloom, B.S. y Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Clasification of Educational Goals*. Longsmán Green.
- Cassany, Daniel (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, año XXV (2), 6-23.
- Cassany, Daniel y Castellà, Josep M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva, Florianópolis*, 28(2), 353-374.
- Castro, Yskel (2011). Algunas reflexiones sobre la lectura en el ámbito educativo. *El Genio Maligno: revista de humanidades y ciencias sociales*, 8, 158-172.
- Clavijo, A. (2000). *Historia y vida. Reflexión y praxis del maestro colombiano acerca de la lectura y la escritura*. Plaza y Janes Editores.
- Córdova, Adolfo (2016). El pasado de Caperucita. <http://linternasybosques.wordpress.com>
- Cots, J.; Armengol, L.; Arnó, E., Irún, M. y Llurda, E. (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Graó.
- Cruz Aguilar, Eliseo (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206. Recupedaó el 5 de junio de 2022 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35663284002>
- Dahl, Roald (2015). *Cuentos en verso para niños perversos*. Alfaguara.
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. «BOCM», núm. 118, de 20 de mayo de 2015.
- Esquivel Sarceño, J. A. (2018). Analfabetismo y su relación con el desarrollo social de los seres humanos. *Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado de La Universidad de San Carlos de Guatemala*, 1(01), 85-96. Recuperado el 1 de julio de 2022 de <https://doi.org/10.36958/sep.v1i01.8>
- Fernández, A. M. A. (2019). El microrrelato: una poética de la intertextualidad. *Microtextualidades. Revista Internacional de microrrelato y minificción*, (5), 93-105.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. FCE.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gaete-Moscoso, Rosa Cristina. (2019). Escenas de lectura: ¿qué repertorio usan los docentes que enseñan a leer para hablar de su práctica lectora? *Literatura y lingüística*, (40), 209-227. Recuperado el 28 de junio de <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2067>
- Galindo-Lozano, Denys Paola y Doria-Correa, Rudy. (2019). Lectura, escritura y oralidad en la escuela desde la perspectiva sociocultural. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 163-176. Recuperado el 1 de mayo de 2022 de <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10020>
- García Núñez, Luis Fernando (2013). Hacia una verdadera lectura crítica. *Cedal: Revista de comunicación educativa*, 55.
- García Vila, Elena y Sepúlveda Ruiz, María del Pilar (2019). El docente como guía y facilitador del aprendizaje reflexivo y crítico del alumnado. En Marín Marín, José Antonio [et al.]. *Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación* (pp. 166-178). Dykinson.
- Gómez López, Nieves (2002). Los géneros de la literatura de tradición oral: Algunas proyecciones didácticas. *Lenguaje y textos*, 18, (S), (Ejemplar dedicado a: Rafael Alberti (1902-2002)), 175-181.
- Hermanos Grimm (2000). *Todos los cuentos de los Hermanos Grimm*. Editorial Rudolf Steiner.
- Hernández Zamora, Gregorio. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 363-386. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a10>
- INEE. PISA 2021. Obtenido de: PISA 2021 - INEE | Ministerio de Educación Formación Profesional (educacionyfp.gob.es)

- Ivanov Mollov, Peeter (2006). Problemas teóricos en torno a la parodia. El 'apogeo' de la parodia en la poesía española de la época barroca. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 11.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 30 de diciembre de 2020, núm. 340, págs. 122868 a 122953.
- Luri, Gregorio (2018). *Lectura lenta... Entrevistas y publicaciones*.
- Martos García, Aitana y Martos Núñez, Eloy (2016). La perspectiva performativa en las ciencias sociales y en las prácticas alfabetizadoras de educación ambiental, literaria y patrimonial. *Caracteres: estudios culturales y críticos de la esfera digital*, 5 (1), 10-40.
- Marzano, R. J. y Kendall, J.S (2008). *Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Corwnin Press.
- Mattelart, A. y Neveu, E. (2004). *Introducción a los estudios culturales*. Paidós.
- Mendoza Fillola, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. La Muralla.
- Mignolo, Walter (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional; Consejo Escolar del Estado (2020): Datos y principales indicadores del sistema educativo español: Resumen del Informe 2020. Secretaría General Técnica.
- Morin, Edgar (2004). *La mente bien ordenada: Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Seix-Barral.
- Nadal, Esther, Miras, Mariana, Castells, Núria, & Paz, Susan De La. (2021). Intervención en escritura de síntesis a partir de fuentes: Impacto de la comprensión. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 95-122. Epub 24 de marzo de 2021. Recuperado en 10 de julio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100095&lng=es&tlng=es.
- Navarro Valencia, R. C. ., Islas Torres, C., Jiménez Padilla, A. A., y Salazar Barba, C. D. . (2021). *Creatividad, lectura académica y uso de TIC por estudiantes universitarios*. EDUCATECONCIENCIA, 29(Especial), 49-61. Recuperado el 25 de junio de 2022 de <http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/401>
- Novoa Lagos, Abraham. (2019). Text complexity, passive vocabulary and reading comprehension in primary school Chilean students. *Literatura y lingüística*, (40), 251-272. Recuperado de 2 junio de 2022 de <https://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2068>
- Paladines, L.V. y ALIAGAS, C. (2021). Booktuber: lectura en red, nuevos literacidades y aplicaciones didácticas. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 10(1), 58-72. Recuperado el 26 de junio de 2022 de <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.12234>
- Pérez, Soledad (2011). La tradición oral, Perrault y Grimm más allá de Pommerat: Un palimpsesto de Caperucitas. *Actas de las X Jornadas de Literatura Comparada*, 17 al 20 de agosto de 2011 (pp. 431-437). La Plata, Argentina, Universidad Nacional de la Plata.
- Pérez Hernández, María Lorena (2021). *La influencia de la lectura en la interpretación de las emociones del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de la Laguna. Recuperado en 8 de julio de 2022, de <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/22646>
- Pérez Tornero, José Manuel (2011). El aprendizaje de la lectura comprensiva y crítica. *Aula de innovación educativa*, 200, 55-59.
- Perrault, Charles (1883). Caperucita roja. Perrault, Charles: *Cuentos de Hadas* (pp. 61-64). Librería de Juan y Antonio Bastinos.
- Puente, A. (2001). *El viaje de las letras y los problemas de lectura*. Biblioteca Nueva.
- Rojas, D. (2013). *La lectura de textos multimodales en el contexto de proyectos de aprendizaje en la Escuela Primaria*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sardar, Z. y Van Loon, B. (2005). *Estudios culturales para todos*. Paidós.
- Silveira Caorsi, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca de la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 105-113.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
- Tosar, B. (2021). *Literacidad crítica. Enseñar a leer el mundo para transformarlo*. Independently published.
- Valls, R. (2006). Comunidades de aprendizaje: participación democrática y transformación social desde el aprendizaje dialógico. *Actas del Primer Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social*.
- Vidal Carpio, T. C. (2022). *El docente, un mediador y un guía para el aprendizaje significativo* (Master's thesis, Universidad del Azuay).
- Yepes, J. L. (2019). El desarrollo de habilidades informativas y de creación de nuevo conocimiento: los conceptos de literacidad informativa (alfabetización informacional) y literacidad crítica. *Ibersid: Revista de Sistemas de información y documentación*, 13(1), 29-36.