



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Formación y Desempeño Docente

**CONSTRUCTO TEÓRICO-DIDÁCTICO EN TORNO A LA
LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR**

**Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar
al Grado de Doctor en Educación**

Autora: Nully Sánchez Castro

Tutora: Dra. Naendry Pinto

Maracaibo, enero 2026



Acta Defensa Tesis Doctoral

Constructo teórico-didáctico en torno a la lectura crítica en estudiantes de Educación Superior

Por: *Sánchez Castro, Nully*
N° C.C.: 33.202.545

Tesis Doctoral del Doctorado en *Educación* aprobada por el aporte que representa en el contexto donde se efectuó la investigación, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente jurado, en la ciudad de Maracaibo, a los cinco (05) días del mes de mayo de 2026.

Dra. Naendry Pinto (Tutora)
C.I. N°. 7.009.476

Dra. María Domínguez
C.I. N°. 6.020.620

Dr. Elys Rivas
C. I. N°. 8.061.057



Dra. Neyla Bello
C.I. N°. 11.759.091

Dr. William Barazarte
C.I. N°. 7.242.110

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

APROBACIÓN DEL TUTOR

Por medio de la presente hago constar que he leído el Trabajo de Tesis Doctoral, presentado por la ciudadana: Nully Sánchez Castro, CI 33.202.545 para optar al Grado de Doctor en Educación, cuyo título tentativo es: CONSTRUCTO TEÓRICO-DIDÁCTICO EN TORNOS A LA LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, y considero que reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Maracaibo, a los veinticinco días del mes de enero de dos mil veintiséis.



Dra. Naendry Pinto

C.I.:7.009.476

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA MARACAIBO
PROGRAMA: DOCTORADO EN EDUCACIÓN
COMITÉ DE ÉTICA
ACTA DE COMPROMISO ÉTICO-MORAL DEL INVESTIGADOR

Yo, Nully Sánchez Castro, C.I. N.º:33.202.545, hago constar a través de esta acta que la Tesis Doctoral que se expone en las siguientes páginas titulada “CONSTRUCTO TEÓRICO-DIDÁCTICO EN TORNO A LA LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR”, responde a los siguientes principios éticos contemplados por esta universidad y que he respetado, por lo que asumo responsablemente las consecuencias inherentes en caso de ser contrario:

- ✓ Es original.
- ✓ Se citan a los autores parafraseados.
- ✓ Se citan a los autores de citas textuales.
- ✓ Se protege la confidencialidad e identidad de los participantes.
- ✓ Se precisan sin confusión las ideas de autores citados.
- ✓ Carece de manipulación de citas: inventadas, incorrectas u omitidas.
- ✓ Carece de falsificación o fabricación de datos.
- ✓ Carece de apropiación ilícita de información de otros autores.
- ✓ Carece de autoplagio parcial o total.

En Maracay, a los veinticinco días del mes de enero de dos mil veintiséis.



Nully Sánchez Castro

CI N.º: 33.202.545

ÍNDICE

	pp.
LISTA DE CUADROS.....	6
LISTA DE FIGURAS.....	7
RESUMEN.....	9
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I.....	12
PLANTEAMIENTO DEL TEMA.....	12
Contexto del problema.....	12
Propósitos de la investigación.....	24
General.....	24
Específicos.....	24
Justificación e importancia de la investigación.....	25
CAPÍTULO II.....	28
CONTEXTO REFERENCIAL.....	28
Antecedentes de la investigación.....	28
Bases teóricas.....	36
Aspectos conceptuales.....	56
Criterios éticos de la investigación.....	58
Fundamentos legales	60
CAPÍTULO III.....	63
METODOLOGÍA.....	63
Paradigma.....	63
Dimensiones de la investigación.....	65
Tipo y Diseño de investigación.....	69
Método de investigación.....	70
Sujetos del estudio.....	70
Escenario de la investigación.....	75
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	76

Procesamiento de la información.....	77
Procedimientos y fases de la investigación.....	78
Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación.....	80
CAPÍTULO IV.....	81
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	81
CAPÍTULO V.....	148
LA LECTURA CRÍTICA UN PASAJE PARA UN PENSAMIENTO TRANSFORMADOR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	148
CONSIDERACIONES FINALES.....	171
REFERENCIAS.....	209
ANEXOS.....	175
Síntesis curricular del autor.....	220
Síntesis curricular del tutor.....	221

LISTA DE CUADROS

N°		pp.
1	Características de los informantes.....	74
2	Lectura crítica en el contexto de la educación superior- categorías axiales y emergentes.....	82
3	Importancia de fomentar la lectura crítica en estudiantes universitarios - categorías axiales y emergentes.....	87
4	Situaciones emocionales y dilemas en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios- categorías axiales y emergentes.....	91
5	Dificultades en la práctica e implementación de la lectura crítica-categorías axiales y emergentes.....	95
6	Estrategias didácticas para promover la lectura crítica- categorías axiales y emergentes.....	100

7	Desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura crítica-categorías axiales y emergentes.....	104
8	Tipos de textos adecuados para estimular el análisis crítico en estudiantes de educación superior-categorías axiales y emergentes.....	110
9	Tecnologías o plataformas virtuales como apoyo a la lectura crítica-categorías axiales y emergentes.....	114
10	Recursos para estimular la lectura crítica.....	119
11	Evaluación de la lectura crítica.....	124
12	Criterios e instrumentos para determinar si un estudiante ha logrado un avance en la lectura crítica.....	128
13	Principios didácticos y pedagógicos emergen de su práctica y cuáles considera fundamentales para construir un enfoque teórico-didáctico sobre la lectura crítica.....	134
14	Cambios propuestos en la enseñanza universitaria para fortalecer la lectura crítica.....	139

LISTA DE FIGURAS

N°		pp.
1	Mapa relacional 1: Lectura crítica en el contexto de la educación superior.....	86
2	Mapa relacional 2: Importancia de fomentar la lectura crítica en estudiantes universitarios.....	89
3	Mapa relacional 3: Situaciones emocionales y dilemas en el desarrollo del pensamiento en los estudiantes universitarios.....	94
4	Mapa relacional 4: Dificultades en la práctica e implementación de la lectura crítica.....	99
5	Mapa relacional 5: Estrategias didácticas para promover la lectura crítica.....	

		103
6	Mapa relacional 6: Desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura crítica.....	108
7	Mapa relacional 7: Tipos de textos adecuados para estimular el análisis crítico en estudiantes de educación superior.....	113
8	Mapa relacional 8: Tecnologías o plataformas virtuales como apoyo a este proceso.....	118
9	Mapa relacional 9: Recursos para estimular la lectura crítica.....	123
10	Mapa relacional 10: - Evaluación de la lectura crítica.....	127
11	Mapa relacional 11: Criterios e instrumentos para determinar si un estudiante ha logrado un avance en la lectura crítica.....	133
12	Mapa relacional 12: Principios didácticos y pedagógicos emergen de su práctica y cuáles considera fundamentales para construir un enfoque teórico-didáctico sobre la lectura crítica.....	138
13	Mapa relacional 13: Cambios propuestos en la enseñanza universitaria para fortalecer la lectura crítica.....	144

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Formación y Desempeño Docente

**CONSTRUCTO TEÓRICO-DIDÁCTICO EN TORNO A LA
LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR**

Autora: Nully Sánchez Castro

Tutora: Dra. Naendry Pinto

Fecha: enero 2026

RESUMEN

La lectura crítica es el nivel de comprensión ideal al que debe llegar todo individuo lector (Cubides, Rojas y Cárdenas, 2017), por tanto, es un requerimiento educativo para la formación de ciudadanos reflexivos, críticos y con autonomía de pensamiento. En este contexto, se establece como propósito general: Generar un constructo didáctico en torno a la lectura crítica en estudiantes de educación superior desde la mirada del docente. Las bases teóricas se sustentan en los aportes del enfoque de la pedagogía crítica de Freire (2005), la lectura crítica en la educación superior de Cassany (2006), el enfoque sociocultural de la lectura crítica de Di Stefano y Pereira (2012); Ferrero y Pérez (2011), el pensamiento crítico de Paul y Elder (2007) y el constructo didáctico de Kincheloe (2008). Para llevarlo a cabo, se siguió una investigación cualitativa, enmarcada en el paradigma interpretativo y fundamentada en el método Fenomenológico Hermenéutico. Se procedió en el proceso a una fase descriptiva del contexto del estudio, una estructural referida al método de recolección de información mediante entrevistas a profundidad a informantes claves conformados por docentes de educación superior y al análisis e interpretación de la información. En la fase de discusión de los resultados, el investigador trianguló los resultados de sus hallazgos para generar un constructo teórico didáctico que evidenció de forma sistemática la contribución de la investigación.

Descriptores: Didáctica de la lectura, Educación superior, Lectura crítica.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la lectura crítica en la educación superior cumple un papel fundamental en los procesos académicos y formativos de los estudiantes. Las teorías de este tema se centran en cómo los docentes pueden facilitar no solo significados de palabras, sino la capacidad de interpretar, analizar los diversos textos producidos por los diferentes académicos, en esta línea no solamente reconstruir lo que quiere decir el autor, sino que igualmente permite crear nuevos conocimientos y nuevos pensamientos en las diferentes áreas del conocimiento. En este sentido, la lectura crítica consiste en que los estudiantes deben interpretar el mundo que los rodea desde el ámbito investigativo y social, a fin que puedan cambiar su rol de pasivo a ser agentes activos de transformación en la sociedad donde se encuentran inmersos. Es de anotar que por medio de la lectura crítica, se pueden dar diversas interpretaciones de un texto en particular o un tema seleccionado para su análisis, Esto implica que el lector por medio de un análisis crítico reflexivo, es capaz de asumir una posición crítica, lo que demuestra que el lector sin lugar a dudas, no es un simple receptor mudo de esta lectura, sino que por el contrario puede crear una teoría y confrontar los argumentos planteados por el autor sin que las premisas del mismo sean consideradas por el lector como un dogma (Serrano 2008)

Por otra parte, se definió de manera previa el propósito general para el desarrollo de la investigación que fue generar un constructo didáctico en torno a la lectura crítica en estudiantes de educación superior desde la mirada del docente de la Universidad San Buenaventura Cartagena. La tesis está estructurada en (5) capítulos; el primero hace referencia al estudio del Problema, los Objetivos de la Investigación y la Justificación. A continuación, el capítulo segundo se refiere al Marco Teórico: Antecedentes y Bases Teóricas; y, el capítulo tercero en el cual se señala el Marco Metodológico

donde se destaca Tipos y Diseño de la Investigación, Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos y Análisis e Interpretación de los Resultados.

En cuanto al capítulo cuatro, se realizó el análisis e interpretación de los resultados que posibilitó un acercamiento a la realidad del fenómeno estudiado, en las voces de docentes se hallaron encuentros y desencuentros relacionados con las categorías que emergieron de la lectura crítica.

Por otro lado, en el capítulo quinto se realizó un proceso de teorización que se sustentó a través de la interpretación de las experiencias de los docentes en sus prácticas pedagógicas de la lectura crítica en estudiantes universitarios, del cual emergió sus concepciones, dificultades en la práctica e implementación y estrategias didácticas para promoverla en el aula de clase. Así como sus correspondientes implicaciones en el ámbito académico y en la sociedad. A su vez, en la construcción del modelo teórico didáctico se presentó seis componentes como contribución reflexiva de la investigación, a partir de los significados revelados en el proceso investigativo enfocado en la enseñanza de la lectura crítica en el ámbito universitario.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL TEMA

Contexto del problema

El siglo XXI, reconocido por representar la sociedad del conocimiento, la era digital y la rapidez de los flujos de información, ha cambiado de manera radical los modos de proceder en todos los ámbitos de la vida individual, social y cultural. En función de ello, se requiere la formación en habilidades de comunicación y de resolución de problemas que permitan la actuación de personas capaces de comunicarse de manera responsable y crítica con el medio que los circunda y de tener autonomía de pensamiento. Sobre esto, en el contexto académico, Cassany (2003) explica que, “frente al mundo de hoy, multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo, la educación debe posibilitar la formación de una ciudadanía autónoma que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento” (103).

En este siglo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura constituye un reto y una gran responsabilidad para el sistema educativo por las posibilidades de consolidar metas personales, académicas y laborales. Y una manera certera de lograrlo, como lo afirma Cassany (2003) es con la enseñanza de la lectura crítica que esta “fortalece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidad de compromiso con la comunidad” (p. 129). En este sentido, la lectura crítica fomenta el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico donde el lector es expresa sus opiniones y su compromiso social con la sociedad.

Igualmente, es relevante indicar que la lectura crítica es una competencia trascendental y básica que permite al estudiante universitario comprender,

asumir una actitud crítica y construir significados de acuerdo a los textos que lee y los relaciona con el contexto en el cual él se desenvuelve. Este proceso formativo se realiza a través del diálogo, se prevé que la universidad eduque personas competentes para comprender el mundo, no solo para entenderlo, sino también para analizarlo teniendo en cuenta principios éticos y así mismo pueda transformarlo (Freire, 2005).

Esta necesidad se fundamenta en el concepto de lectura que va más allá de lo técnico y práctico para aceptarse como un proceso complicado de apropiación cultural, liberación intelectual y la práctica democrática (Cassany, 2021; Carlino, 2013). En consecuencia, promover la lectura crítica no debe limitarse a ser una obligación en el ámbito educativo, sino un compromiso epistemológico y ético de la educación superior.

Al hilo de esta idea, Solé (2012) recalca que en la época actual se necesita de un lector crítico que pueda procesar múltiples textos para acceder al conocimiento de otros y de incrementar el suyo propio. Es decir, de un lector capaz de ofrecer una mirada crítica sobre la información del entorno en una red que la presenta difusa muchas veces; un lector que pueda elegir el texto, procesarlo, dialogar con este e interpelarlo; porque deberá concentrarse en los significados, las intenciones y las ideologías que encierra, además de reconocer el contexto de su producción.

En ese sentido, la lectura ocupa un interés especial como tema de investigación en los planos didácticos y pedagógicos. Pero Méndez, Espinal, Arbeláez, Gómez y Serna (2014) enfatizan que:

Este interés se dispersa toda vez que la implementación de la lectura crítica en las aulas no está precedida de una idea formativa sobre este tema. En consecuencia, la lectura se emplea, en muchas ocasiones, como un instrumento que sirve a diversos propósitos, pero casi nunca está concebida desde una idea de lectura formativa o como un fin en sí misma (p.6).

Esta cita indica que la lectura, en sí misma, importa porque ella hace posible que el lector piense analíticamente al conocer un tema o problema y, como lo cree Lerner (2001), pueda adentrarse a otros mundos posibles, indagar en la realidad para comprenderla mejor y asumir una postura crítica frente a lo que el texto dice y lo que realmente quiere decir. En concordancia con esto, se precisa que los estudiantes posean una formación en lectura crítica que les permita desarrollar el pensamiento crítico de manera que piensen con mente abierta, que afronte de manera efectiva las problemáticas que se les presentan en situaciones concretas de la vida.

En el entorno educativo, llegar a la lectura crítica significa alcanzar los niveles previos, es decir, la lectura literal y la inferencial, necesarias para detectar significados y lograr la comprensión. Cely y Sierra (2011) describen estos niveles así:

Comprender e interpretar un texto exige al lector estar en permanente movimiento, desplazarse entre ciertas dimensiones: la literal, la inferencial y la crítica. En la literal el lector decodifica, reconoce palabras y frases, relaciona significados. En la dimensión inferencial el lector lee “entre líneas” y le da sentido al texto; en la dimensión crítica el lector identifica el significado que el texto encierra y los interrelaciona con los saberes previos que posee. (p.17).

Lo anterior da cuenta de la importancia de hacer consciente a todo estudiante, en especial al universitario, de las dimensiones que ejerce con las actividades de comprensión y producción de los textos y con su preparación para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, tal como lo refiere Carlino (2005). En este orden de ideas, es fundamental que las instituciones educativas y los docentes en sus procesos de enseñanza y aprendizaje sean consecuentes con el desarrollo de las habilidades de pensamiento durante los niveles de primaria, secundaria y universitaria, al igual que atender la comprensión como actividad fundamental para adquirir los aprendizajes y a la lectura, por ser esta la base para lograr competencias que permitan al aprendiz interpretar, cuestionar y producir textos diversos de forma crítica.

A propósito de la lectura crítica, Freire (1997) la entiende como la posibilidad del ser humano de analizar y buscar la verdad, porque el acto de leer vuelve crítica su capacidad de juicio para observar el mundo y se configura en una búsqueda por tratar de comprender el contexto social asociado con sus experiencias personales. De ese modo, se pasa del pensamiento a la acción social. A tal efecto, se debe insistir en el ejercicio de la crítica para interpretar la realidad social de un mundo globalizado e interconectado.

En cuanto a la interpretación, Solórzano y Montero (2011) precisan que esta:

Se encuentra enmarcada por las experiencias previas y los valores que posee la persona dentro de un contexto socio cultural determinado, por lo tanto, se puede considerar que la interpretación realizada por la persona va a ser compartida por el grupo que integra el contexto. Este consenso posibilita la definición de líneas de significados a partir de la lectura. (p.3).

Se tiene, por consiguiente, que la formación del estudiante en lectura crítica no se improvisa, debe poner en práctica, además de la interpretación de un texto de acuerdo con las experiencias previas y los valores del lector dentro de un contexto sociocultural, la capacidad de observación para descubrir lo implícito, lo que puede ser cuestionado objetivamente y respetar los argumentos expuestos. Por otra parte, la lectura crítica incentiva el análisis completo de contenidos, facilitando el análisis de argumentos, entornos e ideas preconcebidas, lo que en consecuencia es esencial en la educación superior (Cassany, 2006; Facione, 2020).

Asimismo, esta destreza prepara a los individuos para participar de manera ética y activa en la comunidad, formando individuos conscientes de su realidad y deseosos de una transformación social (Freire, 1970; UNESCO, 2021). De esta manera, es importante indicar que la lectura crítica es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, habilidades que es muy trascendental en la formación académica y profesional (Paul & Elder, 2020; Halpern, 2014). La lectura crítica también mejora competencias como el análisis, la evaluación y

la construcción de opiniones individuales (Brookfield, 2012), sumado a esto desde el enfoque constructivista se concibe al lector como un agente activo que dialoga con el texto y es a partir allí que construye conocimiento de forma colaborativa (Vygotsky, 1978; Wells, 1999).

Sobre esto, Paúl y Elder (2003) plantean que el pensador crítico formula problemas y preguntas vitales; acumula y evalúa información significativa para llegar a conclusiones y soluciones probándolas con criterios y estándares relevantes. En esta fase, Ramírez et al. (2018) explican que debe descubrirse el propósito y las intenciones explícitas y ocultas del autor del texto, pero también a qué interlocutor se dirige y qué presupuestos de poder, de saber, y de afectos asume.

La realidad de los resultados de la lectura crítica en el mundo en cuanto a formación y prácticas existentes en la universidad, han propiciado desigualdades en el proceso de enseñanza, puesto que se percibe continuidad con los enfoques tradicionales, estudiantes sin recursos didácticos, contextos de aprendizaje que no fomentan la reflexión y ausencia de interés en el proceso (Carlino, 2013; Díaz-Barriga, 2019). Se vive un mundo donde se quiere adquirir conocimientos de forma rápida, sencilla y sin afán, esto genera en el ser humano dificultad para analizar profundamente los textos, argumentarlos y reflexionar acerca de ellos. (Meneses et al., 2019; Pinchao, 2020). En consecuencia, los textos universitarios presentan una complejidad que limita la capacidad del estudiante para analizar de manera autónoma y crítica su realidad. (Rincón y Castellanos, 2020).

En el plano de la enseñanza y el aprendizaje de las competencias anunciadas, organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019) han procurado mejorar la calidad de los procesos de competencia lectora como un objetivo político a nivel mundial. Y, específicamente, en Latinoamérica se tienen la

prueba PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) y el Estudio Internacional sobre Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS). Sin embargo, los resultados de sus informes han sido objeto de debates, pues, revelan deficiencias que indican brechas en la calidad de la educación en esta región y déficit en comprensión lectora y lectura crítica a escala mundial.

La Fundación Empresarios por la Educación (2023), en su reporte general de resultados plantean que las pruebas PISA realizadas en los años 2018 y 2022 en Colombia señalan una ligera disminución en sus resultados, al pasar de 412 a 409 puntos. Sin embargo, esta diferencia no es significativa, evidenciando un desarrollo insuficiente en el nivel de comprensión lectora, ubicándose por debajo del promedio de la OCDE. Ahora bien, hubo una caída generalizada en los puntajes promedio, la brecha entre Colombia y los países de la OCDE en la prueba de lectura se redujo de 75 puntos en 2018 a 67 en 2022. En razón a las consideraciones mencionadas, se hace necesario fortalecer los procesos de lectura crítica, fundamentalmente en lo referente a entender, interpretar y valorar textos, competencias esenciales en el ámbito académico y la contribución activa en la sociedad.

En el contexto Latinoamericano, las universidades son conscientes de las diferencias en torno a la lectura y escritura, las cuales se han incrementado en su estructura académica y por las situaciones históricas, sociales y culturales de la educación superior IESALC-UNESCO (2021). Igualmente, la limitada formación crítica de los docentes se relaciona a currículos ajenos al contexto, insuficiente formación docente y poca inversión económica en recursos pedagógicos (Torres, 2018; López-Calvo & Cabanas Díaz, 2022).

En atención a las deficiencias anunciadas, ha sido necesario acotar que, a pesar de ser dotadas, en su gran mayoría, las escuelas en Latinoamérica de equipos tecnológicos digitales para innovar las prácticas pedagógicas y de activar los gobiernos programas para desarrollar en los docentes competencias sobre tecnologías de la información y la comunicación, se

mantienen todavía en nivel bajo los resultados en las competencias de comprensión lectora, que son el vehículo para el aprendizaje de las demás disciplinas Cardona et al.(2018).

En el mismo contexto colombiano, a pesar de las normas legales establecidos por el Ministerio de educación Nacional entre ellos los Lineamientos Curriculares del Área de lengua Castellana (MEN, 1998), los Estándares básicos de competencias en Lenguaje (MEN, 2006) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2017, 2018), se percibe que los niveles de lectura crítica sigue siendo inferiores, como lo evidencia el informe de resultados SABER PRO donde indica que solo el 35% de los estudiantes que realizaron la prueba obtuvieron un nivel avanzado en lectura crítica (ICFES, 2022).

Por otra parte, el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior respecto a la comprensión lectora se realiza por medio de pruebas estandarizadas para el pregrado, como son las Pruebas SABER TyT (para carreras técnicas y tecnológicas) y las Pruebas SABER PRO (para estudiantes que están próximos a terminar su formación profesional). La prueba Saber Pro en lectura crítica, como lo anuncia Martínez (2016), que exige identificar los procedimientos discursivos, textuales, argumentativos y enunciativos expuestos por el autor del texto para debatir ideas, puntos de vista y detectar los implícitos y sobreentendidos en el discurso; arrojó como resultado que la lectura crítica, en relación con el lenguaje como discurso, se encuentra más cerca de la comprensión lectora que de la lectura crítica.

En esta evaluación, se observó que los jóvenes no poseen competencias lectoras para construir argumentos sólidos de manera crítica y reflexiva desde diferentes perspectivas sobre problemáticas propias de las interacciones sociales, culturales y físicas en contextos concretos. De igual modo, existen debilidades a nivel textual en cuanto a tomar decisiones o dar su punto de vista acerca del texto que lee, así como en relacionar los contenidos con otras

lecturas de la misma temática. Los resultados también revelaron que entre los factores a considerar sobre este desempeño académico en las carreras universitarias son “la fuerte incidencia del origen escolar de los estudiantes y el número reducido de asignaturas de lenguaje en las carreras ubicadas en mínimos con una perspectiva de lenguaje que no beneficia una lectura crítica” (Martínez, Góngora y Renza, 2020; p 208).

Por parte del gobierno, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha implementado desde el año 2021 el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad [PNLEO], 2018-2022, el cual contempla que la lectura y la escritura:

Son consideradas hoy en día un derecho de la ciudadanía, por lo cual es innegable que para garantizar derechos constitucionales como el derecho a la educación y a la cultura se requiere no solo saber leer y escribir, sino ser partícipe activo de la cultura escrita, es decir, hacer uso de la lengua escrita en la vida cotidiana con diferentes funciones. (p.9).

No obstante, la implementación de los programas del ministerio, dichas incitativas aún no se ven reflejadas en el desempeño de los estudiantes en lo relacionado con las habilidades de comprensión lectora. Las instituciones de educación superior saben y reconocen abiertamente que leer es la base del conocimiento. A pesar de esto, algunas tienen problemas para encontrar la forma correcta de enseñar a sus estudiantes el hábito de la lectura. Es por eso, que muchas de las dificultades que hoy enfrentan los jóvenes en la educación superior, radican en su bajo nivel lector.

Sobre este particular nivel lector, en el contexto regional, la investigadora, por ser docente del área de lenguas modernas, ha tenido el interés y la motivación de ocuparse por buscar modos de superar las debilidades de comprensión lectora observadas en los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad San Buenaventura de Cartagena, que imposibilitan el lograr desarrollar competencias de lectura crítica que son

indispensables en la formación universitaria y, especialmente, contribuyen en el aprendizaje de una Lengua Extranjera (LE); porque estas competencias, de acuerdo con Serrano (2008) y Ballesteros (2012), promueven en el aprendiz una disposición y una capacidad analítica que ayuda a dominar estructuras gramaticales y de significado, además de ciertos registros socioculturales implícitos en el aprendizaje de otras lenguas.

Esta institución de Educación Superior es regentada por la Comunidad Franciscana, provincia de la Santa Fe de Colombia. Cuenta con 6 facultades y 17 programas de pregrado, con los cuales tiene el propósito general de formar a profesionales críticos de su realidad, comprometidos con la sociedad y convertidos en agentes de cambio. Desde esta misión académica, particularmente, los alumnos de esta licenciatura realizan su profundización en lenguas modernas (inglés y francés) y solo cursan comunicación oral y escrita en español durante el primer semestre; período que no resulta suficiente para garantizar la apropiación de los niveles (literal, inferencial y crítico) de comprensión lectora.

Por otra parte, la investigación de Castro y Martínez (2017) realizada en instituciones privadas y particulares de lectura en Bogotá, Colombia dan cuenta de que en este contexto frecuentemente se soslaya el desarrollo de estrategias de lectura, pues algunos docentes se limitan a pedir a sus estudiantes que se aborde de principio a fin un determinado texto, para luego responder preguntas que generalmente atienden a un nivel literal de lectura y centrado en el ejercicio lector de revisar el vocabulario y estructuras gramaticales como actividades propuestas.

Por lo tanto, se puede comprender la afirmación de Mendoza (1994) al expresar que “no puede decirse que se domine una lengua sin saberla “leer”. Esto vale también para la lengua materna que, en la situación de estos estudiantes se constata lo referido por Martínez et al. (2020.) sobre el número reducido de asignaturas de lenguaje en las carreras que no beneficia una

lectura crítica; así como lo estudiado por (Méndez et al, 2014) que proclaman que la implementación de la lectura crítica en las aulas no está precedida de una idea formativa sobre este tema, todo lo cual ha generado debilidades de comprensión lectora.

Con respecto a esta realidad, Carlino (2005) declara que los estudios sobre la Alfabetización Académica evidencian que uno de los problemas que se observa en los estudiantes cuando ingresan a la educación superior se corresponde con las dificultades para comprender, interpretar y producir textos académicos en sus diversas asignaturas. Una de las razones es porque las lecturas en este contexto son complejas y exigentes, al punto de dificultar las formas de resolver problemas. Por su parte, Girón et al. (2008) respaldan ese motivo cuando aclaran que la universidad coloca al estudiante en un escenario que le exige asumir posturas y decisiones responsables, ante las realidades de su entorno social y los hechos que tiene que analizar, cuestionar y juzgar.

En ese sentido, es importante señalar que se deben vislumbrar cambios en el proceso de formación del estudiante, tanto de las instituciones de educación superior como en los docentes por las exigencias del sistema educativo actual. En este contexto, es fundamental la renovación del sistema de enseñanza y aprendizaje que pueda adaptarse a las complejas características de la nueva sociedad del conocimiento que demanda una capacitación crítica necesaria para la interpretación del incesante flujo de información; y también de la guía experta de un docente que conduzca con efectividad el aprendizaje.

Esto pone de relieve la necesidad ineludible de la formación en lectura crítica en educación básica, media y superior por parte de los profesores, tanto en la enseñanza de la lengua como en todas las áreas del saber. Sin embargo, los docentes tienen dificultades en sus prácticas pedagógicas, debido a que adolecen de una formación en lectura crítica que restringe su capacidad para crear estrategias apropiadas para el desarrollo de la misma (Cassany, 2020).

De igual modo, la utilización de estrategias tradicionales, no asegura el desarrollo de capacidades de análisis, porque solo tiene como propósito evaluar la información que esta explícita en el texto, más que el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes (MEN, 2017). En razón a los saberes mencionados, en las prácticas lectoras se tornan difíciles debido a textos descontextualizados, por ello, deben procurar que las lecturas estén relacionadas con los problemas existentes o discusiones sociales (López & Cabanas, 2022).

En este marco, la investigadora piensa que la tarea puede lograrse con una didáctica que posibilite que los profesores tomen conciencia de la importancia de formar lectores universitarios competentes y por ello es fundamental que reconozcan que el proceso de lectura crítica es complejo y que se necesita adquirir o reaprender nuevos conocimientos teóricos y prácticos, competencias, habilidades y actitudes que superen la manera tradicional de transmisión de contenidos repetitivos, de respuestas memoristas y de actitudes pasivas del estudiante y dé paso a didácticas renovadas. Al respecto, Pérez y Hospital (2014) enfatizan que en educación superior las técnicas que los docentes utilizan para desarrollar la lectura crítica son desacertadas y poco factibles. Estos se preocupan porque sus estudiantes alcancen a leer los textos recomendados, pero no así por su profundización a través de una didáctica de lectura.

En esta línea de acción, Serrano (2008) sostiene que:

Investigaciones sobre la didáctica de la lectura crítica (Carlino, 2003, 2004; Cassany, 2006; Costa, 2006; Marín, 2006) han demostrado que encarar la responsabilidad de desarrollar la comprensión crítica como fundamento del pensamiento crítico supone para la didáctica determinar cuáles son las competencias de lectura crítica a desarrollar y cómo propiciar experiencias y estrategias pedagógicas para su enseñanza (p. 510).

Consecuentemente, no se trata de una didáctica concebida como un conjunto de estrategias que el docente puede aplicar en el aula, sino de una

concepción centrada en el aprendizaje, en el que los alumnos tengan una participación activa y, en el caso que nos ocupa, pase progresivamente de una lectura inferencial hacia la crítica. Todo esto vale particularmente en el contexto de la educación superior que debe estar vinculada con el entorno social “para dar solución a los problemas y situaciones de la vida real, promover una enseñanza situada y una evaluación auténtica “(Moreno, 2011, p. 34). De este modo, es válido reconocer la idea de Pinchao (2020), quien sostiene que la relación entre lectura crítica y la universidad “es tan cercana que la formación humana y profesional del egresado depende, en gran medida, de la calidad de lectura que se realice durante la estancia universitaria y fuera de ella” (p. 149).

Por las razones expuestas sobre el fenómeno de estudio y respecto a las debilidades presentadas por los estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad San Buenaventura de Cartagena, percibidas por la investigadora en franco diálogo con los docentes que dictan cátedra en la institución y por considerarse sujeto cognoscente al reconocerse como parte del fenómeno que investiga y que necesita comprender, se presentó la tesis doctoral que tiene el propósito de generar un constructo didáctico en torno a la lectura crítica en los estudiantes de Educación Superior desde la mirada del docente, que logre convertir a los estudiantes en actores activos, con un pensamiento autónomo para que puedan acceder de forma crítica al conocimiento disciplinar, cuestionando lo establecido y lo empleen como herramienta de interpretación del mundo.

A partir de las ideas propuestas, surgen los siguientes interrogantes que sirven como guía para orientar la investigación:

¿Cómo generar un constructo didáctico en torno a la lectura crítica en los estudiantes de Educación Superior desde la mirada del docente?

¿Cómo describir las concepciones, experiencias y dificultades en torno a la lectura crítica que presentan los docentes universitarios de Lenguas Modernas de la Universidad de San Buenaventura Cartagena?

¿Cuáles son las interpretaciones de los significados que le otorgan los docentes universitarios a sus prácticas pedagógicas sobre la enseñanza de la lectura crítica?

¿Cómo categorizar los hallazgos emergentes de la praxis docente para la fundamentación del modelo teórico didáctico?

¿Cómo configurar un constructo teórico didáctico para el desarrollo de la lectura crítica en el contexto universitario?

Propósitos de la investigación

General

Generar un constructo didáctico sobre la lectura crítica en estudiantes de educación superior desde la perspectiva del docente universitario.

Específicos

- Describir las concepciones, experiencias y dificultades de los docentes de Lenguas Modernas de la Universidad San Buenaventura sobre la lectura crítica.
- Interpretar los significados otorgados por los docentes universitarios a sus prácticas pedagógicas sobre la enseñanza de lectura crítica.
- Categorizar los hallazgos emergentes de la praxis docente para la fundamentación del constructo teórico didáctico.
- Configurar un constructo teórico didáctico para el desarrollo de la lectura crítica en el contexto universitario.

Justificación e importancia de la investigación

Es evidente que las instituciones educativas y los docentes con el paso del tiempo han venido implementado las orientaciones del MEN, el Plan Nacional Decenal de Educación y el Plan de Desarrollo en Colombia con el propósito de potenciar el proceso lector mediante la implementación eficaz de estrategias y metodologías orientadas al desarrollo de la lectura crítica, con la intención de promover el pensamiento crítico en los estudiantes de educación superior principalmente.

En lo epistemológico, se describe la necesidad de generar una comprensión del fenómeno en un contexto específico e interpretativo de las experiencias de lectura crítica en la educación superior, a partir de un enfoque hermenéutico que evalúe la voz de los docentes (Freire, 1970; Rockwell, 2009).

En el aspecto pedagógico es de destacar que es necesario construir un constructo didáctico para guiar las praxis pedagógicas del docente, orientadas a la conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje del pensamiento crítico, buscan transformar las experiencias vinculadas a la lectura crítica que se plantea con esta investigación. Es justo explicar que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica deberá formar parte del proyecto educativo institucional, del currículo y las programaciones didácticas organizadas por las instituciones educativas. Y debe ser una tarea obligatoria para enfrentar, como lo plantea Gómez (2002), “la pérdida de interés por la lectura en la sociedad actual por causa del nuevo modelo de ocio que tiende a la dispersión, y los condicionantes que imponen los poderes establecidos para el desarrollo de la cultura en la sociedad” (p. 49).

En el aspecto didáctico es necesario para la construcción del constructo en lectura crítica que el docente anticipe, organice y prevea las acciones a corto, mediano y largo plazo de las unidades didácticas durante el proceso

académico. (Carvajal 2020). Por lo tanto, la implementación de una didáctica orientada al análisis crítico favorece la incorporación de estrategias didácticas innovadoras, reflexivas y contextualizadas (Giler Medina & de la Peña Consuegra, 2024; Londoño Pérez, 2023).

En la parte teórica diversos autores han concebido diferentes posturas acerca de la lectura crítica y su conjugación en el proceso cognitivo del estudiante y el contexto en el cual se establecen relaciones propias del aprendizaje; que para Serrano (2008) supone comprender diversos modos de interpretación, prestar atención a las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias. Estas acciones, para Solé (2012) implican que los estudiantes deben ser capaces de “interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que se lee y forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos” (p.62). Por lo tanto, es de afirmar que la teoría es un componente importante en el ámbito pedagógico por lo que integra la teoría, la experiencia y el análisis profundo de la realidad, en la que se tiene en cuenta el contexto para transформarlo a fin de mejorar la calidad de la educación superior en Colombia y Latinoamérica (Rodríguez, 2020).

En lo social es de precisar la generación de un constructo didáctico sobre la lectura crítica en estudiantes de educación superior desde la mirada del docente en la Universidad San Buenaventura Cartagena. En este sentido, está fuertemente vinculada a la formación de estudiantes críticos, autónomos, consecuentes con la construcción de su realidad (Freire, 2018; Cassany, 2006). Esto permitirá de una forma dialéctica que estos se benefician en un proceso de transformación no solo en el campo educativo, sino que en el transcurso de la vida misma en sociedad puedan interpretar cualquier fenómeno social que se les presente para su análisis diario y puedan aportar teorías de orden crítico a los nuevos modelos del siglo XXI.

Es de suma importancia manifestar que la línea a la cual se inscribió la tesis doctoral es Formación y desempeño docente, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Esta estudia los problemas en lectura y escritura del currículo en la educación básica, media general y universitaria en el área de lengua castellana y literatura, de igual manera analiza las estrategias de comprensión lectora.

CAPÍTULO II

CONTEXTO REFERENCIAL

Este estudio centró la atención en el proceso de aprendizaje de la lectura crítica en los estudiantes de educación superior. A partir de ahí, es relevante analizar las estrategias y metodologías utilizadas por los docentes. Por tanto, la lectura crítica es conveniente revisarla en el contexto internacional y compararla con los cambios que se han gestado en Latinoamérica en los últimos años, a través de una mirada al sistema educativo colombiano con el propósito de generar un constructo didáctico que fomente la lectura y el pensamiento crítico en los estudiantes de educación superior.

Antecedentes de la investigación

A nivel internacional, Jaureguí (2025) realizó un estudio denominado “Aportes Teóricos sobre La Enseñanza de la Lectura Crítica en la Educación Media”. Tesis doctoral realizada para el Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” de Caracas, Venezuela, cuyo el objetivo general consistió en Generar aportes teóricos sobre la enseñanza de la lectura crítica en la educación media en la institución educativa Instituto Técnico Mercedes Ábrego, Cúcuta, Colombia. La metodología aplicada en esta investigación, se fundamentó en los fundamentos del paradigma interpretativo, apoyado por el enfoque cualitativo para estudiar la realidad, se tuvo como escenario el Instituto Técnico Mercedes Ábrego de Cúcuta. Los informantes clave fueron docentes seleccionados en forma intencional, se aplicó la entrevista semiestructurada, los datos se procesarán en un análisis de contenido sustentando en el método Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Se presentan tres constructos teóricos: Didáctica para la lectura crítica, afectividad en la lectura

crítica y recursos educativos para la lectura crítica. Se destaca que para desarrollar el trabajo pedagógico en lectura crítica es importante identificar las competencias de los estudiantes en lectura crítica, reconocer el nivel en el que se encuentra, y partir de allí, para promover acciones didácticas que favorezcan el análisis crítico.

En sus conclusiones considera que el proceso investigativo permitió que emergiese en constructos teóricos sobre la enseñanza de la lectura crítica en la educación media mediante la conexión de significados abordados desde las interpretaciones epistemológicas, ontológicas y axiológicas. De esta forma, la investigadora presenta los tres, la propuesta no es limitativa, por el contrario, siempre estará en constante evolución de acuerdo con las dinámicas que se suscitan en un mundo digital, globalizado, preocupado por la innovación. Por ende, desde la visión didáctica, afectiva y de recursos educativos conllevando a un permanente proceso reflexivo que conducirá a reestructurar, redimensionar, reaprender, desaprender, sobre la lectura crítica y su valor, con el propósito de la formación integral de los estudiantes de educación media en correspondencia a los estándares de calidad educativa, que persiguen las instituciones del Estado Colombiano

En Venezuela, Pinilla (2023) realizó un estudio doctoral denominado Formación en Lectura Crítica en estudiantes de Educación Secundaria desde el Saber Pedagógico del Docente, cuyo propósito principal consistió en Generar constructos teóricos sobre la comprensión del proceso formativo en lectura crítica desde la perspectiva del saber pedagógico del docente en la Institución Educativa Colegio Eustorgio Colmenares Baptista, Municipio Cúcuta del Departamento Norte de Santander.

La metodología aplicada en esta investigación, se sustentó en un enfoque cualitativo con el uso del paradigma interpretativo, el método que se abordó fue el fenomenológico, con sus respectivas etapas: previa o de clarificación de presupuestos, descriptiva, y estructural. Para la recolección de la información

se contó con cinco (05) docentes del grado 11 de Educación básica secundaria, a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada; el análisis e interpretación de los resultados se realizó mediante categorización, estructuración, contrastación y teorización, de los cuales emergieron una serie de categorías identificadas como significados de la práctica educativa en lectura crítica, y construcción del saber pedagógico en la formación en lectura crítica, que representan las voces de los actores en el objeto de estudio. Se desarrolló una teoría que permitió develar las implicaciones educativas, que desde el saber pedagógico se deben tener en cuenta para la formación en lectura crítica del estudiante de básica secundaria.

En sus conclusiones considera que el constructo teórico es la apertura a diferentes escenarios, los cuales pueden representar desafíos, pero necesarios de ser asumidos, en especial, la ruptura de lo que ha significado el paradigma de la enseñanza tradicional o mecanicista de la lectura, para dar paso a otras formas más acordes a los tiempos actuales, inherentes al desarrollo de habilidades del pensamiento y habilidades de carácter crítico y todo lo concerniente al aprovechamiento y transposición de saberes en los distintos escenarios, entre otros aspectos, por ello, esta posibilidad queda abierta para ser asumida y transformarla en oportunidades.

En Perú, expone Huertas (2020) una investigación doctoral titulada Modelo didáctico de estrategias digitales bajo el enfoque construccionista, para fortalecer la lectura crítica en estudiantes de una universidad de Guayaquil, con participantes del programa de Educación de la Universidad de Guayaquil. El objetivo fue proponer un modelo didáctico con estrategias digitales que ayude a reforzar la lectura crítica en estudiantes universitario. La investigación fue de tipo cualitativa y recurre al empirismo para evidenciar el hecho fáctico en las aulas de clases. En su análisis pudo observar falencias en los diferentes niveles del ámbito lector, como secuela, los estudiantes que ingresan a realizar estudios superiores, heredan la problemática lectora.

Se puede inferir, sin duda alguna, que en el estudio realizado por el autor existen notables vacíos en los diferentes niveles de lectura, desde la escuela hasta el nivel universitario. Considera el autor que el docente debe ser un protagonista fundamental en la construcción del aprendizaje. El estudio está basado en la teoría constructivista de Papert. Por otra parte, la búsqueda documental bibliográfica a modo de fundamento sirvió para avalar la indagación y contribuir a solventar la problemática de la lectura crítica reflejada en la educación superior. Los resultados se dirigen a proponer un modelo didáctico intervenido por estrategias digitales para motivar a los estudiantes universitarios a reforzar la lectura crítica.

En razón a las consideraciones anterior, la teoría construccionista de Papert es fundamental para llegar concluir que se debe partir de los esquemas cognitivos del discente a fin de que este cree su propio conocimiento motivado por sus intereses y por lo que ofrece la sociedad, además, el rol docente es ser guía constructivista del aprendizaje para disminuir el instruccionismo de las tareas. Las IES deben revisar sus currículos con el objetivo de conocer cómo aportan a reforzar la lectura crítica en las competencias del perfil profesional de los estudiantes.

A nivel nacional, en Colombia, Rivera (2021) presentó la investigación doctoral denominada Aproximación Teórica de la Lectura Crítica Como Macrohabilidad Cognitiva y Lingüística en la Práctica Pedagógica. El objetivo general consistió en generar una aproximación teórica de la lectura crítica como macrohabilidad cognitiva y lingüística en la práctica pedagógica. Se fundamentó en el paradigma interpretativo y en el enfoque metodológico cualitativo, en el que la autora describe personas, interacciones y comportamientos de los participantes.

Lo expuesto guarda relación con los objetivos específicos: caracterizar la significación del discurso del docente del área de lengua castellana respecto al abordaje de la lectura crítica en el proceso de enseñanza, así como en

determinar cuáles son los procesos cognitivos y lingüísticos que los docentes de lengua castellana enfatizan para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes y en interpretar el proceso de enseñanza del docente para el desarrollo de las habilidades cognitivas y lingüísticas a través marco documental de la lectura crítica.

En consecuencia, consideró la aplicación del método hermenéutico, apoyado en la teoría fundamentada, para el análisis de contenido. La investigación de acuerdo los planteamientos expuestos, se realizó en dos etapas, análisis e interpretación expuestas por Wolcott (1994). El contexto de estudio fue de cuatro (4) docentes de Lengua Castellana y cuatro (4) estudiantes de la institución educativa “Club de Leones”, ubicada en Barrio Bajo Pamplonita, Cúcuta, Norte de Santander, Colombia., para aplicar la entrevista a docentes del área de lengua castellana y estudiantes, explicitando los propósitos del mismo.

En sus conclusiones se recomienda que el proceso de enseñanza debe trabajar en función de desarrollar una estructura pedagógica a fin de trabajar las falencias respecto a la lectura crítica, y sobre la base curricular, brindar orientaciones metodológicas que enfatizen la promoción de la lectura crítica para desarrollar la macro habilidades lingüísticas y cognitivas.

En la misma línea, González (2020) trabajó la investigación doctoral titulada la Trascendencia de la Lectura Crítica para la Educación. La investigadora analizó la Lectura Crítica desde la perspectiva epistemológica, filosófica y teórica y evidenció que esta no se puede enseñar, sino que es una habilidad que se tiene que desarrollar y fortalecer en procesos pedagógicos. Por esta razón, entenderla desde la multidimensionalidad y apertura del lenguaje y del discurso favorece la posibilidad en el diálogo, en la práctica educativa, lo que tiene trascendencia definitivamente en el carácter cultural, social e individual. Por tanto, su propósito general fue construir una propuesta

de lectura crítica, desde una perspectiva multidimensional del lenguaje fundamentada en la interrelación entre pedagogía, lectura y crítica.

La investigación se fundamentó en las teorías: la lectura cognitivista y representacional de Serafini (1997), la psicología evolutiva y las habilidades lingüísticas de Solé (1998), la Enseñanza para la Comprensión de Perkins (1999), literacidad y crítica de Cassany y Castellà (2010), Teoría de las Seis Lecturas de Zubiría (1996) y la Comprensión y Producción Textual de Martínez (2002).

Este estudio se orientó hacia el paradigma cualitativo, con enfoque hermenéutico, puesto que el conocimiento social y humano se hace posible en la medida en que la investigadora, como sujeto cognoscente, se reconoce como parte del objeto conocido o, más bien, el fenómeno que investiga, ya que el investigador hace parte del mundo social del que quiere hablar. Se escogió como muestra homogénea tres tipos de discurso porque poseen un mismo perfil oficial desde el que se orienta la enseñanza de la lectura crítica en Colombia.

Las conclusiones se presentan en coherencia con cada objetivo. Primero, sintetizan lo que se puede derivar del develamiento del propósito del Discurso Oficial para todos los procesos de comprensión del mundo y, por lo tanto, para la actuación en general de los seres humanos; segundo, discurren epistémicamente sobre lo fundamental del enfoque del lenguaje en la lectura crítica; tercero, disertan conceptualmente la lectura crítica como un problema de comunicación; cuarto, presentan la pedagogía como acto comunicativo que permite ser crítico; quinto, presentan la trascendencia de la lectura crítica para la educación; y, finalmente, exponen posibles derroteros de investigación para seguir avanzando.

En la investigación se evidenció el valor y la responsabilidad social, cultural e individual al propender desarrollar la capacidad de la lectura crítica en las personas, incluyendo las acciones en el aula de clase. La tesis mostró

cómo hacer lectura crítica, entre otras necesidades comunicativas, para la formación de sujetos críticos, que tenga capacidad de leer críticamente el mundo en general, trasciender las formas de comunicarse y de entenderse consigo mismo y con el otro en las construcciones diarias.

En el ámbito local, Barraza (2026) realizó la investigación doctoral titulada “Aproximación Teórica acerca de la Enseñanza de la Comprensión de la Lectura sobre valores en estudiantes de Educación Media”. El propósito general consistió en Generar una aproximación teórica acerca de la enseñanza de la comprensión de la lectura sobre valores a estudiantes de educación media. La metodología aplicada en esta investigación, se fundamentó en el paradigma interpretativo, apoyado por el enfoque cualitativo, utiliza el método fenomenológico hermenéutico el cual persigue la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad, la toma de conciencia y los significados en torno al fenómeno. Se seleccionaron tres informantes clave; un coordinador académico, un docente de lengua castellana y un docente de ética y valores, en la Institución Educativa San Francisco de Asís de Cartagena, Colombia. La técnica e instrumento seleccionado para esta investigación consistió en una entrevista en profundidad que combina la formulación de preguntas abiertas y específicas. La interpretación de la información se llevó a cabo a través de los procesos de categorización, estructuración, contrastación y teorización. La consistencia, fiabilidad, credibilidad y fiabilidad de esta investigación se alcanzó mediante el análisis de los datos recabados en la entrevista. Se evidenció que la comprensión de la lectura es una herramienta de desarrollo integral que va más allá de la decodificación de palabras, que fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de análisis. Este enfoque resulta fundamental en el nivel de educación media, etapa en la que los estudiantes se enfrentan a textos de mayor complejidad, lo que favorece tanto su desarrollo académico como personal. En este contexto, la lectura trasciende su dimensión instrumental y se consolida como una herramienta formativa que no sólo optimiza el desempeño escolar.

En sus conclusiones se plantea que la aproximación teórica se presenta no como una estructura cerrada, sino como un espacio abierto para nuevas oportunidades de investigación. Las tensiones entre la lectura, la ética y la educación, en lugar de ser barreras, se interpretan como impulsores de la innovación pedagógica. Por lo tanto, la presente indagación se ubica en un panorama más extenso de transformación educativa, en el que la comprensión lectora fundamentada en valores se erige como un pilar importante para una educación humanista, inclusiva y emancipadora.

Es importante destacar que la práctica de la lectura, cuando se acompaña de una mediación pedagógica ética y reflexiva, se transforma en una experiencia de formación holística. Los educadores participantes coinciden en que el desafío contemporáneo radica en la consolidación de una cultura escolar que aprecie esta faceta de la lectura, que la fomente más allá de los exámenes estandarizados y la perciba como un componente integral de un proyecto educativo humanista, plural y democrático.

Los antecedentes seleccionados para esta investigación son esenciales, para generar un constructo didáctico en torno a la lectura crítica, en razón a que proveen un marco teórico de experiencias educativas en el aula. Jaureguí (2025) plantea un aporte significativo en la consolidación de tres constructos teóricos sobre la enseñanza de la lectura crítica, como son: la didáctica para la lectura crítica, efectividad de la lectura crítica y los recursos educativos para la lectura crítica, que se necesitan para el dominio y correcto desarrollo de la enseñanza de la lectura. Pinilla (2023) señala el rol facilitador del profesor de secundaria en el proceso de formación de la lectura crítica; Huertas (2020) contribuye con destrezas digitales constructivistas de Papert que ayudan fortalecer la lectura crítica en las competencias del perfil profesional de los estudiantes de educación superior; Rivera (2021) aporta la creación teórica de la lectura crítica como una macrohabilidad cognitivas y lingüísticas en la práctica pedagógica y González (2020) acentúa su valor formativo porque

aporta un sustento epistemológico, filosófico y teórico. Barraza (2026) manifiesta la articulación entre la comprensión de la lectura y los valores axiológicos, y cómo ambos elementos, al ser integrados en la educación, pueden potenciar el desarrollo holístico del ser humano.

Bases teóricas

En este capítulo se presentó una aproximación teórica de los elementos básicos de la investigación: la lectura, los niveles de comprensión lectora, lectura crítica en la educación superior, estrategias de enseñanza de la lectura crítica, Pensamiento crítico, Pedagogía crítica, Enfoque sociocultural de la lectura crítica, Constructo didáctico, El constructivismo y la Práctica pedagógica en la educación superior, de igual manera son relevantes las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia con la propuesta de los Estándares Curriculares para Lengua Castellana (2020) que a la letra dice:

[..] el interés en la educación se centra más en formar sujetos integrales –que tengan la capacidad de comprender, interpretar y cambiar su realidad social–, que en la capacidad de almacenar contenidos puntuales de las diferentes áreas del conocimiento. No se trata de determinar cuánto sabe un estudiante, sino de comprender cómo significa el mundo y cómo usa el conocimiento. Para esto se requiere propiciar el desarrollo de estrategias cognoscitivas que permitan, de forma ágil, buscar y ubicar la información que se necesite (p.3).

Un aspecto fundamental del estándar es la formación del estudiante en los procesos de comprensión e interpretación de textos, el cual no consiste en memorizar el contenido de una lectura, sino qué significa para el estudiante y cómo hace uso en su realidad. En este aspecto, se presentan autores, teorías que son la esencia y el alma de la lectura crítica en la praxis pedagógica en la educación superior.

La lectura

La lectura es una actividad fundamental en la vida humana que trasciende su función básica de decodificación de símbolos. Es un proceso complejo que involucra la interacción entre el lector y el texto, donde se despliegan habilidades cognitivas, contextuales y sociales. En esta tesis doctoral, se asume la lectura desde la concepción lingüística, psicolingüística y sociocultural de Cassany (2006), quien define la lingüística como la forma de “aprender las unidades léxicas de un idioma y las reglas que regulan su combinación, sean de nivel oracional o discursivo. Se trata de una mirada positivista y simple” (p.3). Es de precisar que la lectura implica una serie de habilidades cognitivas que van más allá de una simple lectura de signos.

Por su parte, la concepción psicolingüística de este autor, señala que se “requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender: aportar conocimiento previo, hacer inferencias, formular hipótesis y saberlas verificar o reformular” (p.6). En este sentido, los lectores deben activar su conocimiento previo, lo que les permite relacionar la nueva información con lo que ya saben. Además, deben hacer inferencias, es decir, deducir significados implícitos y conexiones que no están explícitamente mencionadas en el texto. A su vez la concepción sociocultural según Cassany (op. cit.), “es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales” (p.8). Esto indica que en la lectura es importante considerar el contexto cultural y social que lo rodea, ya que esto enriquece la experiencia de lectura y permite una interpretación más profunda del mismo.

Al respecto, diversos actores han realizado investigaciones acerca del concepto de lectura y como se realiza el proceso lector. Barton (1994) plantea que la lectura es un proceso mecánico que tiene varios niveles de interpretación de un texto, lo que lleva a explorar las diversas dimensiones que esta práctica implica en el lector.

Por otro lado, con relación a este concepto se puede afirmar que la lectura es un proceso complejo y una habilidad esencial para el éxito y la competitividad en la sociedad de la comunicación y la información. A través de la lectura, los individuos adquieren herramientas para desempeñarse en la vida académica, amplían sus posibilidades de aprendizaje y se preparan para enfrentar los desafíos del mundo laboral. Según Vargas y Molano (2017) señala que:

La lectura es un proceso complejo y esencial para ser exitosos y competitivos en la sociedad de la comunicación y la información, no solamente porque brinda las herramientas para poder desempeñarse en la vida académica, sino, además, porque el aprendizaje y desarrollo de la lectura abren la posibilidad a otros tipos de aprendizaje. (p.142).

Con relación al asunto de la referencia, es fundamental fomentar la cultura de la lectura en los jóvenes universitarios y promover su desarrollo continuo a lo largo de la vida académica. Con respecto al proceso de aprendizaje de la lectura Freire (como se citó en Remolina, 2013) manifestó que:

Más allá del solo ejercicio de enseñar a leer, este acto cultural debe involucrar textos que expresen la interacción dinámica entre pensamiento, lenguaje y realidad. El desarrollo de estos textos, dentro del proceso de alfabetización, debe considerar contenido, forma, usos potenciales y cierto grado de complejidad. Es decir, los textos de lectura superarían la escisión planteada entre la mirada ingenua de las palabras mágicas y la realidad (p. 84).

Es de considerar que en el ejercicio de la lectura es importante, sin embargo, que los textos no solamente deben contener la magia, sino que los mismos deben ser integrales y orientados con la realidad que se vive en determinado contexto, con el objeto que se convierta en una lectura que desarrolle el pensamiento en los jóvenes.

La comprensión lectora

En razón, a que este proceso no solo fomenta el aprendizaje, sino que coadyuva a la comprensión lectora como un proceso de construcción de

significado, lo que implica reconocer la importancia del lector como sujeto activo y la necesidad de desarrollar estrategias de lectura que permitan abordar los textos de manera eficaz. Al respecto, Cervantes et al (2017) refiere que:

[...] es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura [...] el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado [...] Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda (p. 76).

En consecuencia, la comprensión lectora es un proceso de interacción entre el lector y el texto, en el que el primero construye activamente el significado a partir de sus conocimientos previos, objetivos de lectura y estrategias cognitivas. El texto, por su parte, aporta los elementos necesarios para guiar y condicionar esa construcción de significado.

Por otra parte, Cervantes et al (2017) señalan que “la comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica las interacciones características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado” (p.76). De ahí que, la comprensión lectora es un proceso activo y estratégico, en el que el lector construye significado a partir de la integración de información nueva con los conocimientos previos, sus experiencias y las expectativas que tiene de la lectura.

En coherencia con la idea anterior, la comprensión lectora inicia con la capacidad del lector para construir una representación organizada del contenido, es decir, que no solo se trata de entender las palabras y frases individuales, sino también de captar las ideas principales, los argumentos y las relaciones entre ellos. Castronovo (citado en Velandia, 2017) plantea que:

La comprensión lectora es un proceso en el cual el lector construye una representación organizada y coherente del contenido y la estructura del texto, realizando esencialmente un proceso dinámico a medida que

establece conexiones lógicas entre la información que posee en sus estructuras cognitivas y la nueva que le suministra el texto (p.28).

En el proceso de lectura, el programa Internacional para la Evaluación de estudiantes PISA (2018), señala que entre las estrategias de lectura “La metacognición, es la capacidad de un individuo para pensar y controlar sus estrategias de lectura y comprensión, tiene una correlación significativa con la competencia en lectura y es sensible a la enseñanza y al aprendizaje”. (p.42) lo que indudablemente permite al estudiante contar con una claridad de las estrategias en mención, que los traslade a una evaluación crítica de su proceso de lectura, con el propósito de interpretar diversas facetas de la misma, lo cual lleva implícito un conjunto de ideas concluyentes de lo leído.

La comprensión lectora en la Universidad

Es de manifestar que la comprensión lectora en la enseñanza universitaria, ocupa un papel trascendental en la formación de los estudiantes, por lo que permite un aprendizaje sustancial en torna a determinada área del conocimiento, la cual va más allá de esta síntesis académica, lo que le facilita al estudiante no solamente adquirir conocimiento, sino construir teorías por medio del análisis formándose un pensamiento crítico del mismo. Según Calderón y Quijano (2010) plantea que:

La comprensión lectora en la formación académica de los estudiantes universitarios se ha considerado como uno de los pilares fundamentales para la adquisición del conocimiento en sus procesos formativos. Muchos expertos han clasificado la lectura como un acto complejo cuya realización se facilita si se cuenta con una información previa acerca de su naturaleza, de sus fines, de sus condiciones deseables de ejecución (p.125)

Se puede deducir que en la comprensión en el ámbito universitario el lector es el actor activo que debe inferir lo que quiere decir el autor en una temática referida y los demás elementos que nos dan la integralidad (razonar, definir,

explicar y enjuiciar) del conocimiento. De acuerdo con Vidal y Manrique (2016), “el estudiante de nivel superior tiene la ardua tarea de realizar inferencias, razonar sus respuestas, definir, clasificar, explicar, describir y enjuiciar, todo ello ofreciendo argumentos lógicos y coherentes que requieren la comprensión satisfactoria de su contenido” (p.98).

Se puede considerar que la comprensión lectora ocupa un papel importante en el ámbito universitario y en la elaboración del modelo didáctico fundamentado en el pensamiento crítico. En concordancia con lo anterior, se requiere que los estudiantes posean una formación en lectura crítica que les permita desarrollar el pensamiento crítico de manera que piensen con mente abierta, formulen problemas y generen soluciones en situaciones concretas de la vida.

De conformidad con el análisis dialéctico sobre el tema de esta investigación, es de afirmar que con el fin que exista una comprensión lectora de un texto, debe haber una conexión directa entre el texto del autor y el lector, que implique una interpretación por parte del lector que trascienda consecuencias positivas. Según Solé (1996), manifiesta que:

Es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura [...] el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado [...] Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda. (p.96).

Al respecto, González y Vega (2013) explican que en la realidad “Los universitarios no saben leer ni escribir, dificultades que se observan en la mala redacción y en la poca capacidad de análisis y comprensión de lectura. Además, presentan fallas en la construcción, argumentación, descripción y síntesis de textos” (p. 198). Sin lugar a equívocos, lo que se afirma es cierto, todas estas falencias que se describen, en la praxis están demostradas. Se

puede enfatizar como elemento esencial que la falta del hábito de lectura por parte del estudiante, conduce a todas estas implicaciones; porque si no se lee en toda su naturaleza, encontraremos obstáculos para interpretar textos y poder realizar una comprensión lectora que nos permitan construir conocimiento. Si estas falencias persisten en el curso de la formación del estudiante universitario, encontrará limitaciones para la argumentación de sus escritos, y más allá de todo esto no podrá realizar el proceso creativo de lo que él quiera exponer.

Niveles de comprensión lectora

De acuerdo a la praxis docente y a la investigación realizada con esta tesis doctoral, es de reflexionar que la comprensión lectora es un proceso en el cual se realiza una relación activa entre el texto y el lector, Strang (1965) y Smith (1989) describen tres niveles de comprensión.

Nivel de comprensión literal

Este nivel se centra reconocer las frases y las palabras clave del texto. Capta lo que el texto dice sin una intervención muy activa de la estructura cognoscitiva e intelectual del lector, es decir, lo que se dice de manera directa y sin interpretaciones adicionales. Por otra parte, se subdivide en:

Lectura literal en un nivel primario (nivel 1). Implica reconocer las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto por reconocimiento o evocación de hechos. El reconocimiento consiste en la localización e identificación de los elementos del texto, que pueden ser:

1. De ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato;
2. De secuencias: identifica el orden de las acciones;
3. Por comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos

4. De causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Lectura literal en profundidad (nivel 2). En este nivel, el lector efectúa una lectura más profunda, ahondando en la comprensión del texto, reconociendo las ideas que se suceden y el tema principal.

Nivel de comprensión inferencial

Este nivel se caracteriza por escudriñar y dar cuenta de la red de relaciones y asociaciones de significados que permiten al lector leer entre líneas, presuponer y deducir lo implícito; es decir, busca relaciones que van más allá de lo leído, explica el texto más ampliamente, agrega informaciones y experiencias anteriores, relaciona lo leído, los conocimientos previos, formulando hipótesis y nuevas ideas. La meta del nivel inferencial es la elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado por el lector, ya que requiere de un considerable grado de abstracción, puede incluir las siguientes operaciones:

1. inferir detalles adicionales que, según las conjeturas del lector, pudieron haberse incluido en el texto para hacerlo más informativo, interesante y convincente.
2. inferir ideas principales, no incluidas explícitamente.
3. inferir secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido si el texto hubiera terminado de otra manera.
4. inferir relaciones de causa y efecto, realizando hipótesis sobre las motivaciones o caracteres y sus relaciones en el tiempo y el lugar. Se pueden hacer conjeturas sobre las causas que indujeron al autor a incluir ciertas ideas, palabras, caracterizaciones, acciones.
5. predecir acontecimientos sobre la base de una lectura inconclusa, deliberadamente o no.
6. interpretar un lenguaje figurativo, para inferir la significación literal de un texto.

Nivel de comprensión crítico

A este nivel se le considera el ideal, ya que en él el lector es capaz de emitir juicios sobre el texto leído, aceptarlo o rechazarlo, pero con argumentos. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo, en el que interviene la formación del lector, su criterio y conocimientos de lo leído. Dichos juicios toman en cuenta cualidades de exactitud, aceptabilidad, probabilidad. Los juicios pueden ser:

1. De realidad o fantasía: según la experiencia del lector con las cosas que lo rodean o con los relatos o lecturas.
2. De adecuación y validez: compara lo que está escrito con otras fuentes de información.
3. De apropiación: requiere de evaluación relativa en las diferentes partes para asimilarlo.
4. De rechazo o aceptación: depende del código moral y del sistema de valores del lector.

Estrategias de enseñanza de la lectura

En esta investigación es reflexivo señalar los diversos aportes que se han realizado acerca de las estrategias de enseñanza de la lectura, al respecto Monereo (como se citó en Santiago, Castillo y Morales, 2007) manifiesta que la estrategia se puede concebir como el “conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje” (p.32). Por su parte, López y Arciniegas (como se citó en Santiago, Castillo y Morales, op. cit.) comprenden por estrategia “la secuencia de actividades intencionales y deliberadas en las cuales se involucra constantemente el individuo para lograr las metas que se ha propuesto” (p.32). En este marco, se infiere que las estrategias de enseñanza de la lectura son aquellos procedimientos, acciones y secuencias que emplea el docente para alcanzar un fin educativo. García (2014) expone

que el docente debe asumir en todo momento el rol de mediador para que el estudiante pueda analizar, sintetizar, generalizar y construir conocimientos a través de la apropiación de los conceptos que le ofrece el texto.

Al respecto, Gaskins y Thorne (como se citó en Santiago, Castillo y Morales,2007) señalan que hay dos categorías de estrategias: “Las cognitivas ayudan a los estudiantes a lograr las metas de su empresa cognitiva, las estrategias metacognitivas les ofrecen información sobre el avance hacia sus metas” (p.32). Para Solé (como se citó en Santiago, Castillo y Morales,2007) afirma que estas estrategias se relacionan con tres fases que comprende el proceso lector:

Prelectura o fase de anticipación en la que se encuentra, definir objetivos, indagar sobre conocimientos previos, formular predicciones, plantear interrogantes con respecto al texto; durante la lectura o fase de construcción, que supone aspectos como centrarse en el contenido principal, controlar la comprensión, identificar afirmaciones, formular hipótesis y evaluarlas, formular preguntas y responderlas, buscar ayuda en caso de tener dificultades de comprensión; y después de la lectura o fase de evaluación, que contempla dar cuenta del proceso por medio de diversos recursos: resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, reseñas, entre otros. (p.30).

En este orden de ideas, las estrategias de lectura se dividen en tres momentos: antes, durante y después de la lectura, por otro lado, genera beneficios en el proceso lector. Según Sole (1992):

Las estrategias que vamos a enseñar deben permitir al educando la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación, motivación, disponibilidad ante ella, esto facilitará la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee y la toma de decisiones adecuadas en función de los objetivos que se perciben. (p.30).

En este sentido, las estrategias de lectura son herramientas esenciales que permiten a los educandos planificar su tarea general de lectura y ubicarse dentro del proceso. Al fomentar la motivación, facilitar la comprobación y revisión del texto y promover la toma de decisiones informadas, estas estrategias empoderan a los estudiantes para convertirse en lectores críticos y autónomos.

Concepciones sobre Lectura Crítica

La lectura crítica no consiste en conocer el concepto de lectura inferencial y crítica se aprende efectuando lecturas inferenciales y críticas de los textos que leen los lectores. Al respecto Jurado (2007) manifiesta que:

No hay algo más complejo que comprender cómo es una lectura inferencial y una lectura crítica, cuando la academia desde la escuela básica ha anclado sus horizontes en el fragmentarismo textual y en la devolución de información (lectura literal). No es aprendiendo la definición de lo que es una inferencia y de lo que es hacer una crítica textual que el lector se constituye como tal, sino haciendo lecturas inferenciales y lecturas críticas y éstas sólo se logran desde la interlocución con el otro; este otro es el profesor (p. 7).

De igual modo, en la lectura crítica se plantea al estudiante tomar una postura crítica frente un texto y apropiarse de los contenidos. Por lo tanto, es un proceso académico que implica el desarrollo de una capacidad intelectual, particular y social. Al respecto Castillo y Pérez (citado en Yaruro, 2023) manifiesta que “es una competencia fundamental que implica el desarrollo de niveles elevados de interpretación donde se potencian los saberes previos, la capacidad evaluativa, la formulación de juicios sustentados y la construcción de relaciones significativas entre el discurso y la realidad” (p.163). Por su parte, Argudín y Luna citado en Yaruro, op. cit.) señalan que “es una forma de ejercicio relacionado con el pensamiento complejo, y por ello involucra el planteamiento de juicios, la evaluación de alto nivel, la imaginación y la resolución de problemas” (p.164)

Ahora bien, en este nivel de lectura es relevante conocer la intención comunicativa del autor al escribir el texto, ahora bien, como también reflexionar a partir de la lectura y los efectos de la misma en sus juicios valorativos. Ramírez et al. (2018) manifiestan que:

En esta fase de la lectura debe descubrirse el propósito y las intenciones explícitas y ocultas que indujo al autor a producir el texto, pero también, descubrir para qué interlocutor y qué presupuestos de poder, de saber, y de afectos está asumiendo (p. (42).

En esta línea, se trata también de desarrollar pensamiento crítico a través de las lecturas de textos escritos como lo hacen personas experimentadas en el tema, el segundo es enseñar la comprensión lectora con el fin de desarrollar apropiación del conocimiento.

Por otra parte, De Zubiría (1996) en su libro titulado: la Teoría de las seis lecturas sustenta la existencia de seis niveles de lectura en los que analiza la teórica y la didáctica en el proceso de autoformación del estudiante. A partir de ello, señala:

El procesamiento fonético, elemental, es de naturaleza perceptual analítico-sintética, habrían de ocurrir, sí se enseñan a los niños y jóvenes, cinco tipos adicionales ascendentes de procesamiento, denominados en conjunto: decodificación. Primaria (palabras), secundaria (frases), terciaria (párrafos), categorial y por último, metasemántica (análisis transtextual). (p. 56).

En otras palabras, la lectura fonética facilita la composición de palabras y a ampliar el léxico de los estudiantes. En razón a lo expuesto, los cinco procesos de lectura son: la decodificación Primaria se concibe como (el significado de las palabras), secundaria (encontrar frases en el texto), terciaria (identificar las ideas de la lectura), lectura categorial (encuentra los argumentos propios del discurso), metasemántica (su propósito es comparar la obra del autor con la sociedad en la que se encuentra y otros escritos. Cabe mencionar que, de esta forma la lectura no sólo fortalece la apropiación de nuevos conocimientos sino la teoría y la práctica del aprendizaje como elementos importantes para lograrlos.

Enfoque sociocultural de la lectura crítica

Es claro indicar que en la transacción entre el lector y el escritor es el primero el que debe acceder a que el libro le enuncie su contenido, para que el escribir no se concentre solo en el proceso cognitivo, que en entre otros

involucre también experiencias históricas, culturales y sociales. Según Di Stefano y Pereira (2012):

Es necesario tener en cuenta factores situacionales e histórico-culturales vinculados con el lector-escritor para que la reflexión sobre lo que implica leer y escribir no se centre solo en los subprocesos cognitivos que involucra sino para que además se analice la peculiaridad de esas practica sociales que se están encarando. (p.32).

De otra parte, se encuentra el estudio de Ferrero y Pérez (2011), los que analizaron la competencia critica en lectura y escritura desde una orientación sociocultural incluyendo diversos géneros discursivos orales y escritos.

En una perspectiva sociocultural, escribir y leer críticamente significa manejar los diversos tipos de discursos desde una actitud activa y una mirada personal, posicionándose ideológicamente ante el contenido; y lo mismo cabe afirmar de la recepción y producción de discursos orales. (p. 508).

Este posicionamiento ideológico del que habla Ferrero y Pérez. Es necesario que se realice en un contexto sociocultural específico. Si el estudiante asume la lectura con una actitud dinámica, independientemente del tipo de discurso e ideología, generará competencias críticas en la universidad, en la que requiere la comunicación de los estudiantes para aprender.

Lectura crítica en la educación superior

Precisamente las universidades tienen un papel transcendental en la tarea de responderle a la sociedad con las necesidades de formar en lectura y escritura a los estudiantes que incursionan en la educación superior. Así lo señala Maya Rico (2011) “La lectura crítica debe ser una preocupación general de todas las instituciones interesadas por responder a las necesidades de lectura y escritura de los futuros profesionales. Sin embargo, son pocas las instituciones que tienen esta preocupación” (170). En este sentido, ese desinterés en la lectura crítica en el syllabus de los programas de educación superior no contribuye a resolver los problemas de la sociedad actual. Por otra

parte, es importante que los docentes estén capacitados en estrategias y competencias para dotar a los estudiantes que ingresan a la universidad con actividades que potencien la comprensión y el análisis de textos discursivos estructurados y complejos que son requeridos en la universidad. Al respecto, Carlino (2005) afirma que:

(...) el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional. (p. 410).

Como indica Carlino la formación académica en lectura y escritura en el ámbito universitario, es una actividad constante donde el estudiante tiene la capacidad para leer de forma crítica y puede insertarse con facilidad a una comunidad científica.

La lectura crítica es un proceso riguroso que se divide en tres momentos, interpretación de la lectura, así como de las destrezas y las experiencias previas que el lector debe desarrollar para alcanzar este nivel de lectura. Según Cassany, D. (2003):

La lectura crítica una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar, causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla. (p.120).

Por su parte, el lector para tener un desempeño profesional exitoso cada día debe cultivar habilidades críticas para comprender la información global que quiere comunicar el auto.

Estrategias de enseñanza de la lectura crítica

Los estudiantes cuando ingresan a la universidad deben seguir desarrollado estrategias lectoras que fomenten la conciencia crítica y esto se va adquiriendo paulatinamente en la vida universitaria a través de la

construcción del aprendizaje con el otro. Por esta razón, los jóvenes necesitan desarrollar competencias en lectura crítica para comprender textos complejos propios de su disciplina. Según Serrano Moreno (2008) “Las estrategias pedagógicas sugeridas para la formación de lectores críticos se fundamentan en la premisa de que educarse en la lectura supone un aprendizaje social y afectivo y de construcción creciente a lo largo de la vida personal y académica” (p.8). Por tanto, una estrategia de lectura sugerida, es la investigación de la lectura en voz alta con los estudiantes porque ayuda el desarrollo del análisis crítico. (Colomer, 2002; Petit, 1999). Indican que es relevante destinar tiempo y espacio para realizar lecturas en el aula de clase de diversos textos tanto académicos, noticiosos y literarios porque esto determina el tipo de lector que se quiere formar en el futuro.

Conforme a las estrategias y a la mediación del profesor en la formación de lectores críticos eficaces, se hace necesario que los estudiantes para lograr la comprensión crítica hagan uso de las estrategias propuestas por los investigadores (Goodman, 1982; López, 1998; Smith, 1997; Solé, 1992) son diversas y se presentan en tres apartados:

1. Estrategias de planificación, identificación y activación de ideas, son los procesos que se realizan al antes de la lectura a fin de identificar de las ideas principales del texto, pertinente a un género discursivo, el cual está inmerso en un contexto cultural; la identificación de las ideas principales del texto; la estimulación de las estructuras mentales, las teorías y las perspectivas culturales e ideológicas y la relación de esta, con los progresos con relación a el método requerido construir una acercamiento al significado global del texto. Estas estrategias están definidas por los propósitos que guían la lectura del texto. En este sentido, estas establecen cómo se orienta el lector en el texto y cómo autorregula su proceso de comprensión.

2. Estrategias de comprensión, autorregulación y control. Son acciones que permiten la confrontación de esquemas con las nuevas ideas; comprender

los implícitos: ideología, referentes culturales y procedimientos de razonamiento; e integrar la información para hacer la lectura realmente productiva, sustentada en la **formulación de expectativas**, la **elaboración de inferencias**, la **explicitación**, la **autorregulación** y la autonomía del lector (Mendoza Fillola, (1999).

3. Estrategias de valoración y consolidación de las interpretaciones, son acciones que ayudan al establecimiento de correlaciones entre lo expuesto en el texto, los saberes y las creencias y valoraciones del lector; consolidación de las representaciones; elaboración de la síntesis personal del significado global del texto, resultante de la valoración de informaciones, intenciones, ideologías, referentes culturales, recuerdos y evocaciones que el texto le ha producido.

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico según Cassany (2003) “En conjunto, el pensamiento crítico busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a las de los otros y el intercambio libre de ideas”. (p.117) de conformidad con lo expresado se puede anotar, que el lector crítico debe desarrollar autonomía y construir su propio pensamiento crítico frente a la realidad de una sociedad en las diferentes áreas del conocimiento lo que le permita participar en la vida productiva, para enfrentar al mundo globalizado que cada día implica no solamente la formación académica sino convertirse en un actor crítico de los diferentes fenómenos que se viven, para aportar a la exigencias de un proceso dialéctico que nos exige cambios y propuestas nuevas en los nuevos avances

Según Arenas (2007), “El pensamiento crítico se refiere a la habilidad consciente, sistemática y deliberada que usa el hombre en la toma de decisiones” (p.12). Este cumple un papel fundamental en los procesos

dialécticos de toda sociedad para transformar su realidad y la del mundo que lo rodea. De igual modo, considera que:

El pensamiento crítico es el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de una determinada acción. (p.19).

De acuerdo con este planteamiento, es de afirmar que el estudiante debe desarrollar un pensamiento crítico de toda lectura, con el propósito de cumplir un papel activo en el desarrollo del nuevo pensamiento frente a una sociedad. De esta forma lo concibe como:

(...) el fundamento de la ciencia y de la sociedad democrática. En la ciencia la persona hace uso del pensamiento crítico en el trabajo experimental, en el análisis o desarrollo de teorías; mientras que en la sociedad democrática el pensar crítico se centra en los problemas sociales que la aquejan. La persona con un buen nivel de pensamiento crítico permite a la persona el empoderamiento e independencia en sus actos, así como la autorrealización personal, profesional y ciudadana. (p.13).

En concordancia con lo expresado por el autor, en el curso de la historia se ha demostrado que el pensamiento crítico ha transformado diferentes fenómenos de la sociedad así, como lo ha demostrado la ciencia que ha dado el origen a muchas invenciones. Igualmente, el pensamiento crítico, ha aportado a la solución de los problemas sociales que sufre una sociedad, es decir cuando emitimos una postura crítica a través de una lectura estamos construyendo la praxis de nuevos conceptos que transformen al nuevo amanecer del hombre.

Pedagogía crítica

Hoy los seres humanos están conscientes del papel importante que cumplen para transformar la realidad de los procesos educativos y cotidianos, según la pedagogía crítica de Freire (2005), “los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo, en colaboración” (p. 217). Podría opinarse que los individuos que hacen parte de la humanidad deben observar la realidad de

manera crítica y relacionarse colaborativamente para transformarla, al interactuar con el otro. De esta relación de diálogo, ha surgido la esperanza que las clases sociales desfavorecidas piense críticamente.

Una pista acerca de esta temática se puede evidenciar en el texto de Freire (1970), al respecto señaló que:

Se impone, por el contrario, la dialogicidad entre el liderazgo revolucionario y las masas oprimidas, para que, durante el proceso de búsqueda de su liberación, reconozcan en la revolución el camino de la superación verdadera de la contradicción en que se encuentran, como uno de los polos de la situación concreta de opresión. Vale decir que se deben comprometer en el proceso con una conciencia cada vez más crítica de su papel de sujetos de la transformación (p.113).

Partiendo de esta cita, se necesita que los profesores de Educación Superior desarrollen, en los estudiantes a través del dialogo habilidades de lectura crítica y fomenten el pensamiento crítico a través de un proceso de conciencia crítica liberador que le permita orientar la enseñanza aprendizaje en la universidad.

En este sentido, en el proceso de enseñanza de la lectura crítica, el estudiante debe responderle a la sociedad como una persona comprometida con su rol transformador y crítico en la toma de decisiones porque la idea es que debe “asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar” (Freire, 1997, p. 46).

Es así que cuando en la enseñanza el profesor guía al estudiante a resolver un problema y a darle solución esa distancia es llamada según Vygotsky (1979), Zona de Desarrollo Próximo: “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” (p.133).

En consecuencia, leer críticamente en la Educación Superior en Colombia no consiste en pronunciar letras y sonidos lingüísticos, requiere de una práctica social y cultural alineada al contexto particular de cada individuo. Al respecto, Cassany (2006) señala que:

Para la orientación sociocultural, leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utiliza el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc. (p.8).

En el ámbito académico es necesario que los estudiantes aprendan a utilizar las superestructuras textuales de cada género literario, lo pueden aplicar en contextos socioculturales específicos, para que perciban su historia, practicas comunicativas y sus tradiciones.

Constructo didáctico

Los fundamentos del constructo didáctico en lectura crítica se sustentan en las ideas de Freire (2004), plantea que en la praxis educativa el docente debe promover la autonomía, la conciencia crítica y procesos de interpretación que le faciliten al sujeto su transformación. Es importante indicar que esta teoría sigue siendo efectiva como una educación que libera y transforma las concepciones de la educación tradicional. Por otra parte, con relación a la cultura, el poder y la transformación, Kincheloe (2008) manifiesta que:

La educación crítica trasformadora debe comprender las nuevas dinámicas efectivas que operan en la producción de la identidad. Cuando hablamos de del campus cultural, por supuesto, una característica fundamental de este dominio tiene que ver con la cultura popular y su relación con el poder. (p.55).

En este orden de ideas, se enfatiza en la formación de los docentes para comprender su papel trasformador y cambiar esquemas sociopolíticos, a través de una pedagogía que entiende las diversas culturas y las transforma. Según Kincheloe (2008), “la comprensión del poder y la habilidad para interpretar sus efectos sobre lo social y lo individual” (p.62). En este sentido, el docente interpreta el poder que ejerce en su práctica pedagógica y sus efectos en sus relaciones sociales e individuales con sus estudiantes.

El constructivismo

La investigación se sustenta en la teoría constructivista para la generación de un constructo didáctico orientado a fomentar la lectura crítica y el desarrollo del pensamiento crítico, elaborado en el marco de esta tesis, la cual se apoya en el enfoque psicogénético piagetiano, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel y la psicología sociocultural de Lev Vygotsky. En este sentido, Díaz y Hernández (2002) plantean que la finalidad de la teoría de Piaget es que el estudiante debe cumplir un papel activo en el proceso transformador de la educación donde ambos actores como el educador y el educando aprendan en el proceso de la enseñanza, dejando en el pasado el autoritarismo del educador, en razón de este análisis, los contenidos curriculares deben ser adaptados a las habilidades de cognitivas de los estudiantes.

En este orden de ideas, se expone la teoría del aprendizaje significativo, que según Díaz y Hernández (2002), “La nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, dependiendo también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como de la naturaleza de los materiales o contenidos”. (p.41). Sin lugar a equivocarme debe haber una integralidad entre la información, los conocimientos del alumno y la motivación para aprender estos contenidos. Por otra parte, la teoría de sociocultural de Lev Vygotsky según Díaz y Hernández (2002), afirma que “Es explicar cómo se ubica la acción humana en el ámbitos

culturales, históricos e institucionales”. (p. 29). Desde esta perspectiva, la acción humana para cumplir su cometido debe existir un impacto dialéctico en los aspectos culturales, sociales e históricos que rodean al individuo en el proceso de aprendizaje. Igualmente, Coll (como se citó en Díaz y Hernández (op. cit.) manifiesta que la concepción constructivista se organiza en tres ideas fundamentales:

1º. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, él es que construye los saberes de su grupo cultural. 2º. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya en un grado considerable de elaboración. 3º. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. (p.31).

Es decir, que debe existir una conexión, en donde el estudiante como actor activo es el protagonista de su propio aprendizaje, por lo tanto, la actividad mental del alumno crea una mayor facilidad para adquirir los conocimientos, en consideración a la formación adquirida de teorías aprendidas. A hora podemos afirmar que la función del docente es significativa para conectar los conocimientos del alumno con los saberes culturales del medio en que se encuentra.

Aspectos conceptuales

La didáctica

Según Carvajal (1990) señala que la didáctica “es la ciencia de la educación que estudia e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de conseguir la formación intelectual del educando” (p. 1). En esta orientación se comprende que a didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje son las estrategias que utiliza el docente para realizar con éxito una formación académica, dentro de estas estrategias se pueden señalar las siguientes: diseño, programación, elaboración y formulación de contenidos de aprendizaje en la educación. Las estrategias mencionadas hacen parte del

éxito del proceso de enseñanza aprendizaje. La didáctica permite llevar a la práctica elementos que permitan una formación profesional del estudiante.

Lectura crítica

Consiste en la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la sociedad del conocimiento (Serrano y Madrid, 2007, p. 59). De acuerdo con el autor, la lectura crítica es la capacidad que tiene el lector para interpretar, analizar los diversos textos producidos por los diferentes académicos, en esta línea no solamente reconstruir lo que quiere decir el autor, sino que igualmente permite crear nuevos conocimientos y nuevos pensamientos en las diferentes áreas del conocimiento.

En concordancia con lo anterior, Avendaño de Barón (2016), sostiene que es “capacidades para pensar, discernir y desempeñarse de manera autónoma, reflexiva, analítica y crítica en la actual sociedad cambiante, compleja e invadida por el abrumador flujo de información de toda índole” (p. 211). En una transición con lo que expresa el autor señalado, la lectura crítica nos traslada a un pensamiento crítico en constante evolución, el cual permite procesos de transformación en las diferentes etapas del conocimiento, porque este no es estático sino dialéctico y que se va amoldando a los cambios de una sociedad.

Pensamiento crítico

Es el juicio deliberado y autorregulado resultante del análisis, la síntesis, la evaluación, la inferencia y la explicación de consideraciones conceptuales, metodológicas y contextuales; es un proceso indispensable en la práctica investigativa. (Campos, 2007). En todo proceso de investigación, es de vital

importancia desarrollar un pensamiento crítico, que permita por medio del análisis y la evaluación del texto formular un juicio autónomo, imparcial que dé como resultado al lector inferir y aportar elementos teóricos que traslade a un debate y el nacimiento de ideas. El pensamiento crítico ha sido fundamental en el presente milenio para el avance de los procesos científicos.

Prácticas pedagógicas

Son los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela. (Díaz,1990, p.2). Se puede precisar que las practicas pedagógicas son las formas realiza el docente, para llevar a la praxis con éxito el proceso de enseñanza aprendizaje, estas prácticas llevan implícitas una serie de elementos fundamentales que le dan la integralidad a las misma, con el objeto de cumplir los parámetros trazados por la institución educativa.

Criterios éticos de la investigación

Esta investigación se comprometió con la ética y el perfeccionamiento de la educación, fundamentos teóricos y metodológicos de la investigadora, lo que le exige actuar con respeto y justicia en la construcción de didáctica y teorías, como es la generación de un constructo didáctico en torno a la lectura crítica en estudiantes de educación superior desde la mirada del docente. Según González et al. (2012), afirman que “la ética aplicada a la educación es aquella que aporta los fundamentos teóricos, metodológicos y normativos sobre la moral y los valores para alcanzar la educación integral de la personalidad” (p. 1).

Este escenario requiere que la investigadora reflexione acerca de la responsabilidad de su praxis investigativa, al impulsar cambios orientados a

principios como la honestidad y el respeto, lo que garantiza su quehacer investigativo en contextos diferenciadores. Al respecto, Sañudo (como se citó en Hernández et al, 2020) manifiesta que “el investigador educativo debe estar consciente de las responsabilidades que adquiere en función de los problemas que va a investigar, de las posibles consecuencias del proceso y de los medios que se eligen para lograr los propósitos” (p.144).

Por otro lado, Barrio y Simón (citados en Hernández et al. 2020) señala que:

Los problemas éticos pueden analizarse a la luz de los que considera los tres principios básicos de la ética aplicada a la investigación: el principio de respeto por las personas, el principio de beneficencia y el principio de justicia; los cuales aplican a través de tres procedimientos: razón riesgo-beneficio, consentimiento informado y selección equitativa de los sujetos (p. 145).

Los tres principios que el autor enuncia es el fundamento del proceso de investigación, lo que le exige al investigador repensar su acción como investigador, y aplicar principios éticos para que abordar problemas que puedan desarrollarse en su proyecto educativo.

Es importante indicar que esta investigación se fundamenta en el paradigma interpretativo, en el que se tienen en cuenta principios éticos fundamentales para establecer relaciones con los demás; comprender las experiencias humanas específica en el tiempo y el espacio a partir de su contexto, lo cual permite la construcción de teoría. Buendía y Berrocal (citados en Hernández et al. (2014) afirman que “la paridad y la reciprocidad entre todos los participantes involucrados en el proceso investigativo y la protección de la privacidad y la cautela en la emisión de juicios” (p.146). Esta concreción de paridad, facilita la aplicación de los principios de igualdad en los participantes de la investigación.

En este entorno, se necesita que el investigador posea una formación ética que le permita orientar y adecuar sus intenciones teóricas y metodológicas de

manera coherente con la finalidad de la investigación en lo que se pretende con los resultados de la misma. En este sentido, es relevante señalar la aplicación de unos criterios éticos para la investigación donde los participantes del estudio conozcan sus derechos y para ello, es importante que firmen el consentimiento informado, donde están de acuerdo con su rol para participaren el proyecto. Hernández et al. (2014) plantea que recibirán la información de los resultados de la misma y los efectos que puede ocasionarles. De igual forma, puede retirarse y negarse a suministrar información en el momento que ellos decidan. Al respecto, es de afirmar que la participación de los docentes debe ser autónoma y sus datos se presentaran de forma anónima, siempre buscando el beneficio personal y académico de cada participante.

Fundamentos Legales

La investigación se apoya en una revisión de la normativa legal que sustenta el proceso educativo en Colombia, la Constitución Política de Colombia, en su Artículo (2022) señala que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. (p.38)

Es decir, la educación es un derecho que tiene todo individuo, en donde se persiguen como fines la adquisición de conocimientos, ciencias, valores de la cultura, etc. En este sentido, la educación ayudará a que el ciudadano adquiera las competencias y tenga una formación integral en donde vele por el respeto de los derechos humanos, y de las normas jurídicas. Así mismo, tanto el

estado, la sociedad y la familia son la piedra angular en este camino de la educación, por esa razón, es obligatorio que se cumplan con los años de educación básica.

En consecuencia, el docente de comunicación oral y escrita, tiene un propósito y es desarrollar estrategias y metodologías para abordar las falencias que tienen los estudiantes en lectura crítica en el proceso de aprendizaje de la lectura.

Para alcanzar estos propósitos, el gobierno ha impulsado una serie de normas para regular el servicio educativo. En atención a estos requerimientos estableció la Ley 115 de febrero 8 de 1994 en su ARTICULO 4o. Señala que:

Calidad y cubrimiento del servicio. Corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la Nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento. (p.1)

El desarrollo de habilidades superiores en lectura crítica en la Universidad San Buenaventura, se sustenta practicas pedagógicas reflexivas y críticas del quehacer docente. Para ello, se definen acciones que mejoren la calidad y el mejoramiento del servicio educativo.

De igual forma en la Constitución Política de Colombia, la Ley 115 de febrero 8 de 1994 en la sección tercera, artículo 20, la cual describe los objetivos de la Educación Básica y en los encisos a, b y c; señala que:

Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo; b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente; c) Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana. (p.6)

El aspecto fundamental de la Ley citada, es la mejora de las habilidades comunicativas en los estudiantes, así como profundizar en la interpretación de textos y la solución de problemas en contextos concretos. Para ello, el estudiante tiene la responsabilidad de desarrollar niveles superiores en su acto lector

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

En el presente apartado, se expone el marco metodológico que sustentó esta investigación, así como el proceso que se llevó a cabo para realizar un constructo didáctico en los estudiantes de Educación Superior. Para esto, se trabajó con docentes del programa Licenciatura en Lenguas Modernas de la Universidad San Buenaventura Cartagena. Esto quiere decir, que se estableció para la comprensión del fenómeno una relación del investigador con el objeto de estudio a partir de la comunicación dialógica, interactiva y bidireccional. Por esta razón, esta investigación se inscribe en el enfoque cualitativo.

Paradigma

El tema de investigación se cimienta en el paradigma interpretativo, el cual se sustenta en la relación con el otro, donde la realidad es construida por los participantes y los significados se otorgan mediante el lenguaje, la historia y la formación. Por otra parte, se fundamenta en el método Fenomenológico que se relaciona con este proyecto investigación. En cuanto al paradigma interpretativo Pérez (como se citó en Ricoy 2006) considera que:

La teoría constituye una reflexión en y desde la praxis, conformando la realidad de hechos observables y externos, por significados e interpretaciones elaboradas del propio sujeto, a través de una interacción con los demás dentro de la globalidad de un contexto determinado. Se hace énfasis en la comprensión de los procesos desde las propias creencias, valores y reflexiones. El objetivo de la investigación es la construcción de teorías prácticas, configuradas desde la práctica (p.8).

Esto implica comprender las experiencias humanas específicas en el tiempo y en el espacio a partir de su contexto, lo cual permite la construcción

de teoría. En términos generales no se habla de generalización sino de interpretación en el contexto. En este sentido, la intención del paradigma radica en que se considera que el conocimiento debe ser percibido desde las expresiones humanas a través de sus manifestaciones. Según Guba y Lincoln (2000), "Su interés va dirigido al significado de las acciones humanas y de la práctica social. Su propósito es hacer una negación de las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista" (p.67). El interés del investigador es comprender e interpretar los significados que los sujetos del estudio dan a sus expresiones humanas sin necesidad de controlar y manipular su realidad. Por tanto, al tener presente la posibilidad de una investigación de enfoque cualitativo con base en principios de la Fenomenología, se reconoce que existen múltiples interpretaciones de la realidad y se cuestiona la pretensión de encontrar verdades únicas.

Por otra parte, este enfoque está basado en la subjetividad del sujeto, que para Elliot (1987) significa que:

El investigador penetra en la realidad educativa llegando a formar parte del proceso de investigación. Con este fin intenta captar desde dentro, sin asepsias, abstracciones o fragmentaciones previas, los acontecimientos de la dinámica educativa y poder obtener, así, las reglas que dirigen la misma. El conocimiento teórico que se obtiene no es un conocimiento científico en el sentido clásico utilizado, sino un conocimiento práctico (p. 30).

Sobre la base de ese conocimiento práctico, en el contexto científico, los sujetos que observan y los sujetos objeto de estudio están constituidos socialmente, de modo que la interpretación que se busque de esa observación debe hacerse dentro de un contexto de interacción social que permita que los individuos puedan dar validez a sus acciones. Se reconoce en este estudio un discurso cualitativo, que presenta una lógica dialéctica, que según Martínez (2002), implica no seguir una lógica deductiva, lineal ni unidireccional, sino un proceso relacional bidireccional: del todo a las partes y viceversa.

Por tanto, en esta tesis doctoral es necesario que el investigador parta de su percepción y subjetividad acerca del fenómeno que el objeto le permite comprender e interpretar, es decir, su relación se fundamenta en la retroalimentación. En este caso, la investigación se ubica en el ámbito educativo de la educación superior, con el fin de examinar la enseñanza de la lectura crítica, su interrelación con el pensamiento crítico en la institución objeto de estudio desde el proceso de enseñanza y aprendizaje, para sistematizar e interpretar todo lo que sucede y revelar así las necesidades principales para construir una didáctica de lectura crítica.

Dimensiones de la investigación

Dimensión Ontológica

El estudio se concibió desde una realidad diversa y activa. La enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica es una construcción social e intersubjetiva, conformadas por prácticas en lectura, contextos culturales, experiencias educativas y praxis pedagógicas. En ese sentido, una investigación debe comprender la esencia del ser y la realidad en la que se encuentra, además de profundizar, analizar y facilitar interpretaciones más genuinas y profundas de los fenómenos observados. En relación con esto, Mota (2021) señala que:

Lo ontológico se refiere al ser y a la realidad, sin más y esta referencia constituye un aspecto sumamente importante ya que, de forma ordinaria, en el proceso de investigación no se toma en cuenta al ser y a la realidad; el sujeto que investiga es un ser, inmerso en una realidad. (p.3).

A partir de estas reflexiones se sustenta que la ontología integra las percepciones que son influenciadas por la realidad y contexto. Por lo tanto, la investigadora tiene conocimiento de la problemática, es decir, parte de la

realidad social donde la dinámica involucra la relación de la investigadora con los participantes y propicia la interacción en el contexto educativo.

De acuerdo con este análisis, el contexto de interés de la investigadora es la universidad, el lugar donde se generan procesos de aprendizaje en lectura crítica, que le facilita al profesor implementar la formación del pensamiento crítico de sus estudiantes a partir de prácticas de lectura crítica. En la misma dirección, Campos (2007) plantea “el pensamiento crítico se da en todo tipo de escenario, es la escuela el más propicio, aunque se le acuse de no haber cumplido con esta finalidad al enfatizar la memorización y la reproducción de información (p.13). Se necesitan jóvenes capaces de pensar y tomar sus propias decisiones, aceptando o refutando los argumentos de otros. Por otra parte, La lectura crítica, no es un proceso estático, sino una experiencia en situó que surge de la comunicación de lector y el contexto.

Dimensión Epistemológica

La investigación que se proyecta llevar a cabo está fundamentada en el conocimiento y las contribuciones de expertos en la materia, cuyos principios son considerados de gran relevancia con relación a lo señalado. Estos aportes están orientados a brindar la oportunidad al estudiante de educación superior a mejorar la lectura crítica a partir de prácticas de lectura mediadas por la interacción social en el aula. Por otra parte, el conocimiento no se da por descubrimiento, se comprende y se analiza, por esta razón, la lectura crítica es estudiada desde las estructuras cognitivas, discursivas y el entorno social, el cual se cimenta en la interpretación profunda de los significados que los docentes atribuyen a sus praxis pedagógicas.

Por su parte, Padrón (2011) plantea que en la investigación lo epistemológico desde una dimensión referida al objeto de estudio se sustenta en las diferentes teorías científicas que la fundamentan. Sobre esto, es crucial considerar que se establece una base epistemológica fundamentada en las teorías de la lectura crítica.

De ahí que, es fundamental precisar la teoría del constructivismo de Coll (como se citó en Díaz, y Hernández, 2002) quien afirma que:

El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Él es quién construye (o más bien reconstruye los saberes de su grupo cultural, y éste puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros. (p.30).

Este referente teórico valora al estudiante como un participante activo que elabora y reelabora el conocimiento mediante su interacción con el entorno. Al ofrecer oportunidades para indagar y descubrir, los docentes pueden fomentar el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes y contribuir a la comprensión de textos escritos.

Otro investigador que se presenta en relación con el objeto de estudio propuesto en esta investigación es Wertsch (citado en Díaz y Hernández, 2002) plantea que el enfoque sociocultural “es explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales” (p.29). Esta teoría permite apreciar las diversas influencias que moldean nuestras acciones y destaca la importancia de considerar el contexto en el análisis de la conducta humana. Al situar la acción humana en su contexto, podemos obtener una visión más rica y profunda de la naturaleza de la humanidad y de las fuerzas que nos configuran.

De igual forma, se puede observar como en los procesos de lectura la escuela tradicional privilegia solo la información que esta explícita en el texto (lectura literal) y el lector es un sujeto pasivo. Es relevante que el estudiante comprenda como se articulan las partes del texto para darle un enfoque global (lectura inferencial) y logre reflexionar a partir de una lectura y pueda emitir su punto de vista crítico, al respecto Jurado (2007) señala que:

No hay algo más complejo que comprender cómo es una lectura inferencial y una lectura crítica, cuando la academia desde la escuela básica ha anclado sus horizontes en el fragmentarismo textual y en la devolución de información (lectura literal). No es aprendiendo la definición de lo que es una inferencia y de lo que es hacer una crítica textual que el lector se constituye como tal, sino

haciendo lecturas inferenciales y lecturas críticas y éstas sólo se logran desde la interlocución con el otro; este otro es el profesor (p. 7).

Esta diferencia de lo que es la lectura inferencial y lectura crítica, requieren del profesor estrategias para generar un modelo didáctico para desarrollar la lectura crítica con la orientación del docente de Comunicación oral y escrita.

Según lo expuesto, en el plano fenomenológico se buscó entender como los docentes enseñan a los estudiantes a desarrollar la lectura crítica y como pueden emitir un punto de vista crítico por medio de las lecturas que leen en el ámbito universitario.

Dimensión Axiológica

Los valores hacen parte de un constructo social los cuales están implícitos en los sujetos que participan en la investigación que se realizó en la Universidad San Buenaventura -Sede Cartagena, a través del compartir de sus praxis pedagógicas en el aula con la investigadora, se propuso abordar la lectura crítica desde el quehacer pedagógico en el aula, donde el docente posea unos valores como el respeto a la individualidad, la responsabilidad, la honestidad, la participación, la igualdad, la libertad y el compromiso social que le permita desarrollar el pensamiento crítico con sus estudiantes. Al respecto, González (2005) propicia el reconocimiento de los valores tanto de los sujetos que participan en la acción social como de los investigadores que la abordan. Este reconocimiento es relevante conocerlos y aplicarlos de manera acertada en una investigación cualitativa.

Igualmente, en el plano axiológico el estudio tuvo un propósito formativo y comprensivo del fenómeno, cuyo fin es mejorar las actividades de los docentes universitarios. Se suscita el respeto, la responsabilidad, libertad y el diálogo horizontal de los mismos.

Dimensión teleológica

La teleología para la investigadora da cuenta del modo de introducirse en la complejidad del fenómeno que se vive en la institución universitaria objeto de estudio, De ahí que se plantearon retos que expresen lo afectivo, lo subjetivo y lo sistémico, tal como lo señala Leal (2012); es decir, acciones que buscarán establecer en la práctica investigativa la comprensión de la realidad social, así como construir argumentos teóricos coherentes con el enfoque fenomenológico. En este orden de ideas, el propósito de la investigación es comprender e interpretar como se expresa y se puede desarrollar la lectura crítica, para elaborar el constructo teórico que resuelva las dificultades que presentan los estudiantes en la educación superior.

Al abordar la educación en términos fenomenológicos, se debe configurar paradigmáticamente en una dinámica dialógica con orientaciones ontológicas y apropiadas al contexto. Por ello, se vincularon los elementos intersubjetivos relacionados con la lectura y la dimensión axiológica a partir de evidencias fenomenológicas que permitan llegar a un constructo teórico. En consideración a lo anterior, se presenta una interacción entre el sujeto cognoscente que hace parte de la realidad social de la investigación y que busca acercarse a la experiencia de las personas, tal como esta se presenta en la vida cotidiana de los sujetos del estudio. La relación interactiva y de diálogo permanente entre ambos se da a partir de la presencia de la identidad cultural y de las condiciones sociales en una relación mediada por el reconocimiento y el respeto de la individualidad.

Tipo y Diseño de investigación

La investigación es cualitativa, con enfoque hermenéutico-interpretativo, orientado en a la comprensión de los significados que los estudiantes atribuyen a la lectura crítica en la educación superior, en la que el docente orienta el proceso de enseñanza aprendizaje. En razón a los argumentos enunciados, sigue siendo fundamental el esfuerzo del ser humano por entender de manera

profunda el mundo que lo rodea. Según Mejía (2004), la investigación cualitativa:

Es el procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, gráficos e imágenes para comprender la vida social por medio de significados y desde una perspectiva holística, pues se trata de entender el conjunto de cualidades interrelacionadas que caracterizan a un determinado fenómeno. (p. 278).

De igual forma, proporciona un espacio para que todos estos discursos sean escuchados y entendidos, lo que favorece una representación justa y equitativa del análisis del entorno social. De ahí que, en la presente la tesis doctoral se propone la lectura crítica como tema de investigación en la educación superior. Por medio de la perspectiva cualitativa, Martínez (2006) manifiesta que la investigación cualitativa busca identificar la naturaleza profunda de las realidades, en la cual explica de forma integral su estructura dinámica, que da razón plena de su comportamiento y sus diversas manifestaciones. Es decir, aquí el investigador parte de su percepción acerca del fenómeno de estudio y lo confronta, esto le permite comprender e interpretar.

Método de investigación

El Método de investigación de esta tesis se fundamentó en el método fenomenológico-hermenéutico que, para Martínez (2006), se centra en el estudio de las realidades vivenciales que son poco comunicables por parte de los docentes, pero determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona". (p. 139). En ese sentido, este método hace referencia a las experiencias personales, por lo que se requiere que el docente tenga una escucha activa en la comprensión de su práctica pedagógica en la enseñanza de la lectura crítica, a fin de capturar la ambigüedad del objeto de estudio. A juicio de Bolio (2012):

El sentido y el significado del mundo y de su entorno es una formación subjetiva, en la que el mundo vale para quien lo experimenta y se interroga sobre cómo ha operado y aplicado la razón. A partir de ese razonar autocrítico,

controlado y aplicado metódicamente objetiva al mundo y se asegura de construir una “objetividad” que trasciende al individuo que la ha verificado. Está allí, al servicio de otras subjetividades, aunque él, su autor, ya no esté allí. (p. 24).

De igual forma, el método fenomenológico, estudia la conciencia de los seres humanos y la forma cómo percibe el mundo a través de los significados que otorga a sus experiencias, y que son definidos en los procesos mentales y emocionales del individuo. En este orden de ideas, el método fenomenológico- hermenéutico, de acuerdo con Fuster (2019):

Está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor pedagógico de esta experiencia. Este método compone un acercamiento coherente y estricto al análisis de las dimensiones éticas, relacionales y prácticas propias de la pedagogía cotidiana, dificultosamente accesible, a través de los habituales enfoques de investigación (p.207).

En consecuencia, el abordaje fenomenológico requiere de una metodología cualitativa que logre esa relación sujetos de estudio e investigador, que Martínez (2006) ve como un todo integrado que forma una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es, en este caso, una institución educativa con sus nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia. Este planteamiento lleva a reflexionar que la realidad es dinámica y ese dinamismo da cuenta de las relaciones determinadas por el entorno, por lo que es necesario que el investigador fenomenológico siempre esté en la búsqueda del significado del fenómeno de estudio y considere estos aspectos.

Por otra parte, se utilizó ChatGPT (OpenAI, 2025), como apoyo para organizar las respuestas abiertas en categorías tipo ATLAS.ti, la interpretación final de la información fue realizada por la investigadora. A partir de los relatos de los entrevistados (5) se organizó la información, se crearon códigos (codificación abierta), posteriormente se determinaron las relaciones para las categorías (codificación axial y subcategorías emergentes).

Para este caso, el interés es de carácter hermenéutico y el propósito del objeto de estudio fue explorar la lectura y el pensamiento crítico en los estudiantes de educación superior. Para ello, se busca describir y analizar la experiencia educativa desde una perspectiva teórica para lograr una comprensión más profunda de cómo las experiencias están presentes en el aprendizaje y desarrollo personal del individuo.

Etapas del Método Fenomenológico

En esta línea, Martínez (2006) señala tres etapas y los pasos que sirven de guía para la acción de intervención que son: etapa descriptiva, estructural y de discusión, las que relacionaré a continuación.

Etapas descriptiva

Consiste la descripción de la realidad que vive el objeto de estudio porque cada persona está inmersa en un contexto totalmente diferente, en la cual influye la forma como ésta concibe el mundo. Para este investigador, "es lograr una descripción del fenómeno en estudio que resulte lo más completa y no prejuiciada posible y, al mismo tiempo, refleje la realidad vivida por cada sujeto, su mundo y su situación, en la forma más auténtica". (p.141). Por lo tanto, el investigador debe comprender lo particular de cada sujeto y relacionarlo con su contexto a fin de adoptar una postura objetiva, empática y auténtica de su proceso investigativo. Esta etapa se realiza en tres pasos: a) elección de la técnica b) realización de la observación y c) elaboración de la descripción protocolar.

Etapas estructural

Esta etapa tiene como propósito comprender las descripciones suministrada por los informantes con el objeto de analizar la información. Asimismo, Martínez (2006) destaca que el trabajo central se centra en el

estudio de las descripciones contenidas en los protocolos. Es decir, para que esta etapa se lleve a cabo el investigador no puede suponer experiencias de los sujetos, debe ser objetivo en sus interpretaciones, para lo que hace uso de la teoría fundamentada en esta etapa, Charmaz (como se citó en Bernat, 2010) expresa que:

Es un proceso dinámico que si bien supone algunas hipótesis, modelos o teorías preliminares que expliquen qué está pasando en el área de estudio elegida, tiene la intención de construir de manera activa el conocimiento a través de la interrelación entre las diferentes fases de la investigación ya que la recolección de la información, la codificación y el análisis deben hacerse simultáneamente, de este modo la teoría se modifica y se enriquece pues incorpora las observaciones y hallazgos del investigador al trabajar con las poblaciones de estudio. (p.60).

En este contexto la teoría fundamentada es una ruta metodologica para construir conocimiento a partir del análisis ordenado y estricto de la información recolectada. Su propósito es acercarse de forma natural a los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas a fin de realizar un análisis sistemático de la información en torno a la lectura crítica.

Discusión de los resultados

Esta etapa es la última y la de mayor relevancia en la aplicación del método de investigación. Al respecto Martínez (2004) afirma que:

Tiene como objetivo relacionar los resultados obtenidos en la investigación con las conclusiones de otros investigadores para compararlas, contraponerlas, entender mejor las posibles diferencias y, de ese modo, llegar a una integración mayor y a un enriquecimiento del "cuerpo de conocimientos" del área estudiada. (p.153).

Es de resaltar que, en la etapa el investigador compara los resultados de sus hallazgos con los de otros investigadores, con el propósito de generar un constructo didáctico en torno a la lectura crítica que fomente el pensamiento crítico en los estudiantes de Educación Superior.

Sujetos del estudio

Los sujetos definidos como informantes claves de acuerdo a lo planteado por Mendieta (2015), son las personas que hablan del fenómeno con relación a todo, por tener amplio conocimiento. Por otra parte, cada persona tiene conocimiento de su realidad de forma completa y la perciben de manera distinta, porque cada individuo tiene experiencias de vida diferentes. En este sentido, los sujetos objeto de estudio fueron (05) profesores de comunicación oral y escrita del programa de la Licenciatura de Lenguas Modernas de la Universidad San Buenaventura Cartagena. Para Martínez (2006):

La selección de la muestra en un estudio cualitativo requiere que el investigador especifique con precisión cuál es la población relevante o el fenómeno de investigación, usando criterios (que justificará) que pueden basarse en consideraciones teóricas o conceptuales, intereses personales, circunstancias situacionales y otras consideraciones (p.85).

Esta selección es intencional, uno de los requisitos es que los docentes fueran Licenciados en español y literatura y Profesionales en Lingüística y Literatura, y a su vez impartieran clases en la asignatura Talleres de expresión oral y escrita en la universidad. En razón a las consideraciones anteriores, estos fueron los criterios para obtener la información en esta investigación.

Cuadro N° 1 Características de los informantes

Código	Oficio	Tipo de vinculación	Formación en Postgrado	Años de experiencia
D1	Docente de comunicación oral y escrita	Docente de tiempo completo.	Licenciada en Español y Literatura Master en proyectos Maestría en Educación.	18 años
D2	Docente de comunicación oral y escrita	Docente de tiempo completo.	Licenciada en Español y Literatura. Especialista en Educación en Educación Superior a Distancia. Maestría	17 años

			en Ciencias de la Educación	
D3	Docente de comunicación oral y escrita	Docente de tiempo completo.	Profesional en Lingüística y Literatura. Magister en Lingüística. Doctorado en Humanidades Humanismo y Persona.	21años
D4	Docente de comunicación oral y escrita	Docente de tiempo completo.	Licenciada en Español y Literatura Universidad de Córdoba. Magíster en Lingüística Universidad Nacional de Colombia-Bogotá. Doctora en Lingüística Universidad de Antioquia.	20 años
D5	Docente de comunicación oral y escrita	Docente de tiempo completo.	Profesional en Lingüística y Literatura Maestría en Ciencias de la Educación	19 años

Fuente: Elaboración propia (2026).

Escenario de la investigación

El escenario es un espacio en el cual se realizó la indagación que según Munarriz (1992), “Se lleva a cabo la investigación en un contexto natural, en el lugar donde ocurren los hechos” (p.103). En este sentido, se realizó en la Universidad de San Buenaventura sede Cartagena, Calle Real de Ternera No. 30-966. La universidad ofrece programas de pregrado, posgrado, técnicos laborales y de educación continua. Es relevante indicar que la investigación se llevó a cabo con docentes del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas, en la asignatura llamada Talleres de expresión oral y escrita.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La técnica utilizada para la recolección de la información, que permitió dar respuesta a los propósitos planteados, fue la entrevista a profundidad. Esta se diseñó a partir de preguntas abiertas y flexibles, que ofrecían la posibilidad de argumentar, desarrollar ideas y ejercer el razonamiento. Es una técnica de utilidad en la investigación cualitativa y el método fenomenológico, con relación a las preguntas de la entrevista Canales (2006) afirma que:

Las preguntas son abiertas y relativamente libres por medio de las cuales se orienta el proceso de obtención de la información expresada en las respuestas verbales y no verbales del individuo entrevistado. La entrevista en profundidad opera como una técnica de producción de información de doble tipo: información verbal oral (las palabras, significados y sentidos de los sujetos implicados en la entrevista) e información de tipo gestual y corporal (las expresiones de los ojos, el rostro, la postura corporal, etc.), que son leídas o interpretadas durante la interacción cara a cara y que, por lo general, resultan claves para el logro de un mayor o menor acceso a la información y “riqueza” del sujeto investigado. (p.213).

El investigador cualitativo la orientó con preguntas que logren en los entrevistados una amplitud y libertad para expresar, con sus propias palabras, sus perspectivas y vivencias relacionadas con las experiencias de enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica. En cuanto al instrumento empleado para esta técnica, se utilizó el guion de entrevista en profundidad que, en palabras de Canales (2006) señala que:

Es una guía de temas a tratar, pero en condiciones de flexibilidad y libertad para ordenar las preguntas y elaborar otras nuevas que surjan del contenido verbal del entrevistado como de la propia situación de entrevista, así como da al entrevistado la libertad para responderlas en sus propios términos. (p. 223).

En él se formularon preguntas abiertas. El objetivo de este guion es la flexibilidad y adaptabilidad a la situación específica analizada, uno de los presupuestos del criterio cualitativo.

Procesamiento de la información

Esta investigación se inscribió en el enfoque cualitativo que permite reflejar con exactitud la realidad y precisión del objeto de estudio. Según Martínez (2006), “Una investigación tiene un alto nivel de validez si al observar, medir o apreciar una realidad, se observa, mide o aprecia esa realidad y no otra cosa” (p.200). De este modo, las entrevistas cualitativas permitirán al investigador aproximarse a comprender la realidad de interés, pues, este autor reconoce que la credibilidad de la información “...puede variar mucho: los informantes pueden mentir, omitir datos relevantes o tener una visión distorsionada de las cosas. Será necesario contrastarla, corroborarla o cruzarla con la de otros, recogerla en tiempos diferentes, usar técnicas de triangulación... etc.” (p. 137); por lo tanto, el investigador deberá evitar distorsiones entre las vivencias expresadas por los informantes relacionadas al fenómeno de estudio, así como omitir información que pudiera ser de relevancia en el proceso de investigación.

Por otra parte, en el procesamiento de la información y el análisis del contenido temático los autores Taylor y Bogdan. (1987), describen cinco formas de clasificar los datos cualitativos:

1. Desarrolle categorías de codificación: Empiece redactando una lista de todos los temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones identificados o producidos durante el análisis inicial.
2. Codifique todos los datos: Se deben codificar tanto los incidentes negativos como los positivos relacionados con la categoría de que se trate.
3. Separe los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación: La separación de los datos es una operación mecánica, no interpretativa.

4. Vea qué datos han sobrado: Después de haber codificado y separado todos los datos, repase el remanente de datos que no han ingresado en el análisis.

5. Refine su análisis. La codificación y separación de los datos permite comparar diferentes fragmentos relacionados con cada tema, concepto, proposición, etcétera, y en consecuencia refinar y ajustar las ideas (p.167-169)

En este caso, para garantizar la credibilidad de la información recolectada la investigadora se apoyó en la triangulación. Que para Leal (2012) la triangulación consiste en “determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno” (p. 101); por lo que se compararon y contrastaron las diversas fuentes de información, para proporcionarle al investigador un mayor grado de confianza en cuanto al material recolectado en la investigación sobre el fenómeno de estudio.

Por otra parte, la fiabilidad, de acuerdo con los propósitos planteados en la investigación, se centró en describir las concepciones, experiencias y dificultades en torno a la lectura crítica que presentaron los docentes universitarios de Lenguas Modernas. De esta forma, se analizaron las interpretaciones de los significados que le otorgaron los docentes universitarios a sus prácticas pedagógicas en la enseñanza de lectura crítica. De igual forma, se pretendió garantizar la consistencia y fiabilidad del estudio, considerando la estabilidad de las preguntas con respecto a la temática investigada.

Procedimientos y fases de la investigación

Desde una perspectiva cualitativa, este estudio se ejecutó por fases utilizando el proceso desarrollado en Rodríguez et al. (1999) el cual es expuesto a continuación:

Fase exploratoria:

Comprende las siguientes etapas:

A1. Etapa reflexiva: construcción de un marco teórico referencial para el abordaje del estudio empírico, la focalización de los temas de la entrevista y la posterior contrastación que enriquecerá la interpretación y la construcción teórica final.

A2 Etapa de diseño: momento en el que se toman decisiones en función de las interrogantes para planificar las acciones a ejecutar a fin de organizar el conjunto de operaciones que guiarán el proceso de investigación

Fase de trabajo de campo:

La investigación se realizó en las instalaciones de la Universidad San Buenaventura sede Cartagena Colombia. Al iniciar la investigación se trabajó para obtener los permisos correspondientes y se contactó a los sujetos de estudio para obtener la información necesaria.

Fase de análisis:

Comenzó con la recopilación de información sobre el enfoque teórico, el cual se articuló con la realidad de los actores estudiados, con el fin de orientar la toma de decisiones y pertinencia de los hallazgos. La información se dispondrá de manera ordenada, abarcable y operativa de cara a resolver las cuestiones de investigación. Luego, se acoplarán los elementos clave que generarán un todo significativo para guiar el propósito final de la investigación.

Fase informativa:

Tiene como finalidad presentar los hallazgos y la teorización.

Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación

La calidad de la investigación científica debe tener como eje central la credibilidad, la auditabilidad y la transferibilidad. Los elementos que, según Castillo y Vásquez (2003), son los que comúnmente se utilizan para evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo. De igual forma la certeza de la investigación no solamente se refiere a la exactitud de los procedimientos utilizados, sino igualmente a la aceptación de los resultados de los investigadores y actores activos del estudio; por tanto, estos criterios son claves para garantizar los hallazgos. Al respecto, Castillo y Vásquez (2003) afirman que:

La credibilidad se logra cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como «reales» o «verdaderos» por las personas que participaron en el estudio y por aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado. La confirmabilidad se refiere a la neutralidad de la interpretación o análisis de la información, que se logra cuando otro (s) investigador (es) puede seguir «la pista» al investigador original y llegar a hallazgos similares. La transferibilidad consiste en la posibilidad de transferir los resultados a otros contextos o grupos. (p.164).

Se puede concluir que estos criterios no solamente dan cohesión a la calidad de una investigación, sino que nos permiten elevar la credibilidad de la comunidad científica y del público en general en los resultados. Por lo tanto, al sumarse a estos principios, los investigadores producen estudios que pueden ser como esenciales, imparciales y útiles en diferentes contextos, a la par que contribuyen al avance del conocimiento y a la toma de decisiones adecuadas.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El desarrollo de la investigación posibilitó un acercamiento a la realidad del fenómeno estudiado, permitiendo identificar y comprender aspectos relevantes desde la perspectiva de los docentes. A continuación, se presentan los hallazgos en las voces de profesores, se partió de seis categorías fundamentales en el proceso de sistematización: Concepciones de la Lectura Crítica, Importancia de la Lectura Crítica, Experiencias y Desafíos en el Aula, Estrategias Didácticas, Evaluación y Desarrollo del Pensamiento Crítico y, Proyección Teórica y Didáctica establecidos como primordiales para develar los resultados de las entrevistas a los docentes que laboran en la universidad.

Con este propósito, se elabora un cuadro en el que se expone el proceso de codificación abierta o axial, destacando las categorías emergentes derivadas de dicho procedimiento. Posteriormente, se llevó a cabo la interpretación dialógica, en la cual se sistematiza el contenido de los intercambios sostenidos con los docentes. El análisis de la información aportada por los profesores permitió identificar categorías axiales junto con sus respectivas categorías emergentes.

Concepciones docentes de la lectura crítica, resulta relevante indicar que por medio de la lectura crítica, se puede dar diversas interpretaciones de un texto en particular o un tema seleccionado para su análisis, Esto implica que el lector por medio de un análisis crítico reflexivo, puede asumir una posición diferente a la del autor, esto nos demuestra que el lector sin lugar a dudas, no es un simple receptor mudo de esta lectura, sino que por el contrario puede crear una teoría y confrontar los argumentos planteados por el autor sin

que las premisas del mismo sean consideradas por el lector como un dogma (Serrano 2008)

Es de resaltar que cuando abordamos el tema de la lectura crítica se refiere a dos elementos fundamentales que hay que considerar en ella, los cuales son: la capacidad de interpretación por parte del lector del texto y por ende las habilidades, destrezas y conocimientos previos del lector (Valero, Vázquez y Cassany, 2015)

En los hallazgos de esta categoría se encontraron las siguientes categorías axiales y emergentes, apoyándose en Chat GPT (OpenAI, 2025) como soporte para organizar las respuestas abiertas en categorías tipo ATLAS. Ti, la interpretación final de la información fue realizada por la investigadora.

Desde la categoría la lectura crítica en el contexto de la educación superior las categorías axiales y emergentes fueron:

Cuadro N° 2: Lectura crítica en el contexto de la educación superior- categorías axiales y emergentes.

Categorías axiales	Categorías emergentes	Respuesta literal
Procesos cognitivos y argumentativos en la lectura crítica.	Desarrollo del pensamiento complejo (leer, relacionar, debatir, producir sentido).	La lectura crítica hace parte de los procesos mentales que deben desarrollar los estudiantes. Al momento de leer un texto, no importa el tipo de texto que se les presente, el estudiante debe ir más allá de lo que es una lectura superficial o global y empezar a hacer interrelaciones, encontrar temáticas que se asocien al tema.
	Lectura como construcción activa de conocimiento.	
Lectura crítica y formación integral del ser.	Lectura crítica como práctica emancipadora	La lectura crítica puede definirse desde dos perspectivas. Una asociada a la perspectiva del estudiante y otra que ya es con relación a nosotros como docentes. Propongo una lectura formativa en la universidad que sea liberadora, que sea emancipadora que reconozca al ser,
	Humanización y lectura formativa.	

	Crítica a la instrumentalización del conocimiento.	que se forme para su ciencia, su disciplina, pero que no se olvide que la lectura crítica realmente le permite a uno habitar el mundo, darse cuenta de lo que está en el mundo, de cuál es mi papel y qué rol tengo que asumir en él.
Lectura crítica y habilidades cognitivas.	Lectura como mediación cognitiva y reflexiva.	La defino como la capacidad de identificar, inferir, sintetizar... adoptar una postura crítica.
	Construcción de sentido y apropiación del conocimiento.	
Lectura crítica y análisis argumentativo.	Capacidad crítica para la toma de postura.	Desde mi experiencia como docente puedo definir la lectura crítica como ir más allá desde una comprensión lineal, tiene que ir mucho más a profundidad, tiene que no solamente cuestionar sino contrastar, contrastar ideas, contrastar argumentos y generar todo el tema de solidez, de comprensión.
	Lectura como ejercicio de validación y contraste.	
Limitaciones en la lectura crítica universitaria	Lectura crítica como lectura en red.	Percibo la lectura muy débil. Nuestros estudiantes leen, descodifican a nivel superior, pero no realizan un proceso crítico como debería ser.
	Competencias informacionales y discernimiento.	
	Superación de la literalidad.	

Fuente: elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

La primera categoría axial fue la de Procesos cognitivos y metacognitivos de la cual surgió la categoría emergente: Lectura crítica como construcción de pensamiento reflexivo y argumentativo, uno de los docentes participantes señala que: *“La lectura crítica hace parte de los procesos mentales que deben desarrollar los estudiantes. Al momento de leer un texto, no importa el tipo de texto que se les presente, el estudiante debe ir más allá de lo que es una lectura superficial o global y empezar a hacer interrelaciones, encontrar temáticas que se asocien al tema”* (D#1), observándose como la criticidad se encuentra en el hecho de que los estudiantes deben trascender la lectura literal

y tomar posturas críticas frente al contexto del texto construyendo un conocimiento significativo.

La segunda categoría axial fue la de Lectura crítica y análisis argumentativo de la cual emergieron las categorías emergentes: Lectura crítica como práctica emancipadora, Humanización y lectura formativa y Crítica a la instrumentalización del conocimiento, una de las docentes entrevistadas manifiesta que: *“La lectura crítica puede definirse desde dos perspectivas. Una asociada a la perspectiva del estudiante y otra que ya es con relación a nosotros como docentes. Propongo una lectura formativa en la universidad que sea liberadora y emancipadora que reconozca al ser, que se forme para su ciencia, su disciplina, pero que no se olvide que la lectura crítica realmente le permite a uno habitar el mundo, darse cuenta de lo que está en el mundo, de cuál es mi papel y qué rol tengo que asumir en él”* (D#2), En este sentido, se analiza la necesidad en la cual la lectura crítica debe favorecer al ser humano en su proceso lector, visionando la lectura como una práctica emancipadora, liberadora y de conciencia social. En la cual se debe considerar la perspectiva del estudiante y del docente en el proceso de comprensión de lectura.

La tercera categoría axial fue la de Lectura crítica y habilidades cognitivas de la cual emergieron las categorías emergentes: Lectura como mediación cognitiva y reflexiva, y Construcción de sentido y apropiación del conocimiento, una de los docentes participantes señala que: *“La defino como la capacidad de identificar, inferir, sintetizar, relacionar, interpretar y evaluar un texto, tomar distancia del texto luego de haber realizado todas estas habilidades de comprensión lectora, adoptar una postura fuera del texto, tomar distancia del texto y adoptar una postura crítica sobre el texto tratado”* (D#3), es de considerar que la lectura crítica se centra en el hecho, en el cual los estudiantes tienen que realizar procesos cognitivos y metacognitivos, por lo

que desarrollan habilidades de decodificación, inferencia e interpretación y evaluación de un texto para luego tomar dar una postura crítica del mismo.

La cuarta categoría axial fue la de Lectura crítica y análisis argumentativo de la cual surgieron las siguientes categorías emergentes: Capacidad crítica para la toma de postura y La lectura como ejercicio de validación y contraste, una de los docentes participantes afirma que: *“Desde mi experiencia como docente puedo definir la lectura crítica como ir más allá desde una comprensión lineal, tiene que ir mucho más a profundidad, tiene que no solamente cuestionar sino contrastar, contrastar ideas, contrastar argumentos y generar todo el tema de solidez, de comprensión”* (D#4), observándose como la lectura crítica se ubica en el hecho que los estudiantes deben comprender los textos a profundidad, comparando su realidad con los textos académicos a fin de emitir posturas sustentadas y argumentadas que desarrollen el pensamiento reflexivo y argumentativo.

La quinta categoría axial fue la de Limitaciones en la lectura crítica universitaria de la cual emergieron las categorías emergentes: Lectura crítica como lectura en red, Competencias informacionales y discernimiento, y Superación de la literalidad, una de los docentes participantes manifiesta que: *“Percibo la lectura muy débil. Nuestros estudiantes leen, descodifican a nivel superior, pero no realizan un proceso crítico como debería ser”* (D#5), es de considerar como los estudiantes solo se ubican en el nivel de lectura literal y no desarrollan los niveles de lectura crítica, generando procesos de lectura débil en el ámbito universitario.

Figura N° 1: Mapa relacional 1: Lectura crítica en el contexto de la educación superior.



Elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

Importancia de la lectura crítica, se plantean varios aspectos esenciales en los cuales podemos destacar la evaluación profunda y reflexiva que hace el lector del texto, la comprensión del mismo, confrontación del texto, evaluar la evidencia e identificar posturas deferentes. Estos elementos nos permiten una visión más clara, crítica, constructiva y creadora de nuevos elementos retóricos (Paul & Elder, 2020).

En los hallazgos de esta categoría se encontraron las siguientes categorías axiales y emergentes. Desde la categoría importancia de fomentar la lectura crítica en estudiantes universitarios las categorías axiales y emergentes fueron:

Cuadro N° 3: Importancia de fomentar la lectura crítica en estudiantes universitarios - categorías axiales y emergentes.

Categorías axiales	Categorías emergentes	Respuesta literal
Lectura crítica como herramienta de transformación académica y social.	Lectura crítica como praxis transformadora y emancipadora	Es muy importante que los estudiantes hagan una lectura crítica de los textos que se les presentan, así como deben hacer una lectura crítica del mundo para proponer cambios desde la investigación, desde cada una de las disciplinas.
Lectura crítica como proceso de interpretación del entorno social y profesional.	Lectura crítica como experiencia de autoconciencia y compromiso social	Los estudiantes universitarios deben darse cuenta que son seres en el mundo, influenciados por tendencias económicas, musicales y publicitarias. Deben leer críticamente no solo su disciplina, sino también el mundo que los rodea, para tomar postura ante él
Lectura crítica como construcción significativa del conocimiento.	Lectura crítica como mediación cognitiva para el aprendizaje profundo	El conocimiento se da mediante la relación de habilidades como la inferencia, la síntesis de información y la interpretación del texto. El estudiante debe relacionar la información leída con sus conocimientos previos para generar comprensión significativa.
Lectura crítica como competencia profesional esencial	Lectura crítica como competencia transversal y ética del siglo XXI	Es una necesidad para el profesional del siglo XXI. Todo profesional, sin importar su área, debe tener capacidad de lectura crítica para argumentar con solidez y sustentar sus ideas con base en evidencia y reflexión.
Lectura crítica como motor del pensamiento y la investigación universitaria.	Lectura crítica como generadora de cultura investigativa y pensamiento innovador	Desarrolla pensamiento crítico, fortalece la capacidad argumentativa y los procesos investigativos en el ámbito profesional y en los semilleros de investigación.

Fuente: elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

La primera categoría axial fue la Lectura crítica como herramienta de transformación académica y social, de la cual emergió la categoría emergente: Lectura crítica como praxis transformadora y emancipadora, uno de los

docentes participantes señala que: *“Es muy importante que los estudiantes hagan una lectura crítica de los textos que se les presentan, así como deben hacer una lectura crítica del mundo para proponer cambios desde la investigación, desde cada una de las disciplinas”* (D#1), emerge de su relato la importancia de la lectura crítica como una posibilidad de proponer cambios desde la investigación, que sean lecturas con un sentido de transformación.

A continuación, la segunda categoría axial fue Lectura crítica como proceso de interpretación del entorno social y profesional, de la cual surgió la categoría emergente: Lectura crítica como experiencia de autoconciencia y compromiso social, una de los docentes participantes señala que: *“Los estudiantes universitarios deben darse cuenta que son seres en el mundo, influenciados por tendencias económicas, musicales y publicitarias. Deben leer críticamente no solo su disciplina, sino también el mundo que los rodea, para tomar postura ante él”* (D#2), es de manifestar que la lectura crítica consiste en que los estudiantes deben interpretar el mundo que los rodea desde el ámbito investigativo y social, a fin que puedan cambiar su rol de pasivo a ser agentes activos de transformación en la sociedad donde se encuentran inmersos.

La tercera categoría axial fue Lectura crítica como construcción significativa del conocimiento, de la cual salió la categoría emergente: Lectura crítica como mediación cognitiva para el aprendizaje profundo, una de los docentes participantes afirma que: *“El conocimiento se da mediante la relación de habilidades como la inferencia, la síntesis de información y la interpretación del texto. El estudiante debe relacionar la información leída con sus conocimientos previos para generar comprensión significativa”* (D#3), Considerándose como la lectura crítica se sustenta en el hecho que el estudiante debe construir de manera significativa su conocimiento, a través de la relación que establece entre sus conocimientos y la nueva información que le proporciona el texto, a fin de generar una comprensión profunda del mismo.

La cuarta categoría axial fue Lectura crítica como competencia profesional esencial, de la cual surgió la categoría emergente: Lectura crítica como competencia transversal y ética del siglo XXI, una de los docentes participantes señala que: *“Es una necesidad para el profesional del siglo XXI. Todo profesional, sin importar su área, debe tener capacidad de lectura crítica para argumentar con solidez y sustentar sus ideas con base en evidencia y reflexión”* (D#4), evidenciándose el papel que cumple la lectura crítica en los estudiantes, en razón a que se convierte en una competencia fundamental para el futuro del profesional universitario porque esta competencia le permite respaldar sus ideas con fundamentos teóricos.

Finalmente, la quinta categoría axial fue Lectura crítica como motor del pensamiento y la investigación universitaria, de la cual surgió la categoría emergente: Lectura crítica como generadora de cultura investigativa y pensamiento innovador, una de los docentes participantes manifiesta que: *“Desarrolla pensamiento crítico, fortalece la capacidad argumentativa y los procesos investigativos en el ámbito profesional y en los semilleros de investigación”* (D#5), percibiéndose en la forma en que la lectura crítica es el eje del desarrollo de pensamiento crítico, porque fortalece la investigación formativa en los estudiantes y genera avances en la creación de los semilleros de investigación.

Figura N° 2: Mapa relacional 2: Importancia de fomentar la lectura crítica en estudiantes universitarios.



Elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

Experiencias y desafíos en el aula, el pensamiento crítico es crucial en el ámbito académico porque permite al lector no solamente comprender el texto, sino resolver conflictos en las diversas áreas del conocimiento Rodríguez, López y Hernández (2022).

El desarrollo del pensamiento crítico en el ser humano es la habilidad que desarrolla al evaluar un texto de forma objetiva, emitir una crítica sustentada en evidencias, que faciliten darle una cohesión al tema objeto de estudio (Lee et al., 2020).

En los hallazgos de esta categoría se encontraron las siguientes categorías axiales y emergentes. En la categoría situaciones emocionales y dilemas en el desarrollo del pensamiento en estudiantes universitarios, las categorías axiales y emergentes fueron:

Cuadro N° 4: Situaciones emocionales y dilemas en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios - categorías axiales y emergentes.

Categorías axiales	Categorías emergentes	Respuesta literal
Dificultades emocionales y cognitivas en el desarrollo del pensamiento crítico.	Cultura de inmediatez digital	el bloqueo o la falta de interés frente al pensamiento crítico, es porque muchas veces el estudiante se queda con lo que primero lee y no va más allá de lo que el texto le está proponiendo
	Bloqueo cognitivo y desinterés inicial.	
	Necesidad de andamiajes de autorregulación atencional	
	Ansiedades académicas como barreras afectivas	
Actitudes y emociones frente a la lectura crítica.	Biografías lectoras ambivalentes	Les pido que ellos elaboren una autobiografía de cuál ha sido su experiencia con la lectura y la escritura; en mi tesis doctoral las trabajo como actitudes frente al acto de leer, juicio sobre las personas que impulsan o truncan el acto de leer y cómo lo ven.... entonces surgen unas emociones asociadas... Para ellos la lectura fuera de la universidad es una lectura que los ayuda a disfrutar... cuando leen críticamente desarrollan un pensamiento crítico que les permite tomar postura en el mundo.
	Dilema entre lectura literaria y académica.	
	Tránsito de la descripción a la argumentación.	
	Dilemas afectivos y conceptuales en la construcción del pensamiento crítico.	
Limitaciones en la formación lectora del estudiante universitario.	Brecha formativa en lectura crítica	Algunos dilemas suelen darse con frecuencia y es que el estudiante cuando llega al aula universitaria viene con escasa lectura crítica
	Déficit de competencias evaluativas.	
	Carencia de alfabetización crítica previa.	
Impacto de la tecnología en el pensamiento crítico.	Dependencia tecnológica y ansiedad por desconexión.	La educación está enfrentando la inteligencia artificial y eso involucra mucho el tema del pensamiento crítico porque estamos viendo a unos jóvenes que están necesitados de usar permanentemente la AI y no están generando su propio pensamiento crítico.
	Externalización del esfuerzo cognitivo hacia la IA.	
	Ansiedades académicas como barreras afectivas.	

	Necesidad de alfabetización crítica multimodal	
Estrategias de profundización lectora.	Intertextualidad como vía de profundización.	Cuando se trabaja con algún texto, entre estos los de Luis Borges o Albert Camus, los educandos se dan cuenta que al leer estos autores deben remitirse a otras lecturas para poder interpretar lo que ellos están leyendo
	Necesidad de contextualización lectora.	
	Construcción de redes de sentido para el pensamiento crítico	

Fuente: elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

En primer lugar, la primera categoría axial fue Dificultades emocionales y cognitivas en el desarrollo del pensamiento crítico, de la cual surgieron las categorías emergentes: Cultura de inmediatez digital, bloqueo cognitivo y desinterés inicial, necesidad de andamiajes de autorregulación atencional y ansiedades académicas como barreras afectivas, uno de los docentes participantes manifiesta que: “el bloqueo o la falta de interés frente al pensamiento crítico, es porque muchas veces el estudiante se queda con lo que primero lee y no va más allá de lo que el texto le está proponiendo” (D#1), identificándose como una dificultad emocional y cognitiva se relaciona con el hecho que los estudiantes no desarrollan el pensamiento crítico, debido a que leen el texto de manera superficial y no van allá de la información que esta oculta en el mismo.

La segunda categoría axial fue Actitudes y emociones frente a la lectura crítica, de la cual surgieron las categorías emergentes: Biografías lectoras ambivalentes, dilema entre lectura literaria y académica, tránsito de la descripción a la argumentación, y dilemas afectivos y conceptuales en la construcción del pensamiento crítico, una de los docentes participantes afirma que: *“Les pido que ellos elaboren una autobiografía de cuál ha sido su experiencia con la lectura y la escritura; en mi tesis doctoral las trabajo como actitudes frente al acto de leer, juicio sobre las personas que impulsan o truncan el acto de leer y cómo lo ven.... entonces surgen unas emociones*

asociadas... Para ellos la lectura fuera de la universidad es una lectura que los ayuda a disfrutar... cuando leen críticamente desarrollan un pensamiento crítico que les permite tomar postura en el mundo.” (D#2), observándose como las actitudes y las emociones se relacionan con el acto de leer en los estudiantes universitarios, lo que está fuertemente influenciado por los conceptos que expresan las personas que motivan o truncan el proceso lector. En este sentido, la lectura crítica fuera del ámbito académico es un acto de placer que el lector disfruta y aparte de eso, le permite desarrollar el pensamiento crítico y tomar una postura de su realidad.

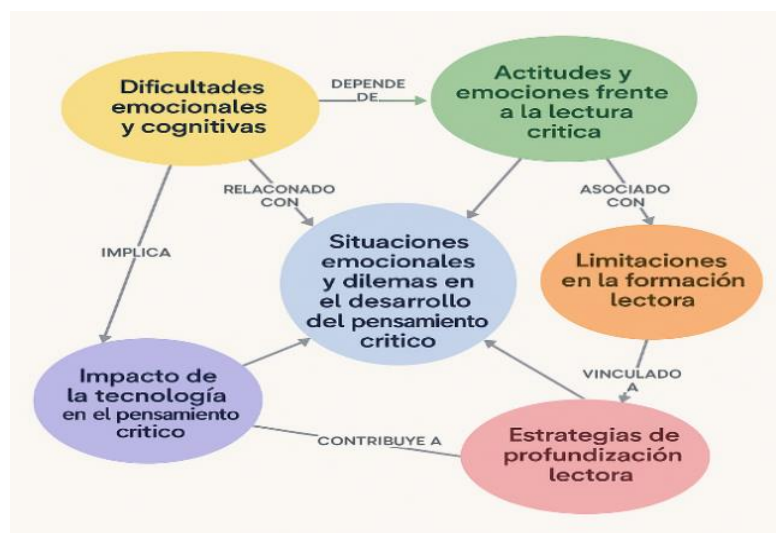
Seguidamente, la tercera categoría axial fue Limitaciones en la formación lectora del estudiante universitario de la cual emergieron las categorías emergentes: Brecha formativa en lectura crítica, Déficit de competencias evaluativas y Carencia de alfabetización crítica previa, una de las docentes participantes afirma que: *“Algunos dilemas suelen darse con frecuencia y es que el estudiante cuando llega al aula universitaria viene con escasa lectura crítica”* (D#3), mostrándose como las limitaciones en lectura crítica se centra en el hecho que los estudiantes que ingresan a la universidad adolecen de formación en lectura crítica, estrategias de profundización y competencias lectoras.

La cuarta categoría axial fue el Impacto de la tecnología en el pensamiento crítico, de la cual surgieron las categorías emergentes: Dependencia tecnológica y ansiedad por desconexión, Externalización del esfuerzo cognitivo hacia la IA, Ansiedades académicas como barreras afectivas y Necesidad de alfabetización crítica multimodal; una de los docentes participantes afirma que: *“La educación está enfrentando la inteligencia artificial y eso involucra mucho el tema del pensamiento crítico porque estamos viendo a unos jóvenes que están necesitados de usar permanentemente la AI y no están generando su propio pensamiento crítico”* (D#4), evidenciándose como el uso excesivo de la tecnología y de la inteligencia artificial se

fundamenta en que los estudiantes deben ir más allá del uso descomunal de la tecnología, se requiere que desarrollen habilidades de pensamiento crítico en el aula.

En definitiva, la quinta categoría axial fue Estrategias de profundización lectora, de la cual emergieron las categorías emergentes: Intertextualidad como vía de profundización, Necesidad de contextualización lectora y Construcción de redes de sentido para el pensamiento crítico; una de los docentes participantes manifiesta que: *“Cuando se trabaja con algún texto, entre estos los de Luis Borges o Albert Camus, los educandos se dan cuenta que al leer estos autores deben remitirse a otras lecturas para poder interpretar lo que ellos están leyendo”* (D#5), Percibiéndose como las estrategias de comprensión lectoras depende de que los estudiantes puedan relacionar un texto con otro a partir de su realidad, para construir argumentos sustentados y reflexivos con sus pares.

Figura N° 3: Mapa relacional 3: Situaciones emocionales y dilemas en el desarrollo del pensamiento en los estudiantes universitarios.



Elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

Experiencias y desafíos en el aula, en el contexto educativo contemporáneo, la práctica de la lectura crítica sigue enfrentando múltiples barreras que limitan su afianzamiento y aplicación efectiva, lo cual se refleja en que existen estudiantes que no comprenden lo que leen, hablan de teorías sin asimilarlas totalmente y resuelven algunas temáticas sin comprender sus resoluciones, por lo que se es un reto para ellos superar estas barreras con el objetivo de convertirse en un protagonista activo de su propia transformación intelectual y de la sociedad (Rugarcía,1999).

En los hallazgos de esta categoría se encontraron las siguientes categorías axiales y emergentes. Desde la categoría Dificultades en la práctica e implementación de la lectura crítica, las categorías axiales y emergentes fueron:

Cuadro N° 5: Dificultades en la práctica e implementación de la lectura crítica - categorías axiales y emergentes.

Categorías axiales	Categorías emergentes	Respuesta literal
Dificultades de los estudiantes en lectura crítica	Déficit de capital cultural lector	La dificultad principalmente es la falta de lectura. En Colombia tenemos un índice de lectura muy bajo desde el colegio... los estudiantes llegan con un muy bajo nivel y en la universidad debemos llevarlos a lectura crítica.
	Brecha de alfabetización académica de ingreso.	
	Transferencia tardía de habilidades críticas	
	Condicionamiento sociocultural del hábito lector.	
	Necesidad de andamiaje docente para transición a lectura crítica.	
Lectura instrumentalizada por la evaluación estandarizada.	Escolarización de la lectura.	Los estudiantes que han hecho pre-ICFES van a algunos sitios y les dicen que no tienen que leer completamente el texto, que se vayan a leer la pregunta y que después busquen las palabras claves en el texto, o sea, están limitando el acto de leer, no leen de forma global...; lecturas fragmentadas;
	Instrumentalización de la lectura (finalidad respuesta).	
	Carga cognitiva extrínseca por léxico disciplinar.	

	Déficit de estrategias metacognitivas de control del tiempo.	lectura para responder; dificultad con vocabulario disciplinar; falta de tiempo y sobrecarga de trabajo se convierte en una limitante; ...la verdad es que cuando yo empleo las estrategias de leer incluso literatura, de que hagan un stand de arte a partir de lo que leen, ellos se lo disfrutan.
	Disonancia entre disfrute estético y exigencia académica.	
Ausencia de motivación intrínseca por la lectura.	Desmotivación lectora crónica.	No leen; no les gusta leer; no hay hábitos; sin lectura no hay comprensión ni pensamiento crítico; la lectura crítica exige tomar distancia y evaluar.
	Ausencia de práctica deliberada de comprensión.	
	Falta de disposición epistémica para evaluar textos.	
	Carencia de autoeficacia lectora.	
Insuficiente integración de competencias digitales críticas.	Brecha de alfabetización informacional.	Desde el colegio no se genera hábito lector; desconocen recursos y bases de datos; primera acción: llevarlos a mediateca y a fuentes fidedignas, no solo IA.
	Dependencia de soluciones automatizadas (IA) y desanclaje epistemológico.	
	Déficit en evaluación de credibilidad.	
	Necesidad de curaduría y navegación guiada por bases de datos.	
Limitación en la interpretación argumentativa y discursiva	Déficit de macroprocesos de comprensión (tema y macroestructura).	Se les dificulta reconocer la idea central del texto y la postura del enunciador.
	Insuficiencia de análisis enunciativo (voz, intención y punto de vista).	
	Carencia de habilidades de argumentación y reconocimiento de tesis.	

Fuente: Elaboración propia (2026)

La primera categoría axial fue las Dificultades de los estudiantes en lectura crítica, de la cual surgieron las categorías emergentes: Déficit de capital cultural lector, Brecha de alfabetización académica de ingreso, Transferencia tardía de habilidades críticas, Condicionamiento sociocultural del hábito lector y Necesidad de andamiaje docente para transición a lectura crítica; uno de los docentes participantes manifiesta que: *“La dificultad principalmente es la falta de lectura. En Colombia tenemos un índice de lectura muy bajo desde el colegio... los estudiantes llegan con un muy bajo nivel y en la universidad debemos llevarlos a lectura crítica”* (D#1), notándose como la falta de prácticas lectora radica en el hecho, que los estudiantes llegan a la universidad sin las competencias en lectura crítica, en lo que, se evidencia dificultad en la apropiación de géneros literarios más complejos y la escritura académica es más exigente.

Por otra parte, la segunda categoría axial fue la Lectura instrumentalizada por la evaluación estandarizada, de la cual surgieron las categorías emergentes: Escolarización de la lectura, Instrumentalización de la lectura, Carga cognitiva extrínseca por léxico disciplinar, Déficit de estrategias metacognitivas de control del tiempo y Disonancia entre disfrute estético y exigencia académica; una de los docentes participantes manifiesta que: *“Los estudiantes que han hecho pre-ICFES van a algunos sitios y les dicen que no tienen que leer completamente el texto, que se vayan a leer la pregunta y que después busquen las palabras claves en el texto, o sea, están limitando el acto de leer, no leen de forma global...; lecturas fragmentadas; lectura para responder; dificultad con vocabulario disciplinar; falta de tiempo y sobrecarga de trabajo se convierte en una limitante; ...la verdad es que cuando yo empleo las estrategias de leer incluso literatura, de que hagan un stand de arte a partir de lo que leen, ellos se lo disfrutan”* (D#2), manifestándose como las praxis en lectura crítica basadas en solo responder una prueba estandarizada en los estudiantes, deben ir más allá de responder preguntas parciales y el

vocabulario de la lectura, deben comprender el texto de manera global y construir significado a lo que leen.

La tercera categoría axial fue Ausencia de motivación intrínseca por la lectura, de la cual surgieron las categorías emergentes: Desmotivación lectora crónica, Ausencia de práctica deliberada de comprensión, Falta de disposición epistémica para evaluar textos y Carencia de autoeficacia lectora; una de las docentes participantes señala que: *“No leen; no les gusta leer; no hay hábitos; sin lectura no hay comprensión ni pensamiento crítico; la lectura crítica exige tomar distancia y evaluar”* (D#3), Percibiéndose como la desmotivación en la lectura crítica consiste en que los estudiantes deben superar la falta de hábitos lectores y tener una buena disposición y motivación personal para emitir un juicio crítico del texto.

A continuación, la cuarta categoría axial fue Insuficiente integración de competencias digitales críticas, de la cual emergieron las categorías emergentes: Brecha de alfabetización informacional, Dependencia de soluciones automatizadas (IA) y desanclaje epistemológico, Déficit en evaluación de credibilidad y Necesidad de curaduría y navegación guiada por bases de datos; una de los docentes participantes afirma que: *“Desde el colegio no se genera hábito lector; desconocen recursos y bases de datos; primera acción: llevarlos a mediateca y a fuentes fidedignas, no solo IA”* (D#4), Notándose la deficiencia en hábito lector en las competencias digitales reside en que los estudiantes deben trascender la lectura de textos impresos y leer textos digitales fidedignos.

Por último, la quinta categoría axial fue La limitación en la interpretación argumentativa y discursiva, de la cual surgieron las categorías emergentes: Déficit de macroprocesos de comprensión, Insuficiencia de análisis enunciativo y la carencia de habilidades de argumentación y reconocimiento de tesis; una de las docentes participantes manifiesta que: *“Se les dificulta reconocer la idea central del texto y la postura del enunciador”* (D#4),

evidenciándose la dificultad en la implementación de la lectura crítica, la cual radica en el hecho que los estudiantes deben ir más allá de la lectura literal y hacer uso de estrategias lectoras para identificar la idea principal, la intención del autor y su postura.

Figura N°4: Mapa relacional 4: Dificultades en la práctica e implementación de la lectura crítica.



Elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

Estrategias didácticas para promover la lectura crítica. Es imprescindible comprender que existen tres concepciones con el propósito de fomentar la lectura crítica, dentro de ellas, puedo presentar las siguientes: lingüística, psicolingüística y sociocultural. Todas son esenciales, en razón a que cada una tiene un objetivo, puedo expresar que la lingüística es el conjunto de reglas para decodificar y comprender literalmente un texto. La psicolingüística lleva implícita una serie de habilidades cognitivas en las cuales se puede subrayar los conocimientos previos, la realización de inferencias,

formular hipótesis y verificar. En la concepción sociocultural puedo expresar de forma categórica, que en la parte sociocultural en la cual viven los pueblos, está determinado por el contexto histórico, es fundamental para el significado y la interpretación de la lectura, por lo tanto, se puede expresar con certeza que el medio cultura y social donde se desenvuelve, comunidad o sector poblacional, influye en la interpretación de ideas y en su formación cultural (Cassany, 2006)

En los hallazgos de esta categoría se encontraron las siguientes categorías axiales y emergentes. Desde la categoría Estrategias didácticas para promover la lectura crítica, las categorías axiales y emergentes fueron:

Cuadro N° 6: Estrategias didácticas para promover la lectura crítica- categorías axiales y emergentes.

Categorías axiales	Categorías emergentes	Respuesta literal
Motivación y disfrute lector	Uso de cine y medios audiovisuales como recurso crítico.	En mi caso, una estrategia que utilizo es por ejemplo, es el cine como una herramienta didáctica para el proceso de lectura crítica... La intertextualidad, me parece importante porque el estudiante es capaz de abordar diferentes tipos de textos y de ser crítico, no importa el tipo de texto.
	Desarrollo de intertextualidad y análisis comparativo.	
Reconocimiento del ser lector y metacognición.	Reconocimiento del ser lector.	Hago la estrategia de la autobiografía, los preconceptos sobre lectura y funciones de la lectura. La segunda parte es una lectura del otro, cómo leo al otro. Esa es una lectura interdisciplinaria, entre pares. Luego hay una tercera parte que es cómo leer lo otro y leer el mundo circundante, entonces ellos reconozcan su postura frente al mundo, la estrategia busca sus formas de leer; leen memes, leen cómics, también ven videos o fragmentos de películas, para que después de allí puedan identificar algunas estructuras.
	Desarrollo de pensamiento interdisciplinar.	
	Lectura dialógica y propositiva.	
	Integración de arte y creatividad para interpretar textos	
Argumentación y géneros discursivos	Habilidades de parafraseo y síntesis.	Una estrategia que me ha dado bastantes resultados es el parafraseo. A través del

	Evaluación continua de la producción escrita.	curso, conduzco a los estudiantes a crear un texto escrito.
	Pensamiento propio regulado éticamente.	
Aprendizaje activo dialógico	Aprendizaje activo mediante el debate.	La estrategia que utilizo es el estudio de casos donde ellos tengan que leer, percibir la realidad y de ahí que partan hacia una socialización. Es fundamental no solamente mandarles a hacer ensayos porque sí, sino que ellos puedan decir lo que piensan y contrastarlo con sus compañeros.
	Socialización y confrontación de ideas.	
	Transferencia de la lectura a la resolución de problemas reales.	
Comunidades lectoras y evaluación entre pares	Fomento de la lectura colaborativa.	Realizó lecturas socializadas a nivel grupal, procesos de coevaluación, heteroevaluación, selección de excelentes lecturas y grandes autores, y Café Literarios.
	Evaluación dialógica entre pares.	
	Motivación y disfrute lector a través de espacios culturales.	

Fuente: Elaboración propia (2026)

La primera categoría axial fue Motivación y disfrute lector de la cual emergieron las categorías emergentes: Uso de cine y medios audiovisuales como recurso crítico Desarrollo de intertextualidad y análisis comparativo, uno de los docentes participantes señala que: *“En mi caso, una estrategia que utilizo es, por ejemplo, es el cine como una herramienta didáctica para el proceso de lectura crítica... La intertextualidad, me parece importante porque el estudiante es capaz de abordar diferentes tipos de textos y de ser crítico, no importa el tipo de texto”* D#1, es analizar que la intertextualidad es fundamental porque indudablemente permite al lector el aprendizaje y la interpretación de diferentes textos y no solamente la lectura de textos, sino que el lector va más allá en el caso del cine, él no solo interpreta sino que desarrolla habilidades críticas y promueve un punto de vista crítico y trasformador.

Por otro lado, la segunda axial fue Reconocimiento del ser lector y metacognición de la cual salieron las categorías emergentes: Reconocimiento del ser lector, Desarrollo de pensamiento interdisciplinar, Lectura dialógica y propositiva e Integración de arte y creatividad para interpretar textos, una de las docentes participantes manifiesta que: *“la estrategia de la autobiografía, los preconceptos sobre lectura y funciones de la lectura. La segunda parte es una lectura del otro, cómo leo al otro. Esa es una lectura interdisciplinaria, entre pares. Luego hay una tercera parte que es cómo leer lo otro y leer el mundo circundante”* D#2, es de manifestar que cuando el estudiante lee su autobiografía en la medida del curso de esa lectura, está asumiendo un punto de vista crítico con todas sus interpretaciones y al leer la autobiografía del otro asume la transición de una flexibilidad objetiva de su comprensión crítica, porque tanto es así, que el mismo asumió la posición del otro autor al leer esa autobiografía; y al leer el mundo circundante está asumiendo indudablemente una interpretación del mundo o del contexto que lo rodea.

La tercera categoría axial fue Argumentación y géneros discursivos de la cual surgieron las categorías emergentes: Habilidades de parafraseo y síntesis, Evaluación continua de la producción escrita y Pensamiento propio regulado éticamente, una de las docentes participantes precisa que: *“Una estrategia que me ha dado bastantes resultados es el parafraseo. A través del curso, conduzco a los estudiantes a crear un texto escrito”* D#3, se puede evidenciar que el parafraseo es una herramienta esencial, no solo desde el punto de vista pedagógico, sino que permite al estudiante realizar un análisis interpretativo de las diferentes temáticas estudiadas y expresar su pensamiento en un escrito.

Por cierto, la cuarta categoría axial fue Aprendizaje activo dialógico de la cual surgieron las categorías emergentes: Aprendizaje activo mediante el debate, Socialización y confrontación de ideas, y Transferencia de la lectura a la resolución de problemas reales, una de las docentes participantes afirma

que: *“La estrategia que utilizo es el estudio de casos donde ellos tengan que leer, percibir la realidad y de ahí que partan hacia una socialización. Es fundamental no solamente mandarles a hacer ensayos porque sí, sino que ellos puedan decir lo que piensan y contrastarlo con sus compañeros”* D#4, es de manifestar que cuando a los estudiantes se les presenta un estudio de caso es primordial desde el punto de vista dialéctico la resolución de problemas, esto conlleva a percibir el caso de manera real y al realizar esta etapa, esto nos permite darle transición a una socialización y confrontación de ideas en torno a la realidad estudiada. Lo cual facilitará la elaboración de un ensayo que fue el producto de todos estos procesos.

Para finalizar, la quinta categoría axial fue Comunidades lectoras y evaluación entre pares, de la cual surgieron las categorías emergentes: Fomento de la lectura colaborativa, Evaluación dialógica entre pares y Motivación y disfrute lector a través de espacios culturales, una de las docentes participantes señala que: *“Realizó lecturas socializadas a nivel grupal, procesos de coevaluación, heteroevaluación, selección de excelentes lecturas y grandes autores, y Café Literarios”* D#5, se puede observar que existen unas estrategias didácticas para promover la lectura crítica como las selección de buenas lecturas y autores, socialización de las mismas, café literarios, coevaluación y heteroevaluación. Estas son fundamentales, puesto que tienen un rol transformador porque facilitan crear espacios culturales que los estimule a la selección de lecturas y a leer de manera colaborativa a través de los cafés literarios.

Figura N°5: Mapa relacional 5: Estrategias didácticas para promover la lectura crítica.



Elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

Evaluación y desarrollo del pensamiento crítico, es decir que al poner en práctica la lectura crítica el lector desarrolla habilidades de pensamiento crítico en la lectura, que facilita formular conclusiones en la resolución de problemas (Chiquillo et al. 2019). Lipman (1998) plantea que el pensamiento crítico es reflexivo y facilita un juicio analítico de cualquier tema en el contexto del sujeto, por lo tanto el pensamiento crítico para su estudio trasciende los enfoques tradicionales de la escuela y pasa a un punto de más proyección mental, que lleva a un raciocinio de lo estudiado y analizado en cualquier área del conocimiento.

En los hallazgos de esta categoría se encontraron las siguientes categorías axiales y emergentes. En la categoría Desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura crítica en estudiantes de educación superior, las categorías axiales y emergentes fueron:

Cuadro N° 7: Desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura crítica - categorías axiales y emergentes.

Categorías axiales	Categorías emergentes	Respuesta literal
	Preguntas socráticas	

Pensamiento crítico aplicado a interpretación	Análisis de implicaturas	El pensamiento crítico se desarrolla a través de todas las posibilidades que puede tener un texto, por ejemplo, si estamos hablando de una novela, ¿qué nos está tratando de decir implícitamente la novela? ¿Qué temas se abordan y no se dicen directamente, pero que están presentes? ¿qué visión del mundo tiene tal personaje? ¿Con qué personaje actual lo podemos relacionar? ¿Y por qué este personaje actuaría de esta manera y no de esta otra?, Digamos que hay unos procesos y un cierto debate que se desarrolla con los estudiantes a través del texto.
	Construcción de marcos de referencia contemporáneos	
Contextualización y transferencia	Ciudadanía crítica	Se desarrolla porque leen más allá del libro. Es decir, ellos leen, luego lo contrastan con situaciones de la vida cotidiana. Si en estos momentos hay elecciones estudiantiles, entonces hacemos ejercicios de leer propuestas, usted va a votar por qué. Siempre estoy conectándolo con su mundo real y cómo lo aplico en mi vida. En las tomas de decisiones, es una forma de pensamiento crítico, de cómo leer incluso las noticias de lo que está sucediendo en otros países, que uno lo juzga desde nuestra perspectiva. Eso también es importante trabajarlo. La estrategia de técnicas grupales es buena para el pensamiento crítico, por ejemplo, el debate, el panel y el foro, la utilizó para que ellos interactúen con eso.
	Alfabetización mediática	
	Aplicación práctica del conocimiento	
Técnicas de estudio y comprensión lectora	Andamiaje de niveles de procesamiento	En el curso utilizó técnicas de comprensión lectora, o técnicas de método de estudio como son el subrayado, luego ellos realizan un resumen, y una síntesis; y al sintetizar ellos reflexionan su postura, o sus conocimientos previos frente a la lectura, y sacan una síntesis, un resultado, que va generando en ellos esa lectura crítica
	Escritura para pensar	
Habilidades socioemocionales para el pensamiento crítico	Cultura del error como recurso	El pensamiento crítico tiene que ir muy de la mano de las habilidades blandas como el tema de la comunicación asertiva, la comunicación crítica. Y que ellos puedan experimentar el decir sin tener miedo a ser cuestionados. Y que entiendan que el error también es un método de aprendizaje.
	Disposición argumentativa	

Diseño curricular y selección de materiales	Criterios de calidad y pertinencia	Con lecturas críticas seleccionadas y autores reconocidos.
	Canon vs. diversidad de voces	

Fuente: Elaboración propia (2026)

La primera categoría axial fue Pensamiento crítico aplicado a interpretación de la cual surgieron las categorías emergentes: Preguntas socráticas, Análisis de implicaturas y Construcción de marcos de referencia contemporáneos, uno de los docentes participantes manifiesta que: *“El pensamiento crítico se desarrolla a través de todas las posibilidades que puede tener un texto, por ejemplo, si estamos hablando de una novela, ¿qué nos está tratando de decir implícitamente la novela? ¿Qué temas se abordan y no se dicen directamente, pero que están presentes? ¿qué visión del mundo tiene tal personaje? ¿Con qué personaje actual lo podemos relacionar? ¿Y por qué este personaje actuaría de esta manera y no de esta otra?, Digamos que hay unos procesos y un cierto debate que se desarrolla con los estudiantes a través del texto”* D1, evidenciándose que a través del pensamiento crítico se puede desarrollar la lectura crítica en los estudiantes. por medio del argumento de la novela y el mensaje que quiere transmitir el autor de manera implícita en el texto.

En este sentido, la segunda axial fue Contextualización y transferencia de la cual surgieron las categorías emergentes: Ciudadanía crítica, Alfabetización mediática y Aplicación práctica del conocimiento, una de las docentes participantes declara que: *“Se desarrolla porque leen más allá del libro. Es decir, ellos leen, luego lo contrastan con situaciones de la vida cotidiana. Si en estos momentos hay elecciones estudiantiles, entonces hacemos ejercicios de leer propuestas, usted va a votar por qué. Siempre estoy conectándolo con su mundo real y cómo lo aplico en mi vida. En las tomas de decisiones, es una forma de pensamiento crítico, de cómo leer incluso las noticias de lo que está sucediendo en otros países, que uno lo juzga desde nuestra perspectiva. Eso*

también es importante trabajarlo. La estrategia de técnicas grupales es buena para el pensamiento crítico, por ejemplo, el debate, el panel y el foro, la utilizó para que ellos interactúen con eso” D#2, es claro enfatizar indudablemente que el pensamiento crítico se desarrolla cuando el lector va más allá del contenido del libro, porque el visualiza lo que el autor no dice de manera explícita y a la vez ocupa un papel protagónico en la lectura, porque relaciona el destino que le ha tocado vivir con el ambiente que lo rodea y enlaza de una manera global todos los fenómenos que hacen parte de la lectura y que le ha tocado leer e interpretar.

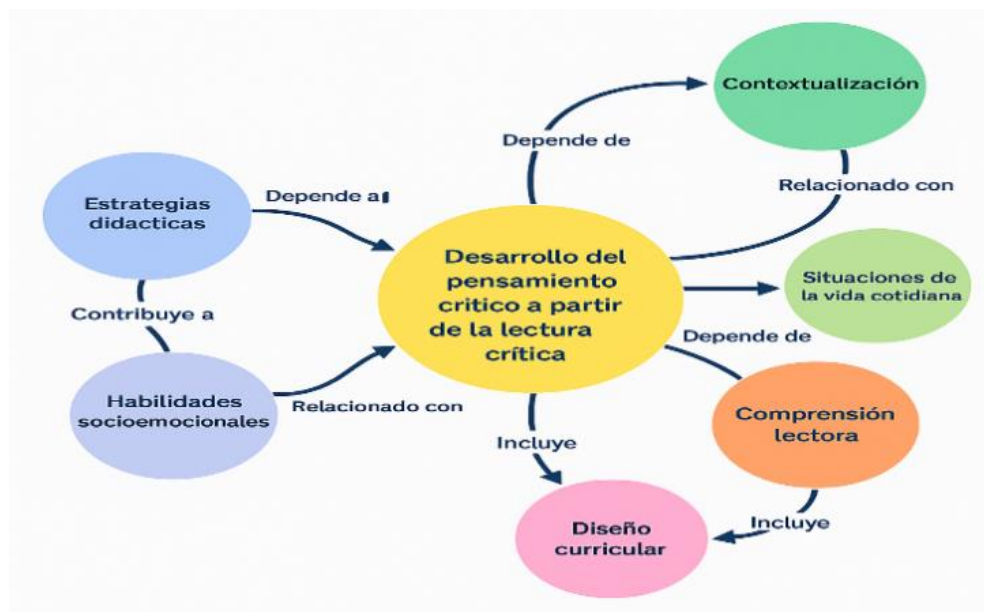
La tercera categoría axial fue Técnicas de estudio y comprensión lectora de la cual surgieron las categorías emergentes: Andamiaje de niveles de procesamiento y Escritura para pensar, una de las docentes participantes señala que: *“En el curso utilizó técnicas de comprensión lectora, o técnicas de método de estudio como son el subrayado, luego ellos realizan un resumen, y una síntesis; y al sintetizar ellos reflexionan su postura, o sus conocimientos previos frente a la lectura, y sacan una síntesis, un resultado, que va generando en ellos esa lectura crítica”* D#3, es evidente que el pensamiento crítico, lleva consigo la comprensión lectora, por lo tanto esta última es creativa, porque no solamente subraya el contenido más importante del texto sino que lo interpreta para reafirmarlo y darle nuevos aportes, que puedan transformar el texto para mayor avance y desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes.

A propósito, la cuarta categoría axial fue Habilidades socioemocionales para el pensamiento crítico de la cual surgieron las categorías emergentes: Cultura del error como recurso y Disposición argumentativa, una de las docentes participantes expresa que: *“El pensamiento crítico tiene que ir muy de la mano de las habilidades blandas como el tema de la comunicación asertiva, la comunicación crítica. Y que ellos puedan experimentar el decir sin tener miedo a ser cuestionados. Y que entiendan que el error también es un*

método de aprendizaje” D#4, Indudablemente el pensamiento crítico en el ámbito académico, las habilidades blandas son trascendentales en su praxis, en razón a que por medio de la comunicación crítica podemos realizar un avance fundamental en lo que respecta a poder realizar una crítica constructiva a determinado fenómeno en error, porque sencillamente la corrección de errores permite subsanar el error y a la vez nos da una lección para mejorar nuestros conocimientos.

Por último, la quinta categoría axial Diseño curricular y selección de materiales de la cual surgieron las categorías emergentes: Criterios de calidad y pertinencia y Canon vs. diversidad de voces, una de las docentes participantes afirma que: *“Con lecturas críticas seleccionadas y autores reconocidos.”* D#5, es de subrayar que el pensamiento crítico se desarrolla en los estudiantes universitarios a través de lecturas seleccionadas y autores reconocidos, lo que es un haber académico, porque permite contar con un material de lecturas que guiará al éxito en nuestras interpretaciones en las diferentes áreas del conocimiento y nos llevará a análisis científicos de la realidad cotidiana que nos ha tocado vivir.

Figura N°6: Mapa relacional 6: Desarrollo del pensamiento crítico a partir de la lectura crítica.



Elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

Proyección teórica y didáctica, el tipo de texto para estimular la lectura crítica, según la Universidad Estatal de Milagro (2023), señala la importancia que lector conozca la superestructura que el autor utiliza para expresar sus ideas, porque los textos narrativos y expositivos se organizan de forma diferente y cada uno tiene su lenguaje y su forma de proyectarlo al lector. Por otra parte, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2025) destaca que la evaluación de un texto implica analizar los argumentos, su validez, sus implicaciones y sus estrategias argumentativas y retóricas etc.

En los hallazgos de esta categoría se encontraron las siguientes categorías axiales y emergentes. En la categoría tipos de textos adecuados para estimular el análisis crítico en estudiantes de educación superior, las categorías axiales y emergentes fueron:

Cuadro N° 8: Tipos de textos adecuados para estimular el análisis crítico en estudiantes de educación superior-categorías axiales y emergentes.

Categorías axiales	Categorías emergentes	Respuesta literal
Pertinencia por nivel educativo	Transición de alfabetización visual a alfabetización mediática universitaria	Dependiendo de la edad del estudiante. Si son estudiantes de colegio o primaria, por ejemplo, la parte visual funciona muchísimo. Y a nivel universitario pensaría que el cine, la radio, los documentales funcionan muy bien.
	Ajuste de la carga semiótica del texto al nivel educativo (de icónico a discursivo-argumentativo).	
Géneros prioritarios para el pensamiento crítico	Narrativa como dispositivo neurocognitivo y afectivo para la construcción de significado	Uno de los textos que nunca dejo son las narrativas. Realizan relato de su vida, luego, tienen que buscar en base de datos, textos, artículos científicos, ellos leen artículos científicos, reseñas y ensayos para que también vean cómo alguien puede tomar la postura de lo que otro ha escrito. También leen textos argumentativo, expositivo e instructivo. Es que a veces no saben seguir una instrucción, pero nunca dejó de lado la narrativa.
	Intermodalidad autobiográfica–académica como puente de apropiación (relato de vida, artículo científico, reseña y ensayo).	
	Pedagogía de la postura: del reconocimiento de voces ajenas a la configuración del juicio propio.	
	Competencia procedimental: seguimiento de instrucciones como dimensión del alfabetismo académico	
Relevancia y motivación estudiantil	Co-construcción curricular centrada en intereses para sostener el esfuerzo interpretativo.	Bueno, temas de interés de los muchachos.
	Motivación como condición de entrada para el desplazamiento de lo descriptivo a lo crítico.	
Alfabetización mediática y ciudadanía crítica	Contraste de marcos y verificación de evidencia	Como licenciada en español, siempre me gusta enfrentarlos con noticias reales. Que vean los argumentos desde dos posturas. En la política, por ejemplo, sabemos que hay dos orillas. Ponerlos a pensar en qué orilla te mantienes o vas a cambiar de opinión
	Configuración del juicio crítico a partir del disenso argumentativo (posición, contraargumento y revisión).	

	Flexibilidad epistemológica y disposición a cambiar de opinión informada.	
Diseño didáctico y escogencia de materiales	Ecología textual transcontextual (articulación aula–entorno) para transferir el análisis crítico.	Todas las tipologías textuales se pueden trabajar, dependiendo el enfoque que el docente haga dentro del aula y fuera de ella.
	El rol del docente en la curaduría situada: selección intencional según objetivos cognitivos.	
	Orquestación de géneros múltiples para diversificar prácticas de lectura y argumentación.	

Fuente: Elaboración propia (2026)

La primera categoría axial fue Pertinencia por nivel educativo de la cual salieron las categorías emergentes: Transición de alfabetización visual a alfabetización mediática universitaria y Ajuste de la carga semiótica del texto al nivel educativo (de icónico a discursivo-argumentativo, uno de los docentes participantes señala que: *“Dependiendo de la edad del estudiante. Si son estudiantes de colegio o primaria, por ejemplo, la parte visual funciona muchísimo. Y a nivel universitario pensaría que el cine, la radio, los documentales funcionan muy bien”* D#1, es de expresar que los tipos de textos que utiliza para el análisis crítico son acordes a la edad del estudiante y en aspecto universitario recomienda medios visuales como el cine, los cual siguiere una mejor comprensión crítica de la historia que se proyecta en la pantalla.

En este contexto, la segunda categoría axial fue Géneros prioritarios para el pensamiento crítico de la cual surgieron las categorías emergentes: Narrativa como dispositivo neurocognitivo y afectivo para la construcción de significado, la intermodalidad autobiográfica–académica como puente de

apropiación (relato de vida, artículo científico, reseña y ensayo), la Pedagogía de la postura: del reconocimiento de voces ajenas a la configuración del juicio propio y la competencia procedimental: seguimiento de instrucciones como dimensión del alfabetismo académico, una de las docentes participantes manifiesta que: *“Uno de los textos que nunca dejo son las narrativas. Realizan relato de su vida, luego, tienen que buscar en base de datos, textos, artículos científicos, ellos leen artículos científicos, reseñas y ensayos para que también vean cómo alguien puede tomar la postura de lo que otro ha escrito. También leen textos argumentativo, expositivo e instructivo. Es que a veces no saben seguir una instrucción, pero nunca dejó de lado la narrativa”* D#2, es pertinente señalar que la lectura de la narrativa en un texto juega un papel importante en la lectura crítica fundamentada, en que en el relato el autor es creativo y puede pasar de la realidad a la ficción en sus diferentes temáticas; es de aportar igualmente que las reseñas, los instructivos y los ensayos son importantes porque le permiten a los estudiantes conocer la opinión de otro y asumir una postura crítica de su entorno.

La tercera categoría axial fue Relevancia y motivación estudiantil de la cual surgieron las categorías emergentes: Co-construcción curricular centrada en intereses para sostener el esfuerzo interpretativo y Motivación como condición de entrada para el desplazamiento de lo descriptivo a lo crítico, una de las docentes participantes declara que: *“Bueno, temas de interés de los muchachos”* D#3, si bien cierto los estudiantes pueden seleccionar el tipo de y tema de su interés para desarrollar la lectura crítica.

Por otro lado, la cuarta categoría axial fue Alfabetización mediática y ciudadanía crítica de la cual surgieron las categorías emergentes: Contraste de marcos y verificación de evidencia, Configuración del juicio crítico a partir del disenso argumentativo y Flexibilidad epistemológica y disposición a cambiar de opinión informada, una de las docentes participantes expresa que: *“Siempre me gusta enfrentarlos con noticias reales. Que vean los argumentos*

desde dos posturas. En la política, por ejemplo, sabemos que hay dos orillas. Ponerlos a pensar en qué orilla te mantienes o vas a cambiar de opinión” D#4, es importante poner de manifiesto que la noticia es un texto que le facilita al estudiante recibir su contenido de una manera oportuna y eficaz y esto le permite asumir una posición crítica frente al mismo, de conformidad a su interpretación y al momento político que se esté viviendo, siempre buscando una orientación a la realidad y al interés de las grandes mayorías.

Finalmente, la quinta categoría axial fue Diseño didáctico y escogencia de materiales de la cual surgieron las categorías emergentes: Ecología textual transcontextual para transferir el análisis crítico, El rol del docente en la curaduría situada: selección intencional según objetivos cognitivos y Orquestación de géneros múltiples para diversificar prácticas de lectura y argumentación, una de las docentes participantes enuncia que: “Todas las tipologías textuales se pueden trabajar, dependiendo el enfoque que el docente haga dentro del aula y fuera de ella” D#5, es primordial sustentar que se puede utilizar cualquier tipo de texto para desarrollar habilidades de lectura crítica en los estudiantes, dependiendo de la metodología del docentes y sus necesidades en el aula de clases, con el objeto de mejorar el análisis crítico de los textos.

Figura N°7: Mapa relacional 7: Tipos de textos adecuados para estimular el análisis crítico en estudiantes de educación superior.



Elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

Estrategias didácticas para promover la lectura crítica, las tecnologías o herramientas digitales en el ámbito universitario es un logro positivo para mejorar el análisis de los contenidos y la evaluación de los mismos (Moreira y Valverde, 2023). Es importante afirmar que existe un desafío tanto para el lector y escritor para evitar ser confundidos con la información que hay en la red, lo que indica que ellos con su sabiduría están en la capacidad de producir sus textos con los datos que le ofrece la red (Vargas, 2015, p.14).

En los hallazgos de esta categoría se encontraron las siguientes categorías axiales y emergentes. En la categoría Tecnologías o plataformas virtuales como apoyo a este proceso, las categorías axiales y emergentes fueron:

Cuadro N° 9: Tecnologías o plataformas virtuales como apoyo a la lectura crítica - categorías axiales y emergentes.

Categorías axiales	Categorías emergentes	Respuesta literal
--------------------	-----------------------	-------------------

Uso pedagógico de plataformas y herramientas.	Integración crítica de IA como objeto y mediador de aprendizaje.	Sí, plataformas académicas para compartir información como Google Classroom. En algunos momentos les he pedido a los estudiantes que comparen cómo analiza un texto. Por ejemplo, una herramienta como Gemini o ChatGPT y que ellos hagan su propia crítica al uso de esta plataforma. Más allá de satanizarla o de limitar su uso, debemos invitar a los estudiantes a ser críticos frente a lo que esta herramienta nos está proponiendo.
	Enfoque formativo: de la prohibición a la agencia crítica del estudiante frente a herramientas de IA.	
Desarrollo profesional docente y adopción tecnológica.	Transición de alfabetización instrumental a alfabetización crítica en IA (de aprender a usar a saber para qué y cómo evaluarla).	He recibido capacitaciones sobre uso de IA. Ya he dejado entrar la IA a mis aulas, procurando un uso ético. Reconozco que me falta dominarla. Me preparo para incorporarla en actividades en Canvas, y recuperar el aula de Classroom y Moodle, aunque todavía no las domino del todo.
	Dominio docente previo como condición ética de implementación.	
	Diseño de actividades mediadas por LMS (Canvas/Moodle/Classroom) orientadas a trazabilidad y retroalimentación	
Integridad académica y evaluación asistida por tecnología; Gamificación y recursos digitales interactivos	Salvaguarda de la autoría mediante verificación y evaluación auténtica.	Compilatio ayuda a garantizar trabajos fieles, fidedignos y originales, sin similitud ni intervención de IA. Usamos mapas conceptuales (Semaptool y otras), crucigramas, puzles y juegos; los subimos a Moodle para su resolución.
	Gamificación significativa para estimular procesamiento profundo (organización conceptual, recuerdo y transferencia).	
	Selección de herramientas digitales alineadas con objetivos evaluativos y de aprendizaje	
Competencia informacional y búsqueda académica	Desplazamiento de la consulta superficial a la investigación basada en evidencia en bases indexadas	Utilizo plataformas virtuales como bases de datos para acceso a libros y artículos. No quedarnos solo con Google Académico, Rincón del Vago o ChatGPT; priorizar las bases institucionales de la universidad.
	Desarrollo de criterios de autoridad, pertinencia y calidad de fuentes.	

	Reducción de la dependencia de resúmenes generativos mediante lectura de originales	
Innovación y colaboración académico-institucional	Ecosistema de innovación abierta para actualización docente en IA.	He orientado cursos con la Universidad Complutense con inteligencia artificial.
	Transferencia de buenas prácticas y estándares éticos desde alianzas interuniversitarias.	
	Escalamiento institucional de competencias en IA aplicada a la docencia.	

Fuente: Elaboración propia (2026)

La primera categoría axial fue Uso pedagógico de plataformas y herramientas de la cual surgieron las categorías emergentes: Integración crítica de IA como objeto y mediador de aprendizaje y Enfoque formativo: de la prohibición a la agencia crítica del estudiante frente a herramientas de IA, uno de los docentes participantes señala que: *“Sí, plataformas académicas para compartir información como Google Classroom. En algunos momentos les he pedido a los estudiantes que comparen cómo analiza un texto. Por ejemplo, una herramienta como Gemini o ChatGPT y que ellos hagan su propia crítica al uso de esta plataforma. Más allá de satanizarla o de limitar su uso, debemos invitar a los estudiantes a ser críticos frente a lo que esta herramienta nos está proponiendo”* D#1, es relevante decir que las plataformas como Google Classroom además de Gemini o ChatGPT son importantes, es imprescindible igualmente destacar que los estudiantes deben asumir una posición crítica y objetiva frente a estas.

A continuación, la segunda categoría axial fue Desarrollo profesional docente y adopción tecnológica de la cual surgieron las categorías emergentes: Transición de alfabetización instrumental a alfabetización crítica en IA, Dominio docente previo como condición ética de implementación y Diseño de actividades mediadas por LMS orientadas a trazabilidad y

retroalimentación, una de las docentes participantes manifiesta que: *“He recibido capacitaciones sobre uso de IA. Ya he dejado entrar la IA a mis aulas, procurando un uso ético. Reconozco que me falta dominarla. Me preparo para incorporarla en actividades en Canvas, y recuperar el aula de Classroom y Moodle, aunque todavía no las domino del todo”* D#2, es de valorar que la buena utilización de estas herramientas tecnológicas y el uso de la Inteligencia Artificial AI es un apoyo para promover la lectura crítica, porque proporciona una herramienta académica en el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

La tercera categoría axial fue Integridad académica y evaluación asistida por tecnología; Gamificación y recursos digitales interactivos de la cual surgieron las categorías emergentes: Salvaguarda de la autoría mediante verificación y evaluación auténtica, Gamificación significativa para estimular procesamiento profundo y Selección de herramientas digitales alineadas con objetivos evaluativos y de aprendizaje, una de las docentes participantes expresa que: *“Compilatio ayuda a garantizar trabajos fieles, fidedignos y originales, sin similitud ni intervención de IA. Usamos mapas conceptuales (Semaptool y otras), crucigramas, puzzles y juegos; los subimos a Moodle para su resolución”* D#3, es de resaltar que la utilización de herramientas como Compilatio, mapas conceptuales en Semaptool y otras; crucigramas, puzzles y juegos son plataformas y tecnologías clases para desarrollar habilidades en lectura crítica.

Por otra parte, la cuarta categoría axial fue Competencia informacional y búsqueda académica de la cual surgieron las categorías emergentes: Desplazamiento de la consulta superficial a la investigación basada en evidencia en bases indexadas, Desarrollo de criterios de autoridad, pertinencia y calidad de fuentes y Reducción de la dependencia de resúmenes generativos mediante lectura de originales; una de las docentes participantes enuncia que: *“Utilizo plataformas virtuales como bases de datos para acceso a libros y artículos. No quedarnos solo con Google Académico, Rincón del Vago o*

ChatGPT; priorizar las bases institucionales de la universidad” D#4, es positivo estructurar que para tener una lectura crítica avanzada debe prevalecer el uso de las plataformas virtuales como bases de datos institucionales de la universidad para acceder a libros y artículos.

En definitiva, la quinta categoría axial fue Innovación y colaboración académico-institucional de la cual surgieron las categorías emergentes: Innovación y colaboración académico-institucional, Transferencia de buenas prácticas y estándares éticos desde alianzas interuniversitarias y Escalamiento institucional de competencias en IA aplicada a la docencia, una de las docentes participantes manifiesta que: *“He orientado cursos con la Universidad Complutense con inteligencia artificial” D#5*, en consideración que la tecnología está a la orden del día, es de resaltar que la inteligencia artificial en el día de hoy ocupa un papel preponderante en el ámbito académico, especialmente en la información que la misma suministra.

Figura N°8: Mapa relacional 8: Tecnologías o plataformas virtuales como apoyo a este proceso.



Elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

Estrategias didácticas para promover la lectura crítica, en la actualidad los recursos audiovisuales, constituyen una innovación importante para estimular la lectura crítica y facilitar las habilidades en lectura, por lo tanto, los videos, fotografías, imágenes, animaciones, textos, audios son esenciales para una análisis y reflexión de una lectura. (Avendaño y González, 2020).

En los hallazgos de esta categoría se encontraron las siguientes categorías axiales y emergentes. En la categoría recursos para estimular la lectura crítica, las categorías axiales y emergentes fueron:

Cuadro N° 10: Recursos para estimular la lectura crítica.

Categorías axiales	Categorías emergentes	Respuesta literal
Medios audiovisuales periodísticos	Alfabetización mediática crítica a partir de reportajes de actualidad.	Los recursos audiovisuales que utilizo es el reportaje. Hay varias páginas que utilizo de reportajes como TV5Mundo, Radio Francia Internacional, que está en español y en francés también. Tiene reportajes internacionales de diferentes temas. Textos impresos, utilizo la base de datos de la universidad para compartir artículos de investigación, que normalmente siempre utilizo en formato digital.
	Integración de fuentes periodísticas y científicas para contrastar evidencias.	
	Predominio del soporte digital como estrategia de acceso y actualización permanente.	
Competencia informacional y evaluación de fuentes	Transición de consumo pasivo a producción activa (podcasts, videos) para evidenciar comprensión crítica.	Utilizo artículos que ellos sacan de base de datos para que se den cuenta que la escritura académica y científica requiere de rigurosidad; que de cualquier parte no se pueden sacar información. ...De audiovisuales uso YouTube, pero me hace falta más. En impresos, a veces se dan solo fragmentos; por eso llevo libros narrativos y literatura completa. Cito a Daniel Cassany: 'muestren lo que leen y lo que escriben'. También uso un capítulo de libro propio sobre mapas mentales como estrategia para la lectura; llevo mis libros y de otros autores, aunque la mayoría los trabajamos en digital.
	Didáctica de la fuente: enseñar criterios de calidad, autoridad y pertinencia en bases académicas.	
	Revalorización de la obra completa frente a la fragmentación para sostener procesos de interpretación profunda.	

Articulación biblioteca–aula	Multimodalidad evaluativa (escrito–oral) para demostrar análisis y argumentación.	Si es impreso, van a la biblioteca y leen libros; o audiovisuales. Estos recursos estimulan lectura y pensamiento crítico. En el curso, el examen final es la exposición de un texto escrito. Deben usar recursos de la biblioteca como bases de datos, libros físicos y materiales; además llevo talleres.
	Integración de ecosistema bibliotecario (físico y digital) como andamiaje de lectura crítica.	
	Talleres como mediación didáctica para pasar de la comprensión a la argumentación.	
Acceso a información científica y institucional	Desplazamiento de prácticas de copia/recopilación a investigación en fuentes indexadas.	Uso de bases de datos para acceso a libros. Para no quedarnos solo con Google Académico, Rincón del Vago o ChatGPT, sino explorar las bases institucionales de la universidad.
	Conciencia del valor y costo de la información como parte de la ética del uso de recursos.	
	Fortalecimiento de habilidades de búsqueda académica guiada por la institución.	
Referentes y estándares institucionales	Alineación con políticas y estándares nacionales como marco de referencia.	Materiales diseñados a través del ICFES – MEN.
	Uso de materiales oficiales para homogeneizar criterios de lectura y evaluación.	
	Articulación entre evaluación externa y prácticas de aula.	

Elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

La primera categoría axial fue Medios audiovisuales periodísticos de la cual surgieron las categorías emergentes: Alfabetización mediática crítica a partir de reportajes de actualidad, Integración de fuentes periodísticas y científicas para contrastar evidencias y Predominio del soporte digital como estrategia de acceso y actualización permanente; uno de los docentes participantes señala que: *“Los recursos audiovisuales que utilizo es el reportaje. Hay varias páginas*

que utilizo de reportajes como TV5Mundo, Radio Francia Internacional, que está en español y en francés también. Tiene reportajes internacionales de diferentes temas. Textos impresos, utilizo la base de datos de la universidad para compartir artículos de investigación, que normalmente siempre utilizo en formato digital” D#1, es de manifestar que los recursos utilizados para estimular la lectura crítica en los estudiantes son los reportajes, textos impresos y las bases de datos de la universidad a fin que los jóvenes puedan reflexionar y emitir un juicio sustentado de la realidad.

La segunda categoría axial fue Competencia informacional y evaluación de fuentes de la cual surgieron las categorías emergentes: Transición de consumo pasivo a producción activa para evidenciar comprensión crítica, Didáctica de la fuente: enseñar criterios de calidad, autoridad y pertinencia en bases académicas y Revalorización de la obra completa frente a la fragmentación para sostener procesos de interpretación profunda; una de las docentes participantes expresa que: *“Utilizo artículos que ellos sacan de base de datos para que se den cuenta que la escritura académica y científica requiere de rigurosidad, que de cualquier parte no se pueden sacar información. ...De audiovisuales uso YouTube, pero me hace falta más. En impresos, a veces se dan solo fragmentos; por eso llevo libros narrativos y literatura completa. Cito a Daniel Cassany: ‘muestren lo que leen y lo que escriben’. También uso un capítulo de libro propio sobre mapas mentales como estrategia para la lectura; llevo mis libros y de otros autores, aunque la mayoría los trabajamos en digital”* D#2, es fundamental indicar que para promover la lectura crítica se debe utilizar recursos como libros narrativos, artículos digitales, medios audiovisuales entre ellos YouTube y capítulos de libros.

En este sentido, la tercera categoría axial fue la Articulación biblioteca–aula de la cual surgieron las categorías emergentes: Multimodalidad evaluativa para demostrar análisis y argumentación, Integración de ecosistema bibliotecario como andamiaje de lectura crítica y Talleres como mediación

didáctica para pasar de la comprensión a la argumentación; una de las docentes participantes manifiesta que: *“Si es impreso, van a la biblioteca y leen libros; o audiovisuales. Estos recursos estimulan lectura y pensamiento crítico. En el curso, el examen final es la exposición de un texto escrito. Deben usar recursos de la biblioteca como bases de datos, libros físicos y materiales; además llevo talleres.”* D#3, es de señalar que en su relato expresa la relevancia de realizar talleres, lecturas de libros impresos y digitales de las bases de datos de la universidad, como una oportunidad para estimular la lectura crítica y el pensamiento crítico, mediante la comprensión y argumentación de las mismas.

La cuarta categoría axial fue Acceso a información científica e institucional de la cual surgieron las categorías emergentes: Desplazamiento de prácticas de copia/recopilación a investigación en fuentes indexadas, Conciencia del valor y costo de la información como parte de la ética del uso de recursos y Fortalecimiento de habilidades de búsqueda académica guiada por la institución; una de las docentes participantes expresa que: *“Uso de bases de datos para acceso a libros. Para no quedarnos solo con Google Académico, Rincón del Vago o ChatGPT, sino explorar las bases institucionales de la universidad”* D#4, de su respuesta emerge la importancia de los recursos didácticos como el uso de las bases de datos, Google Académico y ChatGPT como una posibilidad de tener acceso a información científica e institucional, y que estos recursos sean utilizados éticamente en la elaboración de sus escritos.

Por último, la quinta categoría axial fue Referentes y estándares institucionales de la cual surgieron las categorías emergentes: Alineación con políticas y estándares nacionales como marco de referencia, Uso de materiales oficiales para homogeneizar criterios de lectura y evaluación y Articulación entre evaluación externa y prácticas de aula; una de las docentes participantes señala que: *“Materiales diseñados a través del ICFES – MEN”*

D#5, surge en su relato la relevancia de los recursos para estimular la lectura crítica como una oportunidad de asumir los módulos diseñados por el ICFES – MEN, en el cual se encuentran ejercicios enfocados en el desarrollo del nivel de lectura crítica en los estudiantes universitarios.

Figura N°9: Mapa relacional 9: Recursos para estimular la lectura crítica.



Elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

Evaluación y desarrollo del pensamiento crítico, en evaluación de la lectura crítica se utilizan las siguientes estrategias de evaluación: Evaluación auténtica basada en proyectos, Evaluación estandarizada con retroalimentación analítica, Evaluación con rúbrica y autonomía en la selección textual, Evaluación dialógica y defensa argumentativa y Andamiajes didácticos y colaboración.

En los hallazgos de esta categoría se encontraron las siguientes categorías axiales y emergentes. En la categoría evaluación de la lectura crítica, las categorías axiales y emergentes fueron:

Cuadro N° 11: Evaluación de la lectura crítica.

Categorías axiales	Categorías emergentes	Respuesta literal
Evaluación auténtica basada en proyectos	Transferencia situada: del análisis textual a la intervención creativa con sentido social.	Me gusta evaluar la lectura crítica a través de proyectos. Propongo que investiguen un solo tema, hagan su lectura crítica y luego diseñen un proyecto para demostrar su punto de vista crítico (por ejemplo, una miniserie sobre interculturalidad o migración). Los proyectos funcionan mejor que un examen tipo cuestionario.
	Evidencia performativa del juicio crítico (producto + justificación argumentada).	
	Desplazamiento de la prueba cerrada a tareas abiertas con criterios explícitos.	
Evaluación estandarizada con retroalimentación analítica	Triangulación evaluativa: medición psicométrica + producción discursiva.	Uso una prueba validada por expertos y psicometría, con tres niveles de comprensión (literal, inferencial, crítico). La aplico en plataforma Google; los estudiantes obtienen retroalimentación por nivel. Complemento con mentefactos, mapas y disertación oral, además de técnicas grupales.
	Perfilamiento de competencias por nivel para orientar la intervención didáctica.	
	Integración de organizadores del conocimiento (mentefactos/mapas) como trazas del razonamiento.	
Evaluación con rúbrica y autonomía en la selección textual	Autoría y agencia: selección informada de fuentes para sostener una tesis.	Evalúo de manera escrita y oral mediante la exposición de un ensayo. Eligen la lectura según su tema, producen un texto (expositivo/argumentativo) y lo presentan ante jurado con rúbrica. El texto final es cien por ciento crítico.
	Consistencia entre géneros (ensayos) y desempeño oral como validación cruzada.	
	Transparencia evaluativa mediante rúbrica y criterios públicos.	
Evaluación dialógica y defensa argumentativa	Exteriorización del diálogo interno: metacognición verbal como indicador de criticidad.	El nivel de lectura crítica se valida cuando el estudiante habla y defiende sus ideas. La mejor verificación es el debate y el diálogo interno explicitado, más allá del ensayo como único producto.
	Contraste dialógico (posición–contraargumento–réplica) para probar solidez argumentativa.	

	Relevancia de la audiencia y la situación retórica en la evaluación.	
Andamiajes didácticos y colaboración	Comunidad interpretativa: construcción colectiva de significados y criterios.	Talleres, socialización de lecturas grupales y lecturas individuales.
	Secuenciación de apoyos (taller, lectura individual) para profundizar niveles.	
	Evaluación formativa continua con retroalimentación entre pares.	

Elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

La primera categoría axial fue Evaluación auténtica basada en proyectos de la cual surgieron las categorías emergentes: Transferencia situada: del análisis textual a la intervención creativa con sentido social, Evidencia performativa del juicio crítico y Desplazamiento de la prueba cerrada a tareas abiertas con criterios explícitos; uno de los docentes participantes señala que: *“Me gusta evaluar la lectura crítica a través de proyectos. Propongo que investiguen un solo tema, hagan su lectura crítica y luego diseñen un proyecto para demostrar su punto de vista crítico (por ejemplo, una miniserie sobre interculturalidad o migración). Los proyectos funcionan mejor que un examen tipo cuestionario”* D#1, es esencial sustentar que se puede evaluar la lectura crítica a través de proyectos, porque el estudiante desarrolla habilidades de interpretación, reflexión y sustentación de sus ideas, con el propósito de fortalecer su punto de vista crítico.

En cuanto, a la segunda categoría axial fue Evaluación estandarizada con retroalimentación analítica de la cual surgieron las categorías emergentes: Triangulación evaluativa: medición psicométrica más producción discursiva, Perfilamiento de competencias por nivel para orientar la intervención didáctica, Integración de organizadores del conocimiento como trazas del razonamiento;

una de las docentes participantes expresa que: *“Uso una prueba validada por expertos y psicometría, con tres niveles de comprensión (literal, inferencial, crítico). La aplico en plataforma Google; los estudiantes obtienen retroalimentación por nivel. Complemento con mentefactos, mapas y disertación oral, además de técnicas grupales”* D#2, emerge de su relato la relevancia de evaluar la lectura crítica como una oportunidad al proponer una prueba avalada por expertos, que interpreta los tres niveles de lectura crítica, también es de valorar la utilización de mentefactos, mapas y las técnicas grupales de comunicación, las cuales son herramientas cognitivas que permiten a los estudiantes relacionar la información conocida con la nueva información que recibe el lector.

La tercera categoría axial fue Evaluación con rúbrica y autonomía en la selección textual de la cual surgieron las categorías emergentes: Autoría y agencia: selección informada de fuentes para sostener una tesis, Consistencia entre géneros (ensayos) y desempeño oral como validación cruzada y Transparencia evaluativa mediante rúbrica y criterios públicos; una de las docentes participantes enuncia que: *“Evalúo de manera escrita y oral mediante la exposición de un ensayo. Eligen la lectura según su tema, producen un texto (expositivo/argumentativo) y lo presentan ante jurado con rúbrica. El texto final es cien por ciento crítico”* D#3, es importante poner de manifiesto que la evaluación escrita por medio del género literario del ensayo juega un papel importante en la evaluación de la lectura crítica, en la que el estudiante es capaz de expresar su punto de vista crítico sustentado y argumentado a través del diálogo de los autores que consulta; es de aportar igualmente que son evaluados a través de una rúbrica de evaluación, que es importante porque permiten valorar el ensayo de forma clara y justa.

Por otro lado, la cuarta categoría axial fue Evaluación dialógica y defensa argumentativa de la cual salieron las categorías emergentes: Exteriorización del diálogo interno: metacognición verbal como indicador de criticidad,

Contraste dialógico para probar solidez argumentativa y Relevancia de la audiencia y la situación retórica en la evaluación; una de las docentes participantes manifiesta que: *“El nivel de lectura crítica se valida cuando el estudiante habla y defiende sus ideas. La mejor verificación es el debate y el diálogo interno explicitado, más allá del ensayo como único producto”* D#4, es de analizar que para evaluar la lectura crítica de manera avanzada debe prevalecer el debate como técnica grupal de comunicación en el aula de clases, porque es un diálogo interno entre los participantes, en el que pueden contrastar y comparar sus ideas para expresar su punto de vista crítico.

Finalmente, la quinta categoría axial fue Andamiajes didácticos y colaboración de la cual surgieron las categorías emergentes: Comunidad interpretativa: construcción colectiva de significados y criterios, Secuenciación de apoyos para profundizar niveles y Evaluación formativa continua con retroalimentación entre pares; una de las docentes participantes manifiesta que: *“Talleres, socialización de lecturas grupales y lecturas individuales”* D#5, es positivo señalar que para evaluar la lectura crítica debe predominar el uso de talleres y la socialización de las lecturas se debe realizar a través de las técnicas grupales de comunicación, que le permiten a los estudiantes construir significados de manera colaborativa.

Figura N°10: Mapa relacional 10: - Evaluación de la lectura crítica.



Elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

Evaluación y desarrollo del pensamiento crítico, es de afirmar de forma categórica, que los criterios fundamentales para evaluar la lectura crítica no es un proceso de decodificación, sino que es la dinámica de transformar, interpretar un texto por el lector o aquella persona que lo haya seleccionado a través de un acto metacognitivo para un tema de estudio (Jurado, 2008),

En los hallazgos de esta categoría se encontraron las siguientes categorías axiales y emergentes. En la categoría Criterios e instrumentos para determinar si un estudiante ha logrado un avance en la lectura crítica, las categorías axiales y emergentes fueron:

Cuadro N° 12: Criterios e instrumentos para determinar si un estudiante ha logrado un avance en la lectura crítica.

Categorías axiales	Categorías emergentes	Respuesta literal
Instrumentos de evaluación del pensamiento crítico	Evaluación estructurada centrada en procesos cognitivos.	Hay que tener un instrumento de evaluación, una rejilla que muestre el proceso de análisis de un estudiante desde el proceso crítico de pensamiento, pero también desde la forma como el estudiante logra desenvolverse y hacer un análisis crítico.
	Transparencia y coherencia entre criterios y desempeño.	
	Rejilla como guía de autoevaluación y metacognición.	
	Valoración del desempeño comunicativo y reflexivo.	
Evaluación formativa y estrategias pedagógicas.	Seguimiento del proceso individual del estudiante.	Primero realizó una prueba diagnóstica y luego al final una diferente para ver cómo van avanzando. Después una autobiografía, diferentes estrategias y actividades... para construir un enfoque teórico-didáctico sobre la lectura crítica en la educación superior, utilizo mucho las producciones de Paula Carlino, Federico Navarro, María Cristina Martínez y Adriana Gordillo. Sin embargo, como veo que a veces están como centradas en unas lecturas más profesionalizantes, entonces, ahí fue por eso que me decidí a hacer mi tesis doctoral de la lectura formativa. ahora me estoy sustentando en la antropología pedagógica de Karl Dienelt, que es más pedagógico, no trabaja la lectura, sino la antropología pedagógica a partir de él digo cómo se puede desarrollar una lectura formativa... Todas las actividades están asociadas a que respondan a principios de la ontología dimensional del ser humano propuesto por Karl Dienelt y a la disposición pedagógica del ser humano, que tiene que ver con la libertad, la individuación y la responsabilidad.
	Evaluación como acompañamiento reflexivo y ético.	
	Actividades centradas en la autonomía y autoconocimiento.	
	Enfoque humanista en la lectura crítica.	
	Aprendizaje como desarrollo de la libertad y la responsabilidad.	
Instrumentos de evaluación del pensamiento crítico.	Estandarización y objetividad del juicio evaluativo.	La rúbrica evalúa si el estudiante cumplió con todos esos seis puntos que evalúa en el sentido de la comprensión lectora y la lectura crítica, como es, si identifica el tipo de texto, el título, cuál es la intención del autor, a quién va dirigido, quién es el emisor
	Rúbrica como mediación del pensamiento analítico.	
	Lectura crítica como competencia verificable.	

	Evaluación basada en evidencia textual.	
Coherencia discursiva y profundidad argumentativa.	Coherencia como indicador del pensamiento lógico.	Criterios: coherencia y profundidad. Algunos tienen facilidad de palabra, pero hay que validar que no sean superficiales.
	Profundidad como evidencia de análisis crítico.	
	Supervisión docente como garantía de rigor conceptual.	
	Evaluación del discurso oral como proceso reflexivo.	
Evaluación mixta (cualitativa y cuantitativa).	Triangulación de fuentes para validar el aprendizaje.	Desde lo cualitativo escuchamos sus intervenciones o desde lo cuantitativo con pruebas del ICFES.
	Complementariedad entre observación y medición. Evaluación integral del desempeño (subjetivo y objetivo).	
	Reconocimiento de evidencias externas como referencia comparativa.	

Elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

La primera categoría axial fue Instrumentos de evaluación del pensamiento crítico de la cual surgieron las categorías emergentes: Transferencia situada: Evaluación estructurada centrada en procesos cognitivos, Transparencia y coherencia entre criterios y desempeño y Valoración del desempeño comunicativo y reflexivo; uno de los docentes participantes señala que: “Hay que tener un instrumento de evaluación, una rejilla que muestre el proceso de análisis de un estudiante desde el proceso crítico de pensamiento, pero también desde la forma como el estudiante logra desenvolverse y hacer un análisis crítico” D#1, emerge en su relato la relevancia de un instrumento de evaluación como una posibilidad de evidenciar el progreso individual del estudiante en la lectura crítica, en la que prevalezca el desarrollo de

habilidades de pensamiento crítico como proceso de reflexión de su proceso mental.

Con relación, a la segunda categoría axial fue Evaluación formativa y estrategias pedagógicas de la cual surgieron las categorías emergentes: Seguimiento del proceso individual del estudiante, Evaluación como acompañamiento reflexivo y ético, Actividades centradas en la autonomía y autoconocimiento, Enfoque humanista en la lectura crítica y Aprendizaje como desarrollo de la libertad y la responsabilidad; una de las docentes participantes expresa que: *“Primero realizó una prueba diagnóstica y luego al final una diferente para ver cómo van avanzando. Después una autobiografía y diferentes estrategias... Para construir un enfoque teórico-didáctico sobre la lectura crítica en la educación superior, utilizo mucho las producciones de Paula Carlino, Federico Navarro, María Cristina Martínez y Adriana Gordillo. Sin embargo, como veo que a veces están como centradas en unas lecturas más profesionalizantes, entonces, de ahí fue que por eso que me decidí a hacer mi tesis doctoral de la lectura formativa. ahora me estoy sustentando en la antropología pedagógica de Karl Dienelt, que es más pedagógico, no trabaja la lectura, sino la antropología pedagógica a partir de él digo cómo se puede desarrollar una lectura formativa... Todas las actividades están asociadas a que respondan a principios de la ontología dimensional del ser humano propuesto por Karl Dienelt y a la disposición pedagógica del ser humano”* D#2, se evidencia la importancia de las diferentes estrategias pedagógicas y criterios e instrumentos de evaluación como una posibilidad de presentar una orientación humanista que fomente la libertad y la compromiso en la adquisición de competencias en lectura crítica en la universidad, en lo que se manifiesta un equilibrio entre la lectura formativa y el pensamiento crítico de los estudiantes, que deben responder principios de la ontología dimensional del ser humano planteado por *Karl Dienelt*.

La tercera categoría axial fue Instrumentos de evaluación del pensamiento crítico de la cual surgieron las categorías emergentes: Estandarización y objetividad del juicio evaluativo, Rúbrica como mediación del pensamiento analítico y Evaluación basada en evidencia textual; una de las docentes participantes manifiesta que: *“La rúbrica evalúa si el estudiante cumplió con todos esos seis puntos que evalúa en el sentido de la comprensión lectora y la lectura crítica, como es, si identifica el tipo de texto, el título, cuál es la intención del autor, a quién va dirigido, quién es el emisor”* D#3, es claro destacar que la rúbrica contribuye a la evaluación objetiva del estudiante cuando se determina como una herramienta de mediación de la lectura crítica y el pensamiento crítico en la redacción de textos escritos.

A continuación, la cuarta categoría axial fue la Coherencia discursiva y profundidad argumentativa de la cual surgieron las categorías emergentes: Coherencia como indicador del pensamiento lógico, Profundidad como evidencia de análisis crítico, Supervisión docente como garantía de rigor conceptual y Evaluación del discurso oral como proceso reflexivo; una de las docentes participantes considera que: *“Criterios: coherencia y profundidad. Algunos tienen facilidad de palabra, pero hay que validar que no sean superficiales”* D#4, emerge de su relato la relevancia de la coherencia en el discurso, la profundidad y la claridad del estudiante al comunicarse de forma oral con su interlocutor como un proceso reflexivo, en el que el docente no solo supervisa, sino que promueve la lectura crítica en la educación superior.

Por último, la quinta categoría axial fue Evaluación mixta de la cual salieron las categorías emergentes: Triangulación de fuentes para validar el aprendizaje, Complementariedad entre observación y medición, Evaluación integral del desempeño y Reconocimiento de evidencias externas como referencia comparativa; una de las docentes participantes afirma que: *“Desde lo cualitativo escuchamos sus intervenciones o desde lo cuantitativo con pruebas del ICFES”* D#5, resulta pertinente enfatizar la importancia de la

evaluación mixta que se relaciona con el análisis y la comprobación de datos como una forma de evaluar a los estudiantes de forma integral en el ámbito educativo.

Figura N°11: Mapa relacional 11: Criterios e instrumentos para determinar si un estudiante ha logrado un avance en la lectura crítica.



Elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

Proyección teórica y didáctica, la lectura es muy importante en el ámbito universitario, es destacar los principios didácticos y pedagógicos emergieron de la práctica de los docentes y lo que ellos consideran fundamentales para construir un enfoque teórico-didáctico sobre la lectura crítica, entre ellos se mencionan los siguientes: la motivación y colaboración, fundamentación teórico-pedagógica y enfoque formativo-humanista, referentes teóricos de literacidad académica y lectura/escritura crítica y Enfoque WAC/WID y alfabetización académica.

En los hallazgos de esta categoría se encontraron las siguientes categorías axiales y emergentes. En la categoría Principios didácticos y Pedagógicos emergen de su práctica y cuáles considera fundamentales para construir un

enfoque teórico-didáctico sobre la lectura crítica, las categorías axiales y emergentes fueron:

Cuadro N° 13: Principios didácticos y pedagógicos emergen de su práctica y cuáles considera fundamentales para construir un enfoque teórico-didáctico sobre la lectura crítica.

Categorías axiales	Categorías emergentes	Respuesta literal
Principios didácticos: motivación y colaboración	Motivación como puerta de acceso a la lectura crítica.	Pensaría que como principio didáctico está la motivación para el estudiante y el trabajo colaborativo, por ejemplo, es muy importante en el contexto universitario porque se logra debatir, se logra tener diferentes miradas sobre un trabajo, me parece que es muy importante. En didáctica del español, me parece que debemos enfocarnos en la teoría lingüística desde un principio como base fundamental. Por ejemplo, Ferdinand de Saussure que explica cómo se puede analizar un texto desde su base. Ya después en la didáctica de la lengua sí deberían los estudiantes poder desarrollar dependiendo de la materia.
	Colaboración como construcción de intersubjetividad y pensamiento dialógico.	
	Alineación currículo–disciplina para pertinencia del análisis.	
	Teoría lingüística como andamiaje para el juicio crítico.	
	Transferencia y adaptación del análisis según la materia.	
Fundamentación teórico–pedagógica y enfoque formativo–humanista	Lectura crítica como formación del sujeto (ética y autonomía).	Utilizo las producciones a nivel superior de Paula Carlino, Federico Navarro, María Cristina Martínez y Adriana Gordillo. Sin embargo, como veo que a veces están como centradas en unas lecturas más profesionalizantes, entonces, de ahí fue que me decidí a sustentarme en la antropología pedagógica de Karl Dienelt él no trabaja la lectura, sino la antropología pedagógica. Todas las actividades están asociadas a que respondan a principios de la ontología dimensional del ser humano propuesto por Karl Dienelt y a la disposición pedagógica del ser humano, que tiene que ver con la libertad, la individuación y la responsabilidad. ...Y con relación a eso, he creado mi propia teoría de la lectura formativa y desde allí se pueden sacar diferentes principios que están de la didáctica
	Evaluación como acompañamiento reflexivo.	
	Integración de principios de libertad, individuación y responsabilidad en la didáctica.	
	Coherencia teoría–práctica mediante un marco propio.	
	Desarrollo de agencia estudiantil.	

Referentes teóricos de literacidad académica y lectura/escritura crítica.	Enfoque sociocultural de la lectura y escritura.	Siempre he contemplado a Daniel Cassani y a Mireya Cisneros Estupiñán.
	Estrategias de comprensión y producción críticas.	
	Alfabetización académica como eje de la lectura crítica.	
	Trabajo con géneros y prácticas discursivas.	
Pedagogía activa y constructivista	Aprendizaje situado y con sentido.	Siempre he considerado fundamental los principios de participación activa, el aprendizaje significativo y la relación teórico-práctica. Y la construcción colectiva del conocimiento. Estos elementos permiten que la lectura crítica no se limite a una técnica, sino que se convierta en una herramienta formativa para cultivar ciudadanos conscientes y capaces de cuestionar la realidad.
	Co-construcción de significado y negociación de sentidos.	
	Pensamiento crítico aplicado a problemas reales.	
	Praxis transformadora orientada a ciudadanía.	
Enfoque WAC/WID y alfabetización académica	Transversalidad curricular de la lectura crítica.	Trabajaría con autores Emilia Ferreiro, Daniel Cassany, Bernardete L. de Oliveira, y los pioneros del modelo Writing Across the Curriculum (WAC) como David Russell y Elizabeth McLeod y Charles Bazerman Joseph Lile Lisa Bethel Teri Chavkin Danielle Fouquee Janet Garufis (estos últimos leer y escribir hasta el currículo).
	Escritura como herramienta de aprendizaje disciplinar.	
	Comunidad y géneros discursivos de cada campo.	
	Desarrollo progresivo de competencias a lo largo del currículo.	

Elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

La primera categoría axial fue Principios didácticos de la cual surgieron las categorías emergentes: Motivación como puerta de acceso a la lectura crítica, Colaboración como construcción de intersubjetividad y pensamiento dialógico, Alineación currículo–disciplina para pertinencia del análisis, Teoría lingüística como andamiaje para el juicio crítico y Transferencia y adaptación del análisis según la materia; uno de los docentes participantes señala que: *“Pensaría que como principio didáctico está la motivación para el estudiante y el trabajo colaborativo, por ejemplo, es muy importante en el contexto universitario*

porque se logra debatir, se logra tener diferentes miradas sobre un trabajo, me parece que es muy importante. En didáctica del español, me parece que debemos enfocarnos en la teoría lingüística desde un principio como base fundamental. Por ejemplo, Ferdinand de Saussure que explica cómo se puede analizar un texto desde su base. Ya después en la didáctica de la lengua sí deberían los estudiantes poder desarrollar dependiendo de la materia” D#1,

Indudablemente los Principios didácticos y pedagógicos como la motivación y el trabajo colaborativo son fundamentales para la construcción de la intersubjetividad y el pensamiento dialógico, los cuales son esenciales para el aprendizaje de los estudiantes universitarios, en razón a que por medio de la técnica grupal de comunicación denominada el debate pueden conocer las diferentes posturas de una temática en específica, en lo que respecta a la construcción de un enfoque teórico-didáctico considera fundamental a Ferdinand de Saussure, porque este explica como analizar un texto; de igual forma, recomienda la didáctica de la lengua, puesto que estudia la praxis de la enseñanza de la lengua en el discurso oral y escrito.

A continuación, a la segunda categoría axial fue Fundamentación teórico–pedagógica y enfoque formativo–humanista de la cual surgieron las categorías emergentes: Lectura crítica como formación del sujeto, Evaluación como acompañamiento reflexivo, Integración de principios de libertad, individuación y responsabilidad en la didáctica, Coherencia teoría–práctica mediante un marco propio y Desarrollo de agencia estudiantil; una de las docentes participantes expresa que: *“Utilizo las producciones a nivel superior de Paula Carlino, Federico Navarro, María Cristina Martínez y Adriana Gordillo. Sin embargo, como veo que a veces están como centradas en unas lecturas más profesionalizantes, entonces, de ahí fue que me decidí a sustentarme en la antropología pedagógica de Karl Dienelt, él no trabaja la lectura, sino la antropología pedagógica. Todas las actividades están asociadas a que respondan a principios de la ontología dimensional del ser humano propuesto por Karl Dienelt y a la disposición pedagógica del ser humano, que tiene que*

ver con la libertad, la individuación y la responsabilidad. ...Y con relación a eso, he creado mi propia teoría de la lectura formativa y desde allí se pueden sacar diferentes principios que están de la didáctica.” D#2, sin lugar a dudas la Fundamentación teórico–pedagógica y el enfoque humanista son transcendentales en el desarrollo de la competencia en Lectura crítica como en la formación del ser humano de Karl Dienelt que está orientado en los principios de libertad y responsabilidad en la enseñanza de los estudiantes. Ahora bien, considera que las producciones de Paula Carlino, Federico Navarro, María Cristina Martínez y Adriana Gordillo son lecturas formativas, porque sencillamente tienen como propósito aprender los conocimientos disciplinares de cada asignatura.

La tercera categoría axial fue Referentes teóricos de literacidad académica y lectura/escritura crítica de la cual surgieron las categorías emergentes: Enfoque sociocultural de la lectura y escritura, Estrategias de comprensión y producción críticas, Alfabetización académica como eje de la lectura crítica, Alfabetización académica como eje de la lectura crítica y Trabajo con géneros y prácticas discursivas; una de las docentes participantes manifiesta que: *“Siempre he contemplado a Daniel Cassani y a Mireya Cisneros Estupiñán”* D#3, Indudablemente la enseñanza de lectura crítica es una competencia esencial en la alfabetización académica que le permite al estudiante la comprensión y la toma de una postura crítica en la construcción de significados. Asimismo, considera que las producciones Daniel Cassani y a Mireya Cisneros Estupiñán son autores fundamentales para construir un enfoque teórico-didáctico sobre la lectura crítica.

Por otra parte, la cuarta categoría axial fue Pedagogía activa y constructivista de la cual surgieron las categorías emergentes: Aprendizaje situado y con sentido, Co–construcción de significado y negociación de sentidos, Pensamiento crítico aplicado a problemas reales y Praxis transformadora orientada a ciudadanía; una de las docentes participantes

considera que: *“Siempre he considerado fundamental los principios de participación activa, el aprendizaje significativo y la relación teórico-práctica. Y la construcción colectiva del conocimiento. Estos elementos permiten que la lectura crítica no se limite a una técnica, sino que se convierta en una herramienta formativa para cultivar ciudadanos conscientes y capaces de cuestionar la realidad”* D#4, Sin lugar a equívocos, los principios didácticos y pedagógicos como Pedagogía activa y la constructivista ocupan un papel preponderante en la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, estas teorías permiten que el estudiante a través de lectura crítica sea consciente de su realidad.

Para terminar, la quinta categoría axial fue Enfoque WAC/WID y alfabetización académica de la cual surgieron las categorías emergentes: Transversalidad curricular de la lectura crítica, Escritura como herramienta de aprendizaje disciplinar, Comunidad y géneros discursivos de cada campo y Desarrollo progresivo de competencias a lo largo del currículo; una de las docentes participantes señala que: *“Trabajaría con autores Emilia Ferreiro, Daniel Cassany, Bernardete L. de Oliveira, y los pioneros del modelo Writing Across the Curriculum (WAC) como David Russell y Elizabeth McLeod y Charles Bazerman Joseph Lile Lisa Bethel Teri Chavkin Danielle Fouquee Janet Garufis (estos últimos leer y escribir hasta el currículo)”* D#5, Es de afirmar que los escritores mencionados son fundamentales para construir un enfoque teórico-didáctico sobre la lectura crítica.

Figura N°12: Mapa relacional 12: Principios didácticos y pedagógicos emergen de su práctica y cuáles considera fundamentales para construir un enfoque teórico-didáctico sobre la lectura crítica.



Elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

Proyección teórica y didáctica, es de afirmar que varios autores destacados proponen cambios en la enseñanza universitaria para fortalecer la lectura crítica los cuales han enunciado que son: Diversificación curricular y ecosistema institucional de lectura, Enfoque formativo–humanista y antropológico, Institucionalización progresiva de la lectura crítica, Pedagogía activa e investigación integrada al currículo y Transversalidad curricular de la lectura crítica.

En los hallazgos de esta categoría se encontraron las siguientes categorías axiales y emergentes. En la categoría cambios propuestos en la enseñanza universitaria para fortalecer la lectura crítica, las categorías axiales y emergentes fueron:

Cuadro N° 14: Cambios propuestos en la enseñanza universitaria para fortalecer la lectura crítica.

Categorías axiales	Categorías emergentes	Respuesta literal
--------------------	-----------------------	-------------------

Diversificación curricular y ecosistema institucional de lectura	Democratización del canon y pluralidad de géneros.	Pienso que se deben proponer diferentes tipos de textos, porque normalmente los textos que se abordan son textos académicos y hegemónicos que presentan las mismas temáticas. Entonces, cómo abordar otro tipo de temas que sean más de actualidad o que de pronto los impliquen más a ellos dentro de sus vivencias sería mucho más importante. Y lo otro es que realmente la universidad debe fomentar muchos más espacios de lectura en los estudiantes. No solo académicas, sino lectura de todo tipo.
	Motivación por relevancia vital.	
	Cultura lectora universitaria más allá del aula	
	Lectura como práctica social.	
Enfoque formativo–humanista y antropológico	Lectura crítica como formación ética y autónoma.	Primer cambio: vuelta al ser (reconocer desde dónde lee el estudiante, cómo se siente). Segundo: vuelta a lo narrativo (combinar lo profesional con lo narrativo). La lectura no puede reducirse a disciplina o prueba estandarizada. Antropología pedagógica de Karl Dienelt: libertad, individuación, responsabilidad, espiritualidad. A nivel didáctico: rutas con autores (Carlino, Gordillo, Navarro, Cassany, Martínez) y alfabetización informacional (fuentes fiables, bases de datos).
	Evaluación como acompañamiento reflexivo.	
	Reconocimiento integral del estudiante.	
	Coherencia teoría–práctica mediante marcos propios.	
Institucionalización progresiva de la lectura crítica	Secuenciación longitudinal del currículo	Hay algo que siempre me ha preocupado desde que estoy ejerciendo en la educación superior, y es que en las universidades se crea un curso de saber pro, en los cuales se obliga al muchacho a asistir cuando el muchacho no tiene la obligación de hacerlo. Allí se les empieza a hablar de prepararse para las pruebas saber pro, que les van a evaluar sobre todo la lectura crítica. Pienso que los profesores debemos implementar desde primer semestre y en todas las asignaturas estrategias de lectura para habitar a los estudiantes. Además de fomentar una evaluación reflexiva: distinguir resumen y síntesis; no quedarse en lo literal. Desarrollar investigación, parafraseo y uso de autores fidedignos con una secuencia progresiva por semestres.
	Evaluación auténtica y de desempeño.	
	Metacognición (resumen vs síntesis).	
	Cultura de lectura y escritura en todas las asignaturas.	
	Ética académica en el uso de fuentes.	
Pedagogía activa e investigación integrada al currículo.	ABP para pensamiento crítico.	Transformaciones desde la transversalidad de asignaturas, proyectos de investigación tempranos y metodologías activas que promuevan reflexión y debate.
	Comunidades de indagación y debate.	

	Integración teoría–práctica con sentido social.	Objetivo: formar sujetos críticos y comprometidos.
	Desarrollo de agencia y compromiso ciudadano.	
Transversalidad curricular de la lectura crítica.	Implementación WAC/WID.	Trabajar la lectura crítica desde el currículo y las distintas áreas (transversalidad).
	Coherencia institucional y estándares compartidos.	
	Evaluación articulada entre asignaturas.	

Elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

La primera categoría axial fue Diversificación curricular y ecosistema institucional de lectura de la cual surgieron las categorías emergentes: Democratización del canon y pluralidad de géneros, Motivación por relevancia vital, Cultura lectora universitaria más allá del aula y Lectura como práctica social; uno de los docentes participantes plantea que: *“Se deben proponer diferentes tipos de textos. Porque normalmente los textos que se abordan son textos académicos y hegemónicos que presentan las mismas temáticas. Entonces, cómo abordar otro tipo de temas que sean más de actualidad o que de pronto los impliquen más a ellos dentro de sus vivencias sería mucho más importante. Y lo otro es que realmente la universidad debe fomentar muchos más espacios de lectura en los estudiantes. No solo académicas, sino lectura de todo tipo”* D#1, de conformidad con este análisis se hace imprescindible crear un hábito de lectura que vaya más allá del aula, que no solamente se limite al ámbito académico de los estudiantes, sino que se debe dar paso a la lectura de diferentes géneros, que permite que el lector consolide sus conocimientos de manera integral y motive y estimule a todos los estudiantes.

Asimismo, la segunda categoría axial fue el Enfoque formativo–humanista y antropológico de la cual surgieron las categorías emergentes: Lectura crítica como formación ética y autónoma, Evaluación como acompañamiento

reflexivo, Reconocimiento integral del estudiante y Coherencia teoría–práctica mediante marcos propios; una de las docentes participantes expresa que: *“Primer cambio: vuelta al ser (reconocer desde dónde lee el estudiante, cómo se siente). Segundo: vuelta a lo narrativo (combinar lo profesional con lo narrativo). La lectura no puede reducirse a disciplina o prueba estandarizada...Antropología pedagógica de Karl Dienelt: libertad, individuación, responsabilidad, espiritualidad. A nivel didáctico: rutas con autores (Carlino, Gordillo, Navarro, Cassany, Martínez) y alfabetización informacional (fuentes fiables, bases de datos).”* D#2, es decir que el cambio que se propone en la lectura crítica es la vuelta al ser, con esto se quiere expresar que en la lectura hay que asumir varios elementos: la conciencia de su punto de vista, las vivencias y las emociones en el proceso lector de estudiante. De acuerdo a lo expresado, es acertado de afirmar que, en la vuelta a lo narrativo, el estudiante a través de la narrativa pueda expresar sus conocimientos adquiridos y las experiencias vividas, lo cual le facilitará habilidades narrativas para poder expresarse mejor por medio de la palabra escrita. El tercer cambio nos indica la Antropología pedagógica lo cual expresa una educación en lectura crítica más humanas, la cual ocupe un papel acorde con la realidad del ser humano y de la sociedad que lo rodea. Y en su reflexión desde el punto de vista didáctico recomienda los siguientes autores Carlino, Gordillo, Navarro, Cassany, Martínez.

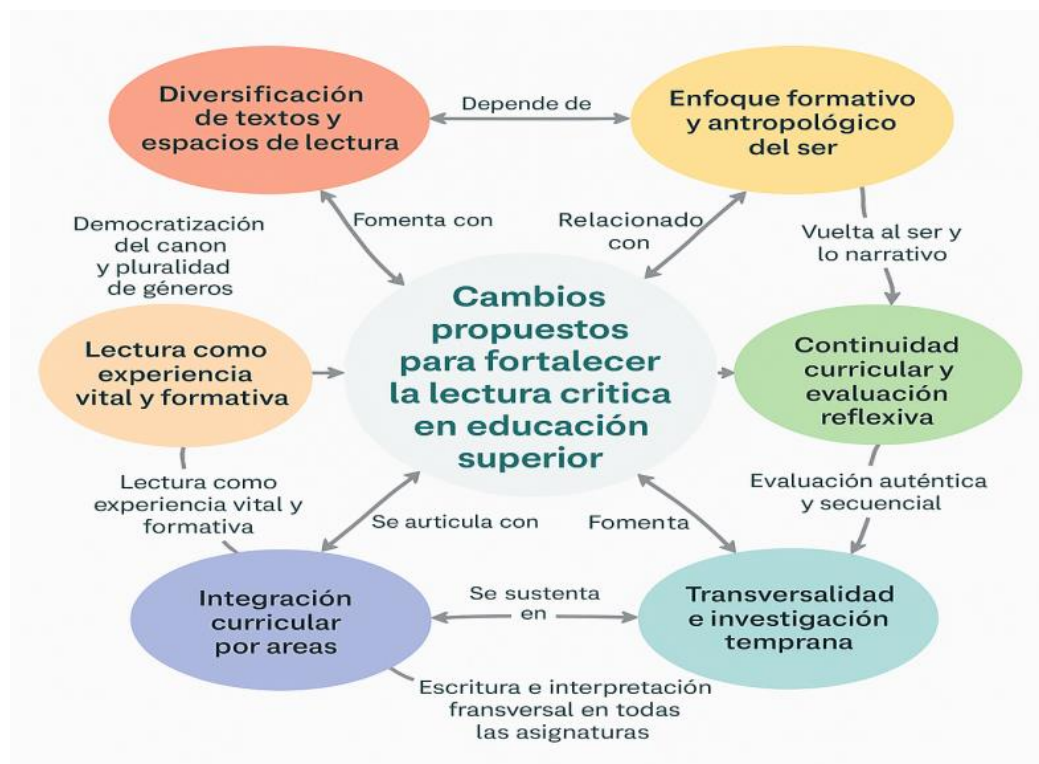
La tercera categoría axial fue Institucionalización progresiva de la lectura crítica de la cual surgieron las categorías emergentes: Lectura crítica como formación ética y autonómica, Evaluación auténtica y de desempeño, Metacognición, Cultura de lectura y escritura en todas las asignaturas y Ética académica en el uso de fuentes; una de las docentes participantes manifiesta que: *“...Los profesores debemos implementar desde primer semestre y en todas las asignaturas estrategias de lectura para habituar a los estudiantes. Además de fomentar una evaluación reflexiva: distinguir resumen y síntesis; no quedarse en lo literal. Desarrollar investigación, parafraseo y uso de autores*

fidedignos con una secuencia progresiva por semestres” D#3, se puede enfatizar como un aspecto fundamental en los estudiantes, crear un hábito de lectura en todos los semestres y en todas las asignaturas, que esta situación significativa para ellos los estimule a parafrasear textos, interpretarlos y seleccionar autores y lectura de mucha magnificencia académica.

Por otro lado, la cuarta categoría axial fue Pedagogía activa e investigación integrada al currículo de la cual surgieron las categorías emergentes: ABP para pensamiento crítico, Comunidades de indagación y debate, Integración teoría–práctica con sentido social y Desarrollo de agencia y compromiso ciudadano; una de las docentes participantes expresa que: *“Transformaciones desde la transversalidad de asignaturas, proyectos de investigación tempranos y metodologías activas que promuevan reflexión y debate... Objetivo: formar sujetos críticos y comprometidos” D#4*, Asimismo, es de comprender que las investigaciones académicas juegan un papel esencial en la formación de los estudiantes y no solamente en su formación, sino que trae como resultado la generación de debates, confrontación de ideas que fortalecen la lectura crítica y el desarrollo del pensamiento crítico.

En definitiva, la quinta cuarta categoría axial fue Transversalidad curricular de la lectura crítica de la cual salieron las categorías emergentes: Implementación WAC/WID, Coherencia institucional y estándares compartidos y Evaluación articulada entre asignaturas; una de las docentes participantes señala que: *“Trabajar la lectura crítica desde el currículo y las distintas áreas (transversalidad)” D#5*, es de considerar que el trabajo de la lectura crítica a través currículo en las diferentes áreas es una praxis clave para el fortalecimiento del pensamiento crítico, lo que significa la construcción del conocimiento desde la academia.

Figura N°13: Mapa relacional 13: Cambios propuestos en la enseñanza universitaria para fortalecer la lectura crítica.



Elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

Entre los encuentros y las divergencias

En las voces de docentes se hallaron encuentros y desencuentros relacionados con sus concepciones acerca de la lectura crítica. En lo relacionado con los encuentros coinciden en que la lectura crítica va más allá de lo literal y que, debe responder a contrastar, argumentar, tomar postura y evaluar fuentes, asimismo, la consideran como una habilidad enseñable que revela comprensión, inferencia y valoración. En lo relacionado con las divergencias algunos privilegian los proyectos autorales mientras otros prefieren incorporar pruebas psicométricas, de igual forma, otra voz destaca que se reconozcan las tipologías textuales y se de confiabilidad de fuentes para acabar con la literalidad.

Por otra parte, en la categoría importancia de la lectura crítica, en relación con los encuentros las voces de los docentes convergen en que la lectura crítica es el eje central para formar profesionales del siglo XXI, capaces de leer contextos y tomar posturas sustentado sus ideas con base a argumentos sólidos y la reflexión. En lo que concierne, con las divergencias algunos dan prioridad a la lectura emancipadora considera que va más allá de responder la pruebas, reclaman una vuelta al ser y a lo narrativo, igualmente, otra voz enfatiza en la construcción significativa del conocimiento en la que se vincule la relación del texto con los conocimientos previos.

En la categoría experiencias y desafíos en el aula, en relación con los encuentros las voces de los docentes coinciden en que existe un bajo hábito lector y una dependencia tecnológica, debido uso excesivo de la tecnología y de la inteligencia artificial. Asimismo, otras voces resaltan la tensión con pruebas estandarizadas e IA. En cuanto a las divergencias algunos tienden a destacar que la alfabetización en bases de datos es como la puerta de entrada al pensamiento crítico, otra voz señala dificultades nucleares en el que se les dificulta reconocer la idea central del texto y la postura del enunciador.

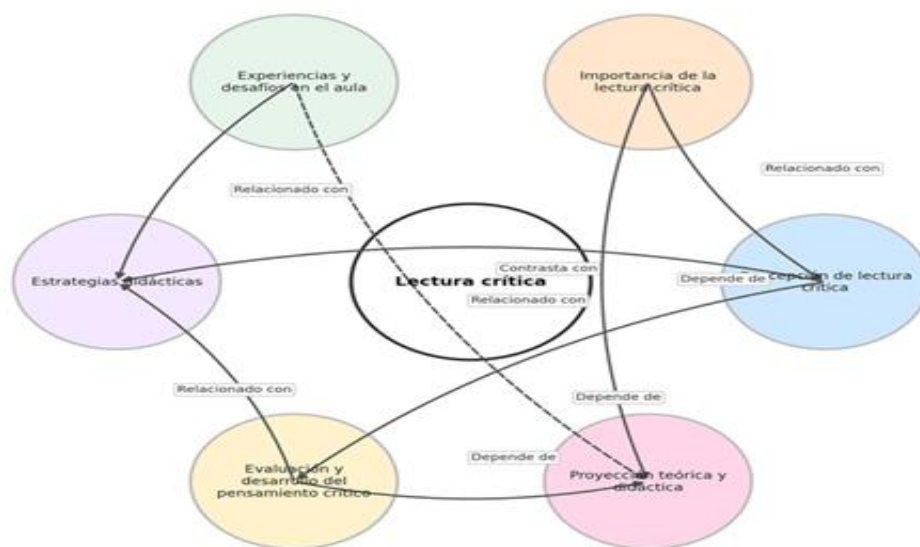
A su vez, en la categoría estrategias didácticas, en lo relacionado con los encuentros las voces de los docentes convergen en la utilización de diversos recursos y metodologías y que, debe responder a variadas prácticas educativas como son: cine, debates, mapas conceptuales, estudio de casos y proyectos que ayuden al desarrollo de la lectura crítica. Con respecto a las divergencias algunos prefieren la elaboración de Proyectos de investigación que integren la creación e intertextualidad audiovisual, relacionado con textos procedentes del cine y los medios digitales, igualmente, otras voces destacan que se reconozca la Autobiografía lectora, mentefactos, funciones de lectura, talleres narrativos, el parafraseo guiado y la utilización de software antiplagio llamado Compilatio como vía para promover la lectura crítica. Sumado a lo anterior, otra voz manifiesta la importancia de la realización de debates

estructurados, estudios de caso, café literario, donde la oralidad es como la verificación de la criticidad, por esta razón, propone la coevaluación, y la heteroevaluación de la escritura a través del currículo.

También es importante señalar en la categoría evaluación y desarrollo del pensamiento crítico, en lo concerniente a los encuentros las voces de los docentes coinciden en que el uso de rúbricas, evidencia de argumentación y postura; combinan la escritura y la oralidad. En lo referente a las divergencias algunos privilegian la prueba Psicometría en la que se evalúa los niveles de lectura como es el literal, inferencial y crítico, con retroalimentación por cada nivel, asimismo, otra voz enfatiza en la importancia de la verificación oral para autenticar autoría y de expresar su punto de vista crítico sustentado y con coherencia. A su vez, otra voz destaca la realización de Talleres y pruebas tipo ICFES como complemento cuantitativo.

Para finalizar, en la categoría Proyección teórica y didáctica, en lo referente a los encuentros las voces de los docentes convergen en que se debe reorientar la universidad hacia transversalidad, a través de metodologías activas y proyectos para formar sujetos críticos. En lo relación con las divergencias algunos privilegian la antropología pedagógica, que responde principios de la ontología dimensional del ser humano, lo cual se expresa en una educación en lectura crítica más humanas, libre, individual y con responsabilidad. Conforme a lo plateado, es importante el énfasis en la vuelta a lo narrativo, el estudiante a través de la narrativa pueda expresar sus conocimientos adquiridos y las experiencias vividas, lo cual le facilitará habilidades narrativas para poder expresarse mejor por medio de la palabra escrita.

Figura N°14: Mapa relacional: Lectura crítica docentes D#1-D#5



Elaboración propia con base en lo arrojado por Chat GPT (OpenAI, 2025).

CAPÍTULO V

LA LECTURA CRÍTICA UN PASAJE PARA UN PENSAMIENTO TRANSFORMADOR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La lectura es una actividad fundamental en la vida humana que trasciende su función básica de decodificación de símbolos. Es un proceso complejo que involucra la interacción entre el lector y el texto, donde se despliegan habilidades cognitivas, contextuales y sociales. Es de manifestar que la lectura crítica en la enseñanza universitaria, ocupa un papel trascendental en la formación de los estudiantes. Por lo que es imprescindible comprender que existen tres concepciones con el propósito de fomentar la lectura crítica, dentro de ellas, puedo presentar las siguientes: lingüística, psicolingüística y sociocultural. Todas son esenciales, en razón a que cada una tiene un objetivo, puedo expresar que la lingüística es el conjunto de reglas para decodificar y comprender literalmente un texto. La psicolingüística lleva implícita una serie de habilidades cognitivas en las cuales se puede subrayar los conocimientos previos, la realización de inferencias, formular hipótesis y verificar.

En la concepción sociocultural puedo expresar de forma categórica, que en la parte sociocultural en la cual viven los pueblos está determinado por el contexto histórico, es fundamental para el significado y la interpretación de la lectura, por lo tanto, se puede expresar con certeza que el medio cultural y social donde se desenvuelve comunidad o sector poblacional, influye en la interpretación de ideas y en su formación cultural (Cassany, 2006). Esta investigación tuvo como propósito general generar un constructo didáctico en torno a la lectura crítica en estudiantes de educación superior desde la mirada del docente.

Con relación a la elaboración del constructo se tienen en cuenta las ideas planteadas de la antropología pedagógica, que responden a los principios de

la ontología dimensional del ser humano, lo cual se expresa en una educación en lectura crítica más humanas, libre, individual y con responsabilidad. Conforme a lo plateado, es importante el énfasis en la vuelta a los diferentes tipos de géneros en la que el estudiante a través de estos textos, pueda expresar sus conocimientos adquiridos y las experiencias vividas, lo cual facilitará el desarrollo de habilidades cognitivas para expresarse mejor por medio de la palabra escrita. De igual forma, desde el punto de vista didáctico se asumen los siguientes autores Carlino, Freire, Gordillo, Navarro, Cassany, Martínez.

A partir del desarrollo de la investigación, se planteó un propósito general que fue generar un constructo teórico en torno a la lectura crítica en estudiantes de educación superior desde la mirada del docente. En este sentido, la metodología se realizó bajo el paradigma interpretativo, el cual se sustenta en la relación con el otro, donde la realidad fue construida por los docentes de comunicación oral y los significados se otorgan mediante el lenguaje, la historia y la formación. Por otra parte, la investigación fue de corte cualitativo de tipo comprensivo-interpretativo, con un diseño de carácter hermenéutico-dialógico participante (Vasilachis, 2006).

En este orden de ideas, se fundamentó en el método Fenomenológico-hermenéutico, el cual estudió las realidades vivenciales que son poco comunicables por parte de los docentes, pero determinantes para la comprensión de su praxis en la enseñanza de la lectura crítica. (Martínez, 2006).

Fundamentación teórica

La generación del modelo teórico didáctico se sustentó a través de la interpretación de las experiencias de los docentes en sus prácticas pedagógicas de la lectura crítica en estudiantes universitarios, del cual

emergieron sus concepciones, dificultades en la práctica e implementación y estrategias didácticas para promoverla en el aula de clase. Así como sus correspondientes implicaciones en el ámbito académico y en la sociedad. De ahí que atiende a la consideración de diversos elementos relacionados con la forma como el docente de comunicación oral y escrita ha desarrollado lectura crítica permeado por aspectos de carácter teórico, metodológico y las particularidades que definen la realidad del contexto educativo.

De igual manera, la construcción del constructo teórico didáctico se tituló con el nombre “La lectura crítica un pasaje para un pensamiento transformador en la educación superior”, se presentó seis componentes como contribución reflexiva de la investigación, a partir de los significados revelados en el proceso investigativo enfocado en la enseñanza de la lectura crítica en el ámbito universitario; al igual que la interpretación de los hallazgos en las voces de profesores en sus prácticas educativas. A su vez, es relevante desarrollar la lectura crítica en los estudiantes, porque es un acto de placer que el lector disfruta y aparte de eso, le permite desarrollar el pensamiento crítico y tomar una postura de su realidad.

Del mismo modo, estos componentes se abordan en términos generales al papel que ha desempeñado la lectura como una habilidad enseñable, que juega un papel esencial en el proceso de aprendizaje, con el propósito de formar lectores críticos, el cual se desarrolla cuando el lector va más allá del contenido del libro, porque el visualiza lo que el autor no dice de manera explícita y a la vez ocupa un papel protagónico en la lectura, porque relaciona el destino que le ha tocado vivir con el ambiente que lo rodea y enlaza de una manera global todos los fenómenos que hacen parte de la lectura y que le ha tocado leer e interpretar.

Componente: Lectura Crítica

En el sistema educativo, llegar a la lectura crítica significa alcanzar los niveles previos, es decir, la lectura literal y la inferencial, necesarias para detectar significados y lograr la comprensión. Cely y Sierra (2011) describen estos niveles así:

Comprender e interpretar un texto exige al lector estar en permanente movimiento, desplazarse entre ciertas dimensiones: la literal, la inferencial y la crítica. En la literal el lector decodifica, reconoce palabras y frases, relaciona significados. En la dimensión inferencial el lector lee “entre líneas” y le da sentido al texto; en la dimensión crítica el lector identifica el significado que el texto encierra y los interrelaciona con los saberes previos que posee. (p.17).

Lo anterior da cuenta de la importancia de hacer consciente a todo estudiante, en especial al universitario, de las dimensiones que ejerce con las actividades de comprensión y producción de los textos y con su preparación para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, tal como lo refiere Carlino (2005). En este orden de ideas, es fundamental que las instituciones educativas y los docentes en sus procesos de enseñanza y aprendizaje sean consecuentes con el desarrollo de las habilidades cognitivas y metacognitivas durante los niveles de primaria, secundaria y universitaria.

Por otra parte, es de considerar que la lectura crítica se centra en el hecho, en el cual los estudiantes pueden que realizar procesos cognitivos y metacognitivos, por lo que desarrollan habilidades de decodificación, inferencia e interpretación y evaluación de un texto para luego tomar una postura crítica del mismo.

Por consiguiente, los procesos metacognitivos deben llevarse a la práctica por parte de los estudiantes como una estrategia vital para alcanzar el conocimiento a partir de la reflexión de sus procesos de lectura crítica necesarias para atender. Según Restrepo y Clemenza (2025):

Procesos metacognitivos son aquellos pasos que debe alcanzar un estudiante, para el desarrollo y control sobre las estrategias utilizadas a la hora de realizar una actividad; a fin de lograr reflexionar sobre ese proceso y que, en últimas, podría considerarse un aprender a aprender (p.448).

En este sentido, la metacognición les facilita a los estudiantes realizar un análisis sobre sus procesos cognitivos, por lo tanto, le permite realizar un proceso de transformación dialéctica de su realidad. Al respecto Restrepo y Clemenza (2025), afirman que “permite al alumnado autorregular y reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos, ayudándolos a crear y transformar la realidad mediante una construcción continua del conocimiento, mientras planifican, supervisan y evalúan las tareas que enfrentan diariamente” (p.460).

Por otra parte, son importantes las diferentes estrategias pedagógicas y criterios e instrumentos de evaluación como una posibilidad de presentar una orientación humanista que fomente la libertad y el compromiso en la adquisición de competencias en lectura crítica en la universidad, en lo que se manifiesta un equilibrio entre la lectura formativa y el pensamiento crítico de los estudiantes, que deben responder a principios de la ontología dimensional del ser humano, al respecto Barrio (2010) señala que “el hombre necesita aprender a ser lo que es y antes, saber lo que es porque puede acabar “siendo”, en su actuación, en su comportamiento, justamente lo que no es” (p. 33). Si bien es cierto, el ser humano debe tener conciencia de lo que es, para que el ejercicio de la lectura pueda cumplir su cometido en su transformación y en toda la sociedad. En la cual pueda evidenciar sus ideas, interpretaciones y posturas críticas a través del diálogo, la reflexión, el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación.

De igual forma, atender la comprensión como actividad fundamental para adquirir los aprendizajes y a la lectura, por ser esta la base para lograr competencias que permitan al aprendiz interpretar, cuestionar y producir textos diversos de forma crítica.

Hoy los seres humanos están conscientes del papel importante que cumplen para transformar la realidad de los procesos educativos y cotidianos, según la pedagogía crítica de Freire (2005), “los sujetos se encuentran, para la transformación del mundo, en colaboración” (p. 217). Podría opinarse que los individuos que hacen parte de la humanidad deben observar la realidad de manera crítica y relacionarse colaborativamente para transformarla, al interactuar con el otro. De esta relación de diálogo, ha surgido la esperanza que las clases sociales desfavorecidas piense críticamente.

Una pista acerca de esta temática se puede evidenciar en el texto de Freire (1970), al respecto señaló que:

Se impone, por el contrario, la dialogicidad entre el liderazgo revolucionario y las masas oprimidas, para que, durante el proceso de búsqueda de su liberación, reconozcan en la revolución el camino de la superación verdadera de la contradicción en que se encuentran, como uno de los polos de la situación concreta de opresión. Vale decir que se deben comprometer en el proceso con una conciencia cada vez más crítica de su papel de sujetos de la transformación (p.113).

Partiendo de esta cita, se necesita que los profesores de Educación Superior desarrollen, en los estudiantes a través del diálogo habilidades de lectura crítica y fomenten el pensamiento crítico a través de un proceso de conciencia crítica liberador que le permita orientar la enseñanza aprendizaje en la universidad.

En este sentido, en el proceso de enseñanza de la lectura crítica, el estudiante debe responderle a la sociedad como una persona comprometida con su rol transformador y crítico en la toma de decisiones porque la idea es que debe “asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar” (Freire, 1997, p. 46).

Componente: Procesos académicos

En los procesos académicos la lectura crítica cumple un papel importante en los estudiantes de educación superior, en razón a que se convierte en una competencia fundamental para el futuro del profesional universitario, porque esta competencia le permite respaldar sus ideas a través de la implementación de géneros discursivos en los que se destacan los textos expositivos, argumentativos, narrativos y así como los literarios, los cuales cumplen un papel importante en la formación integral del estudiante universitario.

La lectura crítica en textos expositivos permite al estudiante presentar la información de forma organizada sin intentar convencer al lector acerca de un tema en específico. Según Ramos (2017) expresó que:

El texto expositivo 1) presenta de manera acumulativa y no estructurada contenidos diversos sobre un tema; 2) transmite información, busca hacer saber al lector cierto conocimiento consolidado sobre un tema, sin pretender convencerlo reflexivamente, y 3) no está centrado, ni orientado hacia ninguna información específica. (p.10).

Por otra parte, la lectura crítica de textos argumentativos permite asumir una posición crítica frente al mismo, de conformidad a su interpretación y al momento político que se esté viviendo, siempre buscando persuadir y convencer al lector, teniendo en cuenta la realidad, las experiencias, conocimientos y habilidades. Según Ávila y López (2021). manifiesta que:

Los textos argumentativos requieren de un lector más activo, pues presupone aportes del mismo en cuanto a experiencia, conocimientos y habilidades inferenciales. Este tipo de textos argumentativos tienen como propósito transmitir, desde la subjetividad, una posición sobre un tema específico. Asimismo, tienen fines persuasivos y buscan hacer convincente un punto de vista o una manera de abordar un tema (p.145).

Mientras que los textos narrativos y literarios juegan un papel importante en la lectura crítica fundamentada, porque en la narrativa el autor es creativo y

puede pasar de la realidad a la ficción en sus diferentes temáticas; es de aportar igualmente que las reseñas, los instructivos y los ensayos son importantes porque les permiten a los estudiantes conocer la opinión de otro y asumir una postura crítica de su entorno.

Asimismo, la incorporación de los géneros literarios en la educación superior contribuye al desarrollo de la sensibilidad crítica y la conciencia social del estudiante, al permitir la problematización de experiencias humanas, conflictos sociales y representaciones culturales. Desde una pedagogía crítica, la lectura de obras literarias se convierte en una práctica emancipadora que promueve el diálogo, la reflexión ética y la construcción de sentidos colectivos, en la medida en que el lector establece vínculos entre el texto, su contexto y su propia experiencia (Freire, 2021).

A su vez, los procesos académicos de lectura crítica en la educación superior se ven enriquecidos por la intertextualidad audiovisual, entendida como la relación entre textos escritos, imágenes, cine, series, documentales y otros discursos multimodales. Según Zavala (1999) señaló que:

La intertextualidad no es algo que dependa exclusivamente del texto o de su autor; también depende, principalmente, de quien observa el texto y descubre en él una red de relaciones que lo hacen posible como materia significativa en una determinada perspectiva: justamente la perspectiva del observador [...]. En la perspectiva del análisis de la intertextualidad, el texto no es únicamente el vehículo de una significación codificada de antemano, sino parte de una red de asociaciones que el lector produce en el momento de reconocer los textos (p. 27).

Es analizar que la intertextualidad audiovisual es fundamental porque indudablemente permite al lector el aprendizaje y la interpretación de diferentes textos y no solamente la lectura de textos, sino que el lector va más allá en el caso del cine, documentales y otros textos digitales, él no solo interpreta, sino que desarrolla habilidades críticas y promueve un punto de vista crítico y transformador.

A la luz de la pedagogía crítica, la intertextualidad audiovisual se constituye en una estrategia pedagógica que potencia el pensamiento crítico, al propiciar espacios de cuestionamiento, debate y reflexión sobre las realidades sociales representadas en los distintos textos. En este sentido, el rol del docente es fundamental, ya que orienta la selección de materiales, promueve el análisis crítico de los géneros discursivos y audiovisuales, y facilita la construcción de conocimiento desde una perspectiva dialógica y transformadora (Giroux, 2020).

De igual manera, la antropología pedagógica es un factor esencial en el proceso académico se concibe como una práctica centrada en la comprensión integral del ser humano, considerando sus dimensiones cognitivas, culturales, sociales y éticas. Según Saavedra y Saavedra (2020) expresa que:

La antropología pedagógica configura un escenario y un encuentro con los otros y lo otro que de manera intencionada inste a la persona a tomar decisiones para obrar su vida, haciéndose consciente y responsable de su libertad para transformarse (p.14).

En este sentido, la lectura crítica se entiende como una práctica formativa que contribuye a la construcción del ser, al permitirle interpretar la realidad, reconocer su historicidad y asumir una postura consciente frente al conocimiento. Así, los procesos académicos de lectura crítica en la educación superior se orientan no solo al desarrollo de competencias académicas, sino también a la formación del ser en su totalidad. Esta concepción se articula con el constructivismo, el cual sostiene que el aprendizaje se construye activamente a partir de la interacción entre el sujeto, el contexto y los saberes previos, otorgando al estudiante un rol protagónico en la construcción del conocimiento (Piaget, 1978; Vygotsky, 1979).

En este orden de ideas, la cualificación docente adquiere un papel determinante en el fortalecimiento de los procesos académicos de lectura crítica. Un docente cualificado no solo domina los contenidos disciplinares,

sino que posee competencias pedagógicas, didácticas y críticas que le permiten diseñar estrategias de enseñanza coherentes con el enfoque constructivista, la pedagogía crítica y la antropología pedagógica. Para finalizar, la mediación docente orienta la selección de textos, géneros discursivos y recursos audiovisuales, promueve el diálogo académico, la problematización y la reflexión colectiva, y favorece la construcción autónoma del conocimiento por parte del estudiante (Giroux, 2020).

Componente: Procesos didácticos

Los procesos didácticos de la lectura crítica en la educación superior constituyen un proceso formativo complejo que trasciende la adquisición de habilidades técnicas de comprensión textual, para situarse en el desarrollo del pensamiento reflexivo, la conciencia crítica y la autonomía intelectual del estudiante. En este sentido, la lectura crítica se concibe como una práctica pedagógica orientada a la interpretación profunda de los textos, el cuestionamiento de los discursos y la construcción significativa del conocimiento, mediada por procesos reflexivos y una orientación docente adecuada (Cassany, 2020; Paul & Elder, 2020).

Desde un enfoque didáctico, el aprendizaje de la lectura crítica requiere de estrategias pedagógicas intencionales que promuevan la reflexión antes, durante y después de la lectura. Dichos procesos reflexivos permiten al estudiante analizar la información, identificar supuestos implícitos, evaluar argumentos y contrastar diversas perspectivas, favoreciendo una comprensión crítica del texto y de la realidad que este representa (Vygotsky, 1979; Solé, 2021). La orientación docente, en este marco, cumple un papel fundamental al guiar el proceso lector, propiciar el diálogo académico y generar ambientes de aprendizaje que estimulen la participación activa y el pensamiento

autónomo, en consonancia con los principios del constructivismo pedagógico (Coll, 2020).

De igual manera, la motivación y el disfrute lector se constituyen en factores determinantes para el desarrollo de la lectura crítica en la educación superior. Según Mendoza y Tasigchana (2021), “Las investigaciones han demostrado que tanto las variables cognitivas como las motivacionales influyen significativamente en la comprensión lectora de los estudiantes” (p. 52).

La motivación intrínseca hacia la lectura favorece el compromiso del estudiante con los textos académicos y literarios, mientras que el disfrute lector posibilita una relación más significativa con la lectura, entendida no solo como una exigencia académica, sino como una experiencia formativa y humanizadora (Guthrie et al., 2021). En este sentido, la didáctica de la lectura crítica debe considerar los intereses, experiencias y contextos del estudiante, incorporando diversidad de géneros, temáticas y formatos que potencien el gusto por la lectura y el aprendizaje significativo (Cassany, 2020).

Por otro lado, el reconocimiento del ser se posiciona como un eje central en el aprendizaje de la lectura crítica, en tanto el proceso lector contribuye a la construcción de la identidad, la conciencia ética y la comprensión del sujeto como ser histórico, social y cultural. La lectura crítica permite al estudiante reconocerse a sí mismo en diálogo con los textos, cuestionar sus propias creencias y posicionarse frente a las problemáticas sociales y académicas. Desde la antropología pedagógica, la formación lectora adquiere un carácter humanizador, orientado al desarrollo integral del estudiante y no únicamente al rendimiento académico (Dienelt, 2020; Runge & Muñoz, 2021).

En este contexto, los procesos didácticos de la lectura crítica se apoyan en herramientas pedagógicas orientadas al desarrollo de la conciencia crítica y autónoma, tales como el análisis argumentativo, la lectura comparativa, la escritura reflexiva, el debate académico y el uso crítico de recursos digitales y audiovisuales. Estas herramientas favorecen la autorregulación del

aprendizaje, la toma de decisiones informadas y la participación consciente del estudiante en la construcción del conocimiento, fortaleciendo su capacidad para aprender de manera autónoma y reflexiva (Freire, 2021; Area & Pessoa, 2021).

En suma, los procesos didácticos de la lectura crítica, orientados a través de procesos reflexivos, donde la reflexión es un factor fundamental para desarrollar aprendizajes reflexivos. Según Medina et al (2022) expresaron que:

El aprendizaje reflexivo es un proceso complejo del pensamiento, que dispone al sujeto a dinamizar su potencial cognitivo, social y emocional. Desde la teoría del aprendizaje reflexivo, la reflexión se concibe como una prioridad; y es que las personas necesitan desarrollar una conciencia de qué, cómo y para qué aprenden (p.9).

En esta línea, se hace imprescindible que los docentes ofrezcan actividades interesantes de lectura que vaya más allá del aula, que no solamente se limite al ámbito académico de los estudiantes, para que tomen decisiones de manera integral y motive y estimule a todos los estudiantes. Al respecto Bajaña et al (2024) manifestó que:

Los maestros también deben ofrecer actividades interesantes y atractivas, con oportunidades para que los estudiantes tomen decisiones en función de las necesidades y preferencias individuales. Esto no solo mejorará la motivación, sino que también reforzará su capacidad para comprender y disfrutar de la lectura (p.698).

Asimismo, la adecuada orientación docente, la motivación y el disfrute lector, así como el reconocimiento del ser y el uso de herramientas para el desarrollo de la conciencia crítica y autónoma, constituye un componente esencial en la formación del estudiante de educación superior.

Componente: Rol del docente

El rol del docente en la lectura crítica en la educación superior se configura como un eje fundamental en la formación de profesionales reflexivos, autónomos y socialmente comprometidos. En el contexto universitario, la lectura crítica trasciende la comprensión instrumental de los textos para constituirse en una práctica pedagógica orientada al desarrollo del pensamiento crítico, la interpretación profunda de los discursos y la toma de postura argumentada frente al conocimiento. En este sentido, el docente asume una función mediadora y orientadora, responsable de generar las condiciones pedagógicas que posibiliten el análisis, la reflexión y la problematización de los textos académicos, científicos y culturales (Cassany, 2020; Paul y Elder, 2020).

A la luz de la pedagogía crítica, el docente es concebido como un agente transformador que promueve la conciencia crítica del estudiante mediante prácticas lectoras dialógicas y contextualizadas. Su labor no se limita a la transmisión de contenidos, sino que implica orientar al estudiante en la identificación de ideologías, relaciones de poder y supuestos implícitos presentes en los textos, favoreciendo una lectura comprometida con la realidad social y académica. En este orden de ideas, la lectura crítica se convierte en una herramienta emancipadora que contribuye a la formación de sujetos capaces de cuestionar y transformar su entorno (Freire, 2021; Giroux, 2020).

Asimismo, el docente cumple un papel clave en la transformación de las prácticas lectoras tradicionales, al diseñar e implementar estrategias didácticas que promuevan la participación activa del estudiante, el diálogo académico y la construcción colaborativa del conocimiento. Desde un enfoque constructivista y humanista, el docente orienta los procesos de lectura antes, durante y después del texto, favoreciendo la activación de saberes previos, la formulación de preguntas críticas y la reflexión metacognitiva sobre el proceso

lector. Estas prácticas permiten al estudiante asumir un rol protagónico en su aprendizaje y desarrollar competencias lectoras de orden superior (Coll, 2020; Solé, 2021).

Por otro lado, el rol docente en la lectura crítica implica velar por la inclusión sistemática de esta estrategia en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el currículo y las programaciones didácticas. La lectura crítica no debe concebirse como una actividad aislada o exclusiva de determinadas asignaturas, sino como un eje transversal que articule los procesos formativos en la educación superior. En este sentido, el docente participa activamente en la planificación curricular, promoviendo la coherencia entre los objetivos institucionales, los contenidos disciplinares y las estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico (Zabala y Arnau, 2020).

La inclusión de la lectura crítica en el Proyecto Educativo Institucional PEI, el currículo y en las programaciones didácticas exige del docente una reflexión permanente sobre su práctica pedagógica y un compromiso con la innovación educativa. Esto implica seleccionar textos pertinentes, diversificar géneros discursivos, integrar recursos digitales y audiovisuales, y diseñar actividades evaluativas coherentes con los principios de la lectura crítica. De este modo, el docente contribuye a consolidar una cultura académica que valore la lectura como una práctica formativa, reflexiva y transformadora (Area & Pessoa, 2021).

En este sentido, en el diseño curricular de los programas se debe incluir el desarrollo de competencias en lectura crítica y un sistema de ejecución y evaluación del proceso; para determinar los alcances y las formas de retroalimentarlo, que respondan a las necesidades a desarrollar por el docente en cada asignatura. Procurando que el estudiante pueda comprender los textos a profundidad, comparando su realidad con los textos académicos a fin de emitir posturas sustentadas y argumentadas que desarrollen el pensamiento reflexivo y argumentativo.

En razón a las necesidades planteadas se recomiendan las fases de sensibilización, estructura, operacionalización y evaluación que se describen a continuación:

Fase 1. Sensibilización del proceso de lectura crítica:

1. Divulgación de la estrategia didáctica para fortalecer la lectura crítica a los directivos de la institución

2. Establecer una jornada de formación a los docentes en la cual se capaciten sobre la producción de textos académicos (ensayo, ponencia, artículos científicos, estrategias de lectura, niveles de comprensión de lectura) e imágenes, cine, series, documentales y otros discursos multimodales enmarcada en las necesidades propias de la formación del estudiante universitario.

3. Socializar por parte de los docentes a los estudiantes las estrategias formativas enmarcadas en la lectura crítica que conduzcan al mejoramiento del proceso enseñanza – aprendizaje.

Fase 2. Estructura de la estrategia didáctica de lectura crítica:

1. La estrategia didáctica en lectura crítica debe tener transversalidad y flexibilidad en las diferentes asignaturas de los programas.

2. El proceso de lectura crítica tendrá un porcentaje evaluativo dentro del proceso de evaluación de la asignatura, para lo cual se establece un 30% del valor total, teniendo en cuenta que este aplica a cada corte académico.

3. La estrategia didáctica de lectura crítica dispondrá de un formato el cual se logre evidenciar los diferentes momentos de la implementa esta estrategia en el proceso de enseñanza – aprendizaje. (Formato de seguimiento de los Niveles de lectura).

Fase 3. Operacionalización de la estrategia didáctica de lectura crítica

1. El docente debe desarrollar por corte académico (la institución describe tres cortes académicos) en el cual identifique las competencias propias de la asignatura (interpretativa, propositiva y argumentativa).

2. Los docentes deben diligenciar la rúbrica para la evaluación de la estrategia en su asignatura para lo cual dispondrá del formato indicado anteriormente.

3. Dentro del aula de clase el docente se asignará un estudiante monitor quien llevará el seguimiento de la estrategia didáctica de lectura crítica

4. Establecer por programas coordinadores en lectura crítica los cuales desarrollarán en conjunto con los directivos y docentes del programa las diferentes competencias a fortalecer en lectura crítica según las necesidades del programa.

5. Formar comités de coordinadores en lectura crítica de los diferentes programas con el fin de evaluar los diferentes procesos de lectura crítica desarrollados en los mismos.

6. Los coordinadores deben generar un informe sobre los diferentes procesos ejecutados en la estrategia didáctica de lectura crítica en los programas académicos donde se indiquen los resultados de la estrategia y su incidencia e impacto en los procesos de enseñanza –aprendizaje.

Fase 4. Evaluación de la estrategia didáctica de lectura crítica

Desarrollar comités curriculares por programa en el que se evalúen los procesos desarrollados en la estrategia didáctica de lectura crítica, y su incidencia en el diseño curricular y mejoramiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Componente: Énfasis en el estudiante

El rol del estudiante en la lectura crítica en la educación superior se configura como un componente esencial en los procesos formativos orientados al desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la participación consciente en la construcción del conocimiento. En el ámbito universitario, el estudiante deja de ser un receptor pasivo de información para asumirse como un sujeto activo que analiza, evalúa y argumenta a partir de los textos académicos, científicos y culturales que median su proceso de aprendizaje. En este sentido, la lectura crítica se concibe como una práctica formativa que exige del estudiante una postura reflexiva y propositiva frente al conocimiento y la realidad (Cassany, 2020; Paul y Elder, 2020).

En el marco de la didáctica, el estudiante desempeña un papel protagónico en el desarrollo de habilidades críticas, tales como el análisis, la evaluación y la argumentación. Estas habilidades le permiten identificar ideas centrales, reconocer supuestos implícitos, valorar la solidez de los argumentos y construir posiciones propias fundamentadas. El ejercicio sistemático de estas habilidades fortalece la capacidad del estudiante para dialogar académicamente, producir textos argumentativos y tomar decisiones informadas en contextos disciplinares y profesionales (Solé, 2021; Carlino, 2021).

De igual manera, el rol del estudiante se expresa en el fortalecimiento progresivo de los niveles de lectura crítica: literal, inferencial y crítica. En el nivel literal, el estudiante reconoce información explícita y estructuras textuales; en el nivel inferencial, establece relaciones, formula hipótesis e interpreta significados implícitos; y en el nivel crítico, evalúa la intencionalidad del texto, contrasta perspectivas y asume una postura reflexiva frente al discurso. La articulación consciente de estos niveles favorece una

comprensión profunda del conocimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior (Cassany, 2020; Solé, 2021).

A su vez, el estudiante cumple un rol fundamental en la consolidación de una cultura de lectura y escritura en todas las asignaturas, al asumir la lectura crítica y la escritura académica como prácticas transversales a su formación universitaria. Esta cultura implica el compromiso del estudiante con la lectura rigurosa de textos propios de cada disciplina, así como con la producción escrita de argumentos, reflexiones y análisis que evidencien comprensión crítica. Desde la alfabetización académica, el estudiante se reconoce como participante activo de las comunidades discursivas universitarias, fortaleciendo su identidad académica y profesional (Carlino, 2021; Zabala y Arnau, 2020).

En la pedagogía crítica, el rol del estudiante en la lectura crítica se orienta a la aplicación del pensamiento crítico a problemas reales, vinculando los contenidos académicos con las problemáticas sociales, culturales y profesionales de su contexto. La lectura crítica permite al estudiante problematizar la realidad, cuestionar discursos hegemónicos y proponer alternativas de análisis y acción fundamentadas. En este marco, el estudiante se forma como un sujeto ético y socialmente comprometido, capaz de utilizar el conocimiento para comprender y transformar su entorno (Freire, 2021; Giroux, 2020).

Para finalizar, el rol del estudiante en la lectura crítica en la educación superior se caracteriza por su participación activa en el desarrollo de habilidades críticas, el dominio progresivo de los niveles de lectura crítica, la construcción de una cultura de lectura y escritura transversal y la aplicación del pensamiento crítico a problemas reales. Este rol exige del estudiante una actitud reflexiva, autónoma y comprometida, coherente con los principios del constructivismo y la pedagogía crítica, orientados a la formación de profesionales críticos, responsables y conscientes de su papel en la sociedad.

Componente: Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Las TIC se han consolidado como un componente estratégico en los procesos formativos de la educación superior, al transformar las dinámicas de enseñanza, aprendizaje y construcción del conocimiento. Al respecto Bernal (2023):

El uso de nuevas TIC en la educación superior ha permitido ampliar las oportunidades de aprendizaje más allá de los límites físicos de las aulas. La educación en línea, los recursos digitales interactivos y las plataformas de aprendizaje en línea ofrecen a los estudiantes acceso a una variedad de contenidos educativos, recursos y expertos de diferentes partes del mundo (p.10).

En este sentido, es positivo estructurar que para tener una lectura crítica avanzada se debe prevalecer el uso de las TIC, los recursos digitales y las plataformas virtuales como bases de datos institucionales de la universidad para desarrollar habilidades de comprensión crítica. Más allá de su dimensión instrumental, las TIC adquieren un sentido pedagógico cuando se integran de manera intencional en el desarrollo de competencias críticas, comunicativas y reflexivas, especialmente en relación con la lectura crítica, la argumentación y la participación activa del estudiante en entornos digitales (Area & Pessoa, 2021; Coll, 2020).

Así también, el uso pedagógico de plataformas y herramientas digitales posibilita nuevas formas de acceso, análisis y producción de información. Entornos virtuales de aprendizaje, repositorios digitales, aplicaciones colaborativas y recursos multimedia facilitan la interacción con diversos tipos de textos y promueven procesos de lectura crítica mediados por la tecnología. De este modo, el estudiante no solo consume información, sino que analiza, evalúa y construye conocimiento de manera activa, fortaleciendo su autonomía y pensamiento crítico (Salinas, 2020; Paul & Elder, 2020).

Uno de los aportes más significativos de las TIC en la educación superior es la diversidad textual, entendida como la integración de textos académicos, literarios, multimodales, hipertextuales y audiovisuales. Esta diversidad amplía las prácticas lectoras tradicionales y favorece el desarrollo de competencias interpretativas y críticas, al exigir al estudiante la lectura y comprensión de múltiples lenguajes y formatos. Desde la alfabetización digital y académica, la diversidad textual contribuye a una comprensión más compleja de la realidad y a una formación integral del sujeto lector (Cassany, 2020; Area & Pessoa, 2021).

Aunado a ello, las TIC fortalecen el pensamiento crítico y la argumentación, al ofrecer espacios para el debate académico, la escritura colaborativa y la confrontación de ideas en contextos virtuales. Foros, blogs, wikis y plataformas de discusión permiten al estudiante argumentar, contrastar perspectivas y fundamentar sus opiniones, favoreciendo el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior. En este sentido, la pedagogía crítica, estos espacios digitales se constituyen en escenarios de diálogo y problematización del conocimiento, orientados a la comprensión y transformación de la realidad social (Freire, 2021; Giroux, 2020).

Por otro lado, las TIC potencian la lectura colaborativa, al facilitar la construcción colectiva de significados a través de la interacción entre estudiantes y docentes. La lectura compartida de textos digitales, el comentario crítico y la coevaluación promueven procesos de aprendizaje socialmente mediados, en consonancia con los principios del constructivismo. Estas prácticas fortalecen la comprensión crítica, la negociación de significados y la participación activa en comunidades de aprendizaje (Vygotsky, 1979; Coll, 2020).

Para finalizar, la integración efectiva de las TIC en la educación superior exige el desarrollo profesional docente y la adopción tecnológica como procesos continuos y reflexivos. El docente desempeña un rol clave como

mediador pedagógico, al seleccionar, adaptar e implementar herramientas digitales coherentes con los objetivos formativos y las necesidades del contexto educativo. Según Dotel y Núñez. (2024) señalaron que:

El docente asume un papel fundamental como facilitador y guía en la aplicación de herramientas tecnológicas que potencian la capacidad de los alumnos para analizar e interpretar textos de manera crítica. La capacidad de los maestros para integrar estas tecnologías puede marcar la diferencia en la formación de estudiantes reflexivos, capaces de enfrentar los desafíos de un mundo digitalizado (p.3).

Sin lugar a dudas, es positivo indicar la importancia de la adopción tecnológica, la cual implica no solo el dominio técnico, sino también una reflexión crítica sobre el uso pedagógico de las TIC y su impacto en los procesos de lectura, pensamiento crítico y formación integral del estudiante (Salinas, 2020; Area, 2022).

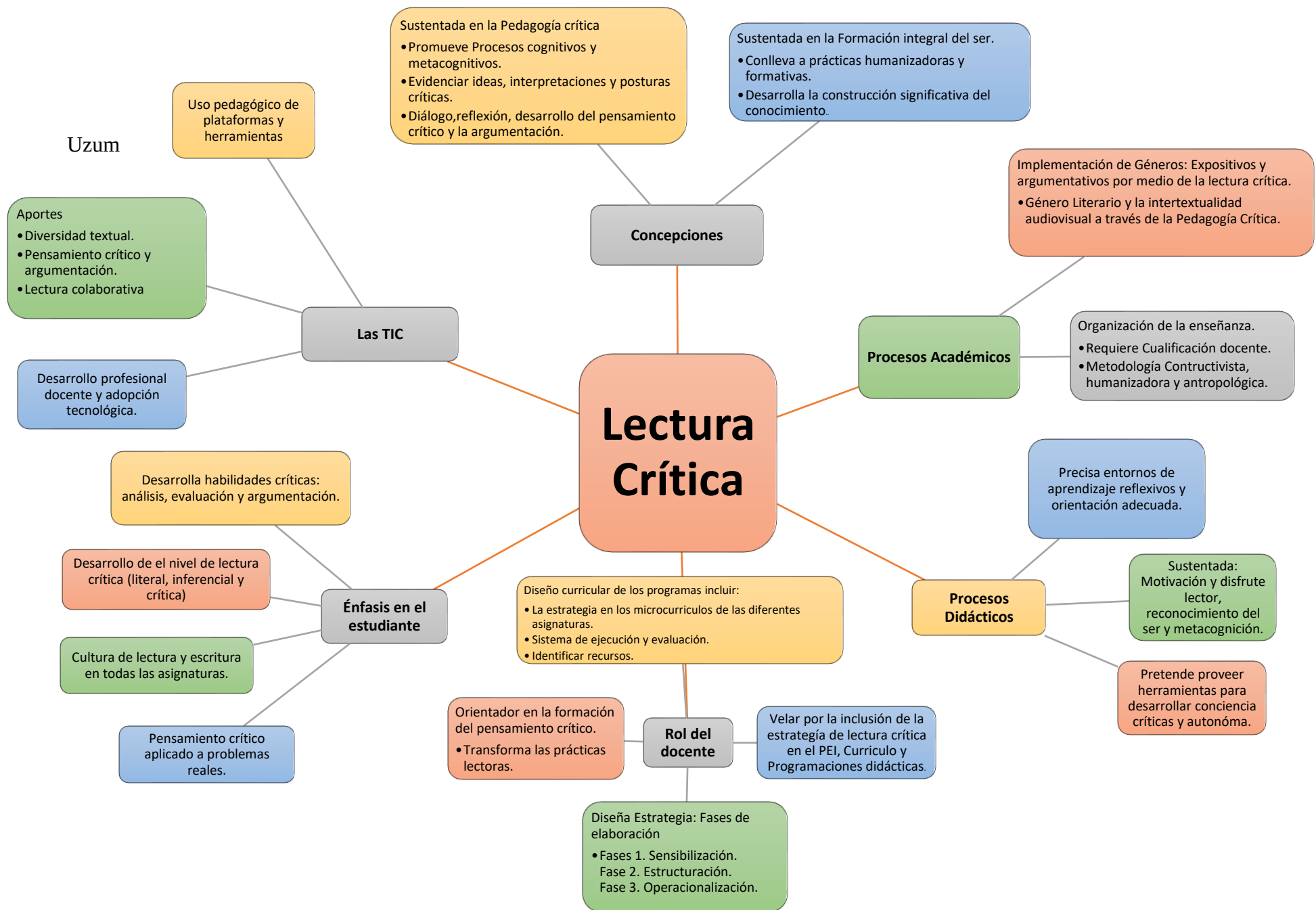


Figura 1. Mapa mental sobre resultados de la teorización

Fuente: Elaboración propia (2026)

CONSIDERACIONES FINALES

En atención a la investigación se establecieron unos propósitos, en el primero se describió las concepciones, experiencias y dificultades en torno a la lectura crítica que presentan los docentes universitarios, es de manifestar que la lectura crítica consiste en que los estudiantes deben interpretar el mundo que los rodea desde el ámbito investigativo y social, para que puedan cambiar su rol de pasivo a ser agentes activos de transformación en la sociedad donde se encuentran inmersos. En consecuencia, el estudiante debe trascender la lectura literal a fin de emitir posturas críticas frente al contexto del texto construyendo un conocimiento significativo a fin que desarrollen pensamiento reflexivo. En este sentido, se analiza la necesidad en la cual la lectura crítica debe favorecer al ser humano en su proceso lector, visionando la lectura como una práctica emancipadora, liberadora y de conciencia social. En la cual se debe tener en cuenta la perspectiva del estudiante y del docente en el proceso de comprensión de lectura.

De modo, que la lectura crítica se fundamenta en el hecho, en el cual los estudiantes pueden realizar procesos de cognitivos y metacognitivos, por lo que desarrollan habilidades de decodificación, inferencia e interpretación y evaluación de un texto, para luego tomar dar una postura crítica sustentada y argumentada del mismo. De igual manera, es de expresar que es el eje del desarrollo de pensamiento crítico, porque fortalece la investigación formativa en los estudiantes y genera avances en la creación de los semilleros de investigación.

Es esencial destacar las experiencias de los docentes en relación con la lectura crítica en el aula, quienes manifiestan que, a través de lecturas seleccionadas y autores reconocidos, los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico. Lo que es un haber académico, porque permite contar con un material de lecturas que guiará al éxito en nuestras interpretaciones en las diferentes áreas del conocimiento y nos llevará a análisis científicos de la realidad cotidiana que nos ha tocado vivir. Aún más, es de anotar que la lectura de la narrativa en un texto juega un papel importante en la lectura crítica fundamentada, en que en la narrativa el autor es creativo y puede pasar de la realidad a la ficción en sus diferentes temáticas; es de aportar

igualmente que las reseñas, los instructivos y los ensayos son importantes porque les permiten a los estudiantes conocer la opinión de otro y asumir una postura crítica de su entorno. Igualmente, es primordial sustentar que se puede utilizar medios visuales como el cine, la noticia y cualquier tipo de texto para desarrollar habilidades de lectura crítica en los estudiantes, dependiendo de la metodología del docente y sus necesidades en el aula de clases, con el objeto de mejorar el análisis crítico de los textos.

No obstante, las limitaciones en lectura crítica se centran en el hecho que los estudiantes que ingresan a la Universidad adolecen de formación en lectura crítica, estrategias de profundización y competencias lectoras, en lo que, se evidencia la dificultad en la apropiación de géneros literarios más complejos y una escritura académica es más exigente.

Mas aún, percibiéndose como la desmotivación en la lectura crítica consiste en que los estudiantes deben superar la falta de hábitos lectores y tener una buena disposición, motivación personal para emitir un juicio crítico del texto. Evidenciándose como las praxis en lectura crítica están basadas en solo responder una prueba estandarizada, debe ir más allá de responder preguntas parciales y el vocabulario de la lectura, los jóvenes universitarios deben comprender el texto de manera global y construir significado a lo que leen; a su vez, el uso excesivo de la Tecnología y de la inteligencia artificial se fundamenta en que los estudiantes deben ir más allá del uso descomunal de la Tecnología, se requiere que favorezcan habilidades de pensamiento crítico en el aula.

Por otra parte, notándose la deficiencia en hábito lector en las competencias digitales residen en que los estudiantes deben transcender la lectura de textos impresos y leer textos digitales fidedignos. Identificándose como una dificultad emocional y cognitiva que se relaciona con el hecho que los estudiantes no desarrollan el pensamiento crítico, debido a que leen los textos de manera superficial y no infieren la información que esta oculta en el mismo. Asimismo, el papel que cumple la lectura crítica en los estudiantes, se convierte en una

competencia primordial para el futuro del profesional universitario, porque esta le permite respaldar sus ideas con fundamentos teóricos.

El segundo propósito consistió en interpretar los significados que le otorgan los docentes universitarios a sus prácticas pedagógicas sobre la enseñanza de lectura crítica, en el cual se nota la importancia de las diferentes estrategias pedagógicas y criterios e instrumentos de evaluación como una posibilidad de presentar una orientación humanista que fomente la libertad y el compromiso en la adquisición de competencias en lectura crítica en la universidad, en lo que se manifiesta el uso de la intertextualidad es fundamental, porque indudablemente permite al lector el aprendizaje y la interpretación de diferentes textos y no solamente la lectura de textos sino que el lector va más allá en el caso del cine, él no solo interpreta sino que desarrolla habilidades críticas y promueve un punto de vista crítico y transformador.

Asimismo, cuando el estudiante lee su autobiografía en la medida del curso de esa lectura, está asumiendo un punto de vista crítico con todas sus interpretaciones, y al leer la autobiografía del otro asume la transición de una flexibilidad objetiva de su comprensión crítica, porque tanto es así, que el mismo asumió la posición del otro autor al leer esa autobiografía; y al leer el mundo circundante está asumiendo indudablemente una interpretación del mundo o del contexto que lo rodea.

Sumado a ello, el estudio de caso es primordial desde el punto de vista dialéctico en la resolución de problemas, esto conlleva a percibir el caso de manera real y al realizar esta etapa, esto nos permite darle transición a una socialización y confrontación de ideas en torno a la realidad estudiada. Lo cual facilitará la elaboración de un ensayo que fue el producto de todos estos procesos.

De igual forma, se puede observar que existen diversas estrategias didácticas para promover la lectura crítica como la selección de buenas lecturas y autores, socialización de las mismas, proyectos, cafés literarios, coevaluación y heteroevaluación. Estas son relevantes puesto que tienen un rol transformador

porque facilita crear espacios culturales que los estimule a la selección de lecturas y a leer de manera colaborativa a través de los cafés literarios.

Aunado a ello, se destacó el papel de las tecnologías o herramientas digitales y la buena utilización de la inteligencia artificial AI al ser consideradas un apoyo para promover la lectura crítica, porque proporciona una herramienta académica en el aprendizaje de los estudiantes. Incluso es de resaltar que la utilización herramientas como Compilatio, mapas conceptuales en Semaptool y otras; crucigramas, puzzles y juegos son plataformas y tecnologías clases para desarrollar habilidades en lectura crítica.

El tercer propósito se centraba en categorizar los hallazgos emergentes de la praxis docente para la fundamentación del constructo teórico didáctico. En el cual se presentaron los hallazgos en las voces de profesores, se partió de seis categorías fundamentales en el proceso de sistematización: Concepciones de la Lectura Crítica, Importancia de la Lectura Crítica, Experiencias y Desafíos en el Aula, Estrategias Didácticas, Evaluación y Desarrollo del Pensamiento Crítico y, Proyección Teórica y Didáctica establecidos como primordiales, para develar los resultados de las entrevistas a los docentes que laboran en la universidad, se llevó a cabo la interpretación dialógica, en la cual se sistematiza el contenido de los intercambios sostenidos con los docentes.

Para finalizar, el cuarto propósito se enfocaba en configurar un constructo teórico didáctico que favorezca el desarrollo de la lectura crítica en el ámbito universitario, se propone reorientar la universidad hacia transversalidad, la diversificación curricular, el enfoque formativo humanista y antropológico; y un sistema institucional de prácticas de lectura crítica a través de metodologías activas y proyectos para formar sujetos críticos. En este sentido, desde el punto de vista didáctico se recomiendan los siguientes autores Carlino, Gordillo, Navarro, Cassany, Martínez. Es de considerar que el trabajo de la lectura crítica a través currículo en las diferentes áreas es una praxis clave para el fortalecimiento del pensamiento crítico, lo que significa la construcción del conocimiento desde la academia.

ANEXOS



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA MARACAIBO
PROGRAMA: DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Protocolo de Entrevista

Título del Trabajo de Grado:

"Constructo Teórico - Didáctico en Torno a la lectura Crítica en Estudiantes de Educación Superior"

Doctorando/Investigador: Nully Sánchez Castro

Tutora: Dra. Naendry Pinto.

Fecha: _____

Distinguido docente:

Saludos, mi nombre es Nully Sánchez Castro, soy investigadora en el campo de la educación y estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, sede Maracaibo Venezuela. Me dirijo a usted, dada su experiencia y profesionalismo en el área de Comunicación oral y escrita__, para solicitar su colaboración a participar en esta entrevista, la cual es parte de un estudio cuyo propósito general es Generar un constructo didáctico en torno a la lectura crítica en estudiantes de educación superior desde la mirada del docente.

Se pretende con esta entrevista explorar sus percepciones, sentimientos, significados y opiniones sobre la lectura Crítica en Estudiantes de Educación Superior_ y debe ser respondida de acuerdo con su experiencia y forma de pensar. Toda la información que nos proporcione será de gran valor para entender

_____.

Se asegura que todas sus respuestas serán tratadas con estricta confidencialidad y solo para los propósitos de la investigación. No se mencionará su nombre. Se utilizará un código especial para proteger su identidad. Por otra parte, la entrevista será grabada para facilitar su análisis posterior, pero si en algún momento desea detener la grabación o no contestar alguna pregunta, puede indicarlo.

La entrevista tomará aproximadamente media hora. A lo largo de la misma, le formularé una serie de preguntas abiertas. Sienta la libertad de compartir sus opiniones con la mayor amplitud posible.

De antemano, agradezco el tiempo que dedique y su colaboración.

¿Está de acuerdo con participar en esta entrevista y con que la conversación sea grabada para su posterior análisis?

Preguntas de la Entrevista

1. ¿Cómo definiría usted la lectura crítica en el contexto de la educación superior desde su experiencia como docente universitario?
2. ¿Por qué considera importante fomentar la lectura crítica en los estudiantes universitarios?
3. ¿Qué situaciones (emociones o dilemas) en el aula han sido significativas cuando intenta desarrollar el pensamiento crítico de sus estudiantes?
4. ¿Cuáles cree que son las principales dificultades que presentan los estudiantes al momento de poner en práctica la lectura crítica y las suyas, al implementar estrategias para fomentarla?
5. ¿Qué estrategias didácticas utiliza en sus clases para promover la lectura crítica?
6. ¿Cómo desarrolla el pensamiento crítico en sus estudiantes a partir de la lectura crítica?
7. ¿Qué tipo de textos considera más adecuados para estimular el análisis crítico en sus estudiantes?
8. ¿Ha incorporado tecnologías o plataformas virtuales como apoyo para este proceso?

9. ¿Qué recursos (digitales, impresos, audiovisuales, etc.) emplea para estimular la lectura

crítica?

10. ¿Cómo evalúa usted el nivel de lectura crítica en sus estudiantes?

11. ¿Qué criterios e instrumentos estima para determinar si un estudiante ha logrado un avance en esta habilidad?

12. Cuando reflexiona sobre la lectura crítica ¿qué principios didácticos y pedagógicos emergen de su práctica y cuáles considera fundamentales para construir un enfoque teórico-didáctico sobre la lectura crítica en educación superior?

13. ¿Qué cambios propondría en la enseñanza universitaria para fortalecer la lectura crítica?

Muchísimas gracias por su tiempo y por compartir sus experiencias y opiniones que, reitero, tendrán un tratamiento académico. Su participación es muy valiosa para el desarrollo de esta investigación. Si en algún momento tiene preguntas o le gustaría agregar algo más, puede ponerse en contacto conmigo a través de la siguiente dirección de correo electrónico: nully.sanchez@usbctg.edu.co. Estaré encantado de atender cualquier duda.

Docente 1

17 sept 2025, 13:39

Muy buenos días, estamos con el profesor D#!. Bueno, una de las primeras preguntas para la mi tesis sería ¿Cómo define usted la lectura crítica en el contexto de la educación superior? Desde su experiencia como docente universitario; Bueno, la lectura crítica hace parte de los procesos mentales que deben desarrollar los estudiantes. Al momento de leer un texto, no importa el tipo de texto que se les presente, el estudiante debe ir más allá de lo que es una lectura superficial o global y empezar a hacer interrelaciones, encontrar temáticas que se asocien al tema que se está presentando en el texto, realizar una crítica, dar su opinión, argumentar, contradecir, debatir, discutir frente al tema principal que se presenta en un texto.

Entonces, va más allá de la simple o de la mera lectura y el entendimiento del texto, sino de todo lo que se puede generar en torno al mismo texto. Muy bien. ¿Por qué considera importante fomentar la lectura crítica en los estudiantes universitarios? Bueno, la universidad está llamada a expandir la visión del mundo de los estudiantes y de los futuros profesionales.

Entonces, para nosotros es muy importante que los estudiantes hagan una lectura crítica de los textos que se les presentan, así como deben hacer una lectura crítica del mundo para proponer cambios desde la investigación, desde cada una de las disciplinas. Bueno, ¿qué situaciones, emociones o dilemas en el aula han sido significativos cuando intenta desarrollar el pensamiento crítico de sus estudiantes? Bueno, el primero es el bloqueo o la falta de interés frente al pensamiento crítico, porque muchas veces el estudiante se queda con lo que primero lee y no va más allá de lo que el texto le está proponiendo. Entonces, en la misma dinámica que vivimos actualmente, en que todo lo queremos hacer en diez segundos, un minuto, no estamos dispuestos a pasar más tiempo delante de una información.

Entonces, un estudiante no quiere concentrarse en la lectura de un texto y analizarlo e ir más allá de ese texto. Entonces es como esa etapa, ese proceso de empezar a hacer lectura crítica poco a poco y que el estudiante desarrolle métodos para concentrarse y para poder ir más allá de lo que le está proponiendo el texto. Ahora, ¿Cuáles creen que son las principales dificultades que presentan los estudiantes al momento de poner en práctica la lectura crítica y las suyas al implementar estrategias para fomentarla? Bueno, la dificultad principalmente es la falta de lectura.

En Colombia tenemos un índice de lectura muy bajo desde el colegio. Desde la escuela primaria no se está fomentando suficientemente la lectura. Desde el mismo hogar, como tal.

En este sentido, es un trabajo que no solamente depende de la universidad, sino también de los procesos socioculturales en Colombia. Entonces se deben tener en cuenta que los estudiantes llegan con un muy bajo nivel de lectura y que en la universidad tenemos que hacerlos pasar de ese bajo nivel, que a veces es totalmente nulo, a un nivel de lectura crítica. Y es un desafío para los docentes.

¿Cuál es la dificultad al implementar las estrategias para fomentarla? Bueno, las estrategias que se han implementado y todo lo que yo trabajo en clase para fomentarla va también en pro de la motivación del estudiante, porque es importante que el docente también acepte que el mundo cambió y que ya el estudiante no lee de la misma forma como leía antes. Entonces hay que buscar nuevas maneras de lectura como a través de películas, documentales, expresiones artísticas, incluso influencers, por ejemplo, que no todos son malos, sino que hay algunas personas que están en las redes y que están presentando resúmenes de libros o críticas de libros. Entonces se puede utilizar un contexto moderno para fomentar esa lectura crítica.

¿Qué estrategias didácticas utilizan sus clases para promover la lectura crítica? Yo pienso que estrategias didácticas para la promoción de la lectura crítica existen muchísimas y variadas. En mi caso, una estrategia que utilizo es por ejemplo el cine

como una herramienta didáctica para el proceso de lectura crítica, ellos realizan una síntesis y con esa síntesis lo que hacemos es hacer una correlación entre lo que presenta una película, lo que presenta un artículo y lo que presenta por ejemplo un documental. Los estudiantes hacen una relación de las tres cosas y llegan a un proceso crítico de un tema a través de tres documentos diferentes.

O sea, tratas de fomentar la intertextualidad. La intertextualidad, exactamente, porque me parece importante que el estudiante sea capaz de abordar diferentes tipos de textos y de ser crítico al mismo nivel, no importa el tipo de texto y que también lo va a motivar muchísimo más leer una película que estar leyendo siempre artículos, por ejemplo. Muy bien.

Ahora, ¿Cómo desarrollas el pensamiento crítico en sus estudiantes a partir de la lectura crítica? Bueno, el pensamiento crítico a través de todas las posibilidades que puede tener un texto. Entonces, por ejemplo, si estamos hablando de una novela, ¿qué nos está tratando de decir implícitamente la novela? ¿Qué temas se abordan y no se dicen directamente pero que están presentes dentro de la novela? ¿O qué visión del mundo tiene tal personaje? ¿Con qué personaje actual lo podemos relacionar? ¿Y por qué este personaje actuaría de esta manera y no de esta otra? Entonces, digamos que hay unos procesos y un cierto debate que se desarrolla con los estudiantes a través del texto.

¿Y qué tipo de textos consideras más adecuados para estimular el análisis crítico en sus estudiantes? Dependiendo de la edad del estudiante. Si son estudiantes de colegio o primaria, por ejemplo, la parte visual funciona muchísimo más. ¿Y en el ámbito universitario? En la parte universitaria yo pensaría que el cine, la radio, los documentales funcionan muy bien.

¿Ha incorporado tecnologías o plataformas virtuales como apoyo para este proceso? Sí. Hay varias plataformas que utilizo. Normalmente las plataformas académicas para compartir información como Google Classroom. También en algunos momentos les he pedido a los estudiantes que comparen cómo analiza un texto. Por ejemplo, una herramienta como Gemini o ChachiPT y que ellos hagan su propia crítica al uso de esta plataforma.

Estamos en un momento crucial en la educación y en el mundo en donde la inteligencia artificial se está incorporando. Más allá de satanizarla o de limitar su uso, debemos invitar a los estudiantes a ser críticos frente a lo que esta herramienta nos está proponiendo.

¿Qué recursos digitales, impresos, audiovisuales o cualquier otro emplea para estimular la lectura crítica en sus estudiantes? Bueno, como ya mencioné anteriormente, recursos audiovisuales, reportajes. Hay varias páginas que utilizo de reportajes como TV5Mundo, que es una página muy buena que tiene reportajes de todo, Radio Francia Internacional, que está en español y en francés también. Tiene reportajes internacionales y diferentes temas, ecología, economía, política, sociedad.

Textos impresos, utilizo la base de datos de la universidad para compartir artículos de investigación que normalmente siempre utilizo en formato digital, no impreso. Es muy raro que lo utilice impreso. Muy bien, ¿y cómo evalúa usted el nivel de lectura crítica en sus estudiantes? Me gusta evaluar la lectura crítica a través de proyectos.

Entonces hay unos proyectos que yo propongo a los estudiantes para que ellos mismos hagan una investigación, porque siempre hago como un proceso que está muy ligado a la investigación. Entonces ellos investigan un solo tema, hacen su lectura crítica de ese tema y luego proponen un proyecto en torno a ese tema donde van a demostrar su punto de vista crítico. Por ejemplo, pueden crear una miniserie sobre un tema de interculturalidad o de procesos migratorios y van a crear una temática y van a criticar lo que ya leyeron a través de ese proyecto.

Siempre me parece que los proyectos funcionan mucho más que una evaluación en examen tipo cuestionario. ¿Qué criterios e instrumentos estima para determinar si un estudiante ha logrado un avance en estabilidad? Bueno, siempre hay que tener una rejilla de evaluación que tenga en cuenta los criterios que uno le plantea al estudiante desde un principio, sea proyecto, sea exposición o sea debate. Hay que tener un instrumento de evaluación, una rejilla que muestre el proceso de análisis

de un estudiante desde el proceso crítico de pensamiento, pero también desde la forma como el estudiante logra desenvolverse y hacer un análisis crítico.

Muy bien. Cuando reflexiona sobre la lectura crítica, ¿qué principios didácticos y pedagógicos emergen de su práctica? ¿Y cuáles considera fundamentales para construir un enfoque teórico didáctico sobre la lectura crítica en la educación superior? Ahí tenemos dos preguntas. Sí, hay casi dos preguntas ahí.

¿Qué principios didácticos y pedagógicos emergen de su práctica? Entonces, yo pensaría que como principio didáctico está la motivación para el estudiante. Entonces, un estudiante que no tenga motivación por una lectura no la va a abordar tan fácilmente. Por otro lado, sí me parece que el trabajo colaborativo, por ejemplo, es muy importante en un contexto universitario porque se logra debatir, se logra tener diferentes miradas sobre un trabajo.

Me parece que el trabajo colaborativo es muy importante. ¿Y cuáles considera fundamentales para construir un enfoque teórico didáctico sobre la lectura crítica en la educación superior? Bueno, yo pienso que depende mucho también de la disciplina de la que estamos hablando. En didáctica de lenguas extranjeras o de la lengua como tal.

Español, exacto. El español, me parece que debemos enfocarnos en la teoría lingüística desde un principio como base fundamental. ¿Qué teoría? Por ejemplo, Ferdinand de Saussure que explica cómo se puede analizar un texto desde su base, base misma.

Y bueno, ya después en didáctica de la lengua sí deberían los estudiantes poder desarrollar dependiendo de la materia. ¿Y qué cambios usted podría proponer en la enseñanza universitaria para fortalecer esa lectura crítica? Yo pienso que se deben proponer diferentes tipos de textos. Muy bien.

Porque normalmente los textos que se abordan en conceptos universitarios para comprensión de lectura siempre terminan siendo los mismos. Sí, muchos textos académicos, ¿verdad? Muchos textos académicos y hegemónicos que presentan las mismas temáticas. Entonces, cómo abordar otro tipo de temas que sean más de

actualidad o que de pronto los impliquen más a ellos dentro de sus vivencias sería mucho más importante.

Y lo otro es que realmente la universidad debe fomentar muchos más espacios de lectura en los estudiantes. Y lectura de todo tipo. No solo académicas, sino lectura de todo tipo.

Docente 2

Muy buenos días, estamos con la profesora D#2. Bueno, la primera pregunta es ¿Cómo definiría usted la lectura crítica en el contexto de la educación superior desde su experiencia como docente universitario? Bueno, muchas gracias. Bueno, la lectura crítica en el contexto universitario puede, digamos, definirse desde dos perspectivas.

Una asociada a la perspectiva del estudiante que uno no puede desconocer y otra que ya es con relación a nosotros como docentes. Bueno, entonces es posible que la lectura crítica uno la pueda definir yo solo como docente, pero ya una concepción siempre está influida por lo que otros también saben. Yo quiero tener claro que no es una concepción que se ha forjado mía sola como docente, sino a partir de ella.

Entonces, entiendo la lectura crítica, la estoy viendo, no es mi concepción. O sea, ¿Cómo estoy viendo la lectura crítica en la educación superior? Y yo lo trabajo en mi tesis doctoral. Veo a la lectura crítica con un carácter muy asignaturista, centrado solo en aspectos disciplinares, de responderle a la disciplina o de responder a las pruebas estandarizadas, entonces siento que es una lectura más profesionalizada.

Una lectura que, si bien promueve procesos cognitivos de atracción, de atención, porque están ligados a la lectura, se concentra en cómo le respondo al sistema, cómo le respondo al Estado, cómo le respondo a la empresa con un estudiante, un profesional competente y descuido al ser humano. Entonces siento que la lectura crítica en la universidad ha descuidado un poco al ser, ¿verdad? Y la lectura, por ejemplo, por placer, desde la cual también se pueden suscitar formas de leer críticamente, se está distanciando del deber. Entonces, desde la perspectiva de mis estudiantes se nota la diferencia en cómo ellos ven la lectura antes de entrar a la universidad y después.

Antes la ven como una forma de liberación, de distracción, y en la universidad a veces ya la están asociando con algo aburrido, con algo responderle, pero la lectura

crítica en la educación superior sí debe contribuir a fortalecer unos procesos de pensamiento que puedan leer los contextos, que les pueda ayudar a tomar decisiones, que puedan leer incluso cuando están siendo vulnerados sus derechos, también leer cómo las disciplinas están moviéndose en diferentes circunstancias generadas por lo que estamos viviendo hoy. O sea, toda disciplina está influenciada por lo que socialmente se vive. Una lectura crítica le permitiría a un estudiante conectar eso y no quedarse simplemente en la parte del saber conceptual, disciplinar.

Entonces, la lectura crítica en el contexto de la educación superior, desde mi experiencia, siento que se ha invisibilizado al ser para darle privilegio más a la ciencia, a la disciplina, y un afán, al menos en Colombia, de responderle a las pruebas de Estado, porque eso va a marcar índices de calidad. En lo que yo sostengo en mi tesis, yo propongo una lectura formativa en la universidad que sea liberadora, que sea emancipadora, que reconozca al ser, que se forme para su ciencia, su disciplina, pero que no se olvide que la lectura crítica realmente le permite a uno habitar el mundo, darse cuenta de lo que está en el mundo, de cuál es mi papel y qué rol tengo que asumir en él. ¿Por qué considera importante fomentar la lectura crítica en los estudiantes universitarios? Bien, bueno, está ligado a lo que mencionaba antes, y es que los estudiantes universitarios deben darse cuenta que ellos son seres en el mundo, un mundo que se deja influir por tendencias económicas, tendencias musicales, tendencias publicitarias, y ellos deben leer críticamente, no tanto para que puedan leer críticamente su disciplina, sino también el mundo que los rodea, y que les pueda ayudar a tomar postura en el mundo, incluso la lectura crítica, la persona que lee críticamente, trasciende de la descripción a la argumentación, fortalece su capacidad de síntesis, de análisis, y, por ejemplo, si es un administrador de empresa, una lectura crítica le permite leer entre líneas lo que está sucediendo en una empresa, más allá de lo que se ve puntualmente.

Que un ingeniero civil también, cómo se está la comunidad afectando por, y no simplemente, bueno, yo llego, construí un puente, y ya, sino esto qué significa, esto

qué va a permitir. Y entonces la lectura crítica es importante fomentarla en los estudiantes universitarios justamente porque le va a ayudar a forjar sus propios conceptos, nos va a poder articular, dialogar, y tomar postura frente al mundo que habita.

Bueno, ¿Qué situaciones, emociones o dilemas en el aula han sido significativas cuando intentas desarrollar el pensamiento crítico de sus estudiantes? Bueno, hay algo que yo suelo hacer y que está asociado a que antes de yo desarrollar el curso les pido que ellos elaboren una autobiografía de cuál ha sido su experiencia con la lectura y la escritura. Entonces, allí cuando ellos empiezan a contar su historia, como digo que es autobiografía de la lectura y la escritura, es como también si leyera su vida. Entonces surgen unas emociones asociadas a lo que, bueno, yo en mi tesis doctoral las trabajo como actitudes frente al acto de leer, juicio sobre las personas que impulsan o truncan el acto de leer y cómo lo ven.

Entonces, allí se dan emociones encontradas. Para ellos la lectura fuera de la universidad es una lectura que los ayuda a disfrutar, entonces son emociones que están ligadas a lo que hablan, diría una actitud positiva de la lectura. Tienen una actitud positiva de la lectura, reconocen que la lectura es importante, que eso les permite distraerse, revisar sus historias de vida.

El juicio sobre las personas que leen en algún momento habla de cómo los docentes han sido los que truncan su amor por la lectura porque hay lecturas que son impositivas. Entonces esas emociones de aburrimiento, tedio, son las que yo trabajo en mi tesis. Dilemas, porque a veces dicen yo quiero leer pero no tengo tiempo porque tengo que leer lo de la universidad, entonces algo que yo trabajo en mis tesis es que ellos distinguen la lectura como literatura y lo que leen en la universidad son otras formas, no es que no sepan qué es lectura, pero para ellos incluye, por ejemplo está leyendo en las disciplinas pero dice no es que ya casi no leo porque tengo que estudiar, y está leyendo, es como si lectura fuera solo literatura y eso dice que es lo que se ama, entonces esas emociones o dilemas son las que están un poco encontradas, porque ellos en algunos casos dicen yo quiero seguir leyendo pero a veces no tengo tiempo porque tengo que estudiar, pero ahí está

leyendo, entonces como es que se está fomentando entonces para qué se lee, cuál es el objetivo de la lectura en estudiantes, sobre todo universitarios, y lectura crítica y pensamiento crítico no son lo mismo, pero la lectura crítica permitiría el desarrollo de un pensamiento crítico, para la etapa de los estudiantes universitarios ya esto debe estar un poco más desarrollado, entonces efectivamente es lo que vemos, cómo están leyendo los estudiantes para que realmente el concepto de pensamiento crítico trascienda solo a estudiar para la disciplina, ese es un gran dilema, porque si pueden responder a la parte asignaturista, pero cuando les toca enfrentarse al mundo pueden ser opresivos o pueden ser sumisos, mientras que hay otros que sí, cuando leen críticamente también se les va desarrollando un pensamiento crítico que les permite tomar postura en el mundo.

¿Cuáles cree que son las principales dificultades que presentan los estudiantes al momento de poner en práctica la lectura crítica y las suyas, al implementar estrategias para fomentarla? Bueno, las principales dificultades, me encuentro con algo particular, muchos de los estudiantes han hecho pre-IFES o pre-universitarios para enfrentarse a la prueba, miren lo que está pasando con las pruebas, o sea que leer se está convirtiendo en un momento para prepararse a responder a una prueba, entonces algunos van a algunos sitios y les dicen que no tienen que leer completamente el texto, que se vayan a leer la pregunta y que después busquen las palabras claves en el texto, o sea, están limitando el acto de leer como un acto de lectura completa, global, que les va a permitir. Entonces, ¿Qué dificultades encuentro? Lecturas muy fragmentadas, lecturas simplemente con el propósito, propósito voy a responder esto, Otras dificultades que también ellos manifiestan cuando ya leen en las disciplinas es el vocabulario y eso lo trabajan autoras como Gloria Rincón, que en parte es cáncer, el vocabulario al que se enfrentan a veces se les dificulta, pero también con literatura, que yo sí a veces le trabajo literatura a mis estudiantes en clase, no avanzan porque no reconocen qué significa una palabra, entonces eso no les permite avanzar. Otros que destacan, por ejemplo, que logran inferir el significado a partir de lo que leen, entonces eso en algún momento es posible tenerlo en cuenta.

Y algunas dificultades ya, o sea, yo incluyo diferentes estrategias, pero algunas veces es eso, la falta de tiempo, la sobrecarga de trabajo se convierte en una limitante, porque la verdad es que cuando yo empleo las estrategias de leer incluso literatura, de que hagan un stand de arte a partir de lo que leen, ellos se lo disfrutan.

¿Qué estrategias didácticas utilizas en tus clases para promover la lectura crítica? Primero, para reconocimiento del ser, parto de una autobiografía de la lectura y la escritura. Ellos narran su historia de cómo ha sido, eso me permite a mí ver quiénes están, porque algunos dicen, no, ya no me gusta, me parece aburrido, y eso me permite dinamizar, o sea, cumplir el plan que ya está definido previamente, sin pasar por encima de las necesidades que veo en los estudiantes. Entonces, hago la autobiografía, parto de que ellos hagan unos mentefactos sobre qué entienden por lectura, cuáles son las funciones que ellos creen de lectura, luego hago también ejercicios de rastreo de bases de datos, para que ellos contrasten lo que ellos piensan con lo que han dicho otros autores.

Así ellos saben que se deben ir construyendo una postura frente al mundo, que ellos pueden tener su postura, por eso ya alguien ha hablado de eso, y puedan dialogar. Es una estrategia que permite dialogar, porque mi propuesta de qué debe ser una lectura formativa en la universidad, una de las funciones que yo propongo es la función dialogante. Yo propongo en mi tesis que la lectura debe tener unas funciones, una que es intersubjetiva.

Para la intersubjetiva es que yo me reconozco como lector o no lector, porque todos leemos algo, y ahí hago la estrategia de la autobiografía y de los preconceptos sobre lectura y funciones de la lectura. La segunda parte es una lectura del otro, cómo leo al otro, la alteridad en la lectura, que me permite reconocer, y ellos entonces leen lo que sus compañeros están diciendo, el que lo quiera compartir. Entonces a partir de allí se empieza a hacer como contraste, entonces hay unos procesos de la escritura del texto paralelo, me parece bien, qué es lo que yo pienso, qué piensan otros, y entonces cómo los artículos.

Esa es la lectura interdisciplinaria, entre pares. Luego hay una tercera parte que es cómo leer lo otro y leer el mundo circundante, entonces ellos reconozcan su postura frente al mundo, entonces allí una estrategia también de buscar dentro de sus formas de leer, leen memes, leen cómics, también ven videos o fragmentos de películas, para que después de allí puedan identificar algunas estructuras. Por ejemplo, hay un taller que yo hago que tiene que ver con la lectura de imágenes, entonces hay dos imágenes, por ejemplo, y no tienen ninguna leyenda, entonces ellos hacen ejercicios de cuál es el tema que une las dos imágenes, por qué es, entonces hago muchas mesas redondas, hago panel, hago cine foros, es otra estrategia, a partir del cine foro para que ellos vean que hay otras formas de leer, y también lo de la base de datos para que lean de la disciplina, la misma disciplina, y ellos hagan comparativos como qué es leer, y qué demanda, qué disposición manda leer críticamente.

Mi otra función de la lectura es la lectura dialogante, y es ahí donde tienen que leer con autores, saber que no todo puede ser anecdótico, si no eso, hay alguien que ya en el mundo está hablando de eso, yo lo tengo que buscar, porque para leer críticamente también tenemos que saber qué han dicho otros. Para luego, una última función, que es la función propositiva de la lectura, que es mi concepción, y allí ellos puedan crear, porque también eso creo que se está pasando en la universidad, se está limitando la posibilidad de crear a partir de la lectura, entonces ya ellos pueden crear. Entonces hay una estrategia que utilizo, que hacen una galería de arte, a veces la roto, a partir de unos mini cuentos que se leen, escogen un mini cuento, lo representan en una imagen que ellos mismos pueden dibujar, o buscar dándole a fuentes, y en una bolsa sacan un título de los relatos, entonces entran a la galería de arte, y cada quien lleva como su tablerito, y dependiendo de la imagen le pega el saber cuál es, esa es una estrategia que ha funcionado.

Y mucho, lo que mucho me gusta, son los mapas como estrategias para la organización de la información, porque permiten trabajar los dos hemisferios al tiempo. Yo tengo un capítulo de libro que habla de cómo hacer el uso de mente falsa, estrategias de organización, prelectura y pos-lectura para incitar a la escritura.

¿Cómo desarrolla el pensamiento crítico en sus estudiantes a partir de la lectura crítica? Bueno, se desarrolla porque no leen más allá del libro. Es decir, todo libro o todo texto escrito o discontinuo o continuo que ellos leen, luego lo contrastan con situaciones de la vida cotidiana. Si en estos momentos hay procesos de debate, porque hay elecciones, por ejemplo, estudiantiles, entonces hacemos ejercicios de leer propuestas, usted va a votar por qué.

Entonces siempre estoy conectándolo con su mundo real. Entonces eso les permite a ellos que no simplemente respondan de qué trata el texto, para qué sirve, qué hay más allá, sino eso cómo lo aplico yo en mi vida. En las tomas de decisiones, ¿verdad? Entonces es una forma de pensamiento crítico, de cómo leer incluso las noticias de lo que está sucediendo en otros países, que uno lo juzga desde nuestra perspectiva. Entonces eso también es importante trabajarlo.

Estas estrategias técnicas grupales son una estrategia buena para el pensamiento crítico, por ejemplo, el debate, el panel, que a veces se pierde. A mí me gusta usarlas, el foro, para que ellos interactúen con eso. ¿Qué tipo de texto considera más adecuado para estimular el análisis crítico en sus estudiantes? Bueno, justamente en mi tesis doctoral yo cuestiono por qué se ha relegado la narrativa, donde la narrativa activa mucho en el cerebro y de eso hay muchos estudios al respecto.

De hecho, van a ser mapeos y les ponen a leer narrativas. Entonces, uno de los textos que yo nunca dejo son las narrativas. Mira que empiezan incluso con un relato de su vida.

Luego, en algún momento, aunque tienen que buscar base de datos, textos, artículos científicos, ellos leen artículos científicos, ellos leen reseñas para que también vean cómo alguien puede tomar la postura de lo que otro ha escrito. Los ensayos, ¿qué género privilegio? Argumentativo, expositivo e instructivo. Es que a veces no saben seguir una instrucción, pero nunca dejó de lado la narrativa.

La narrativa en todo momento creo que es lo que yo digo que se debe rescatar, que se ha estado perdiendo. ¿Ha incorporado tecnologías o plataformas virtuales

como apoyo para este proceso? Bueno, la verdad es que justamente mi trabajo de investigación está. eso me hace replantear, porque yo estoy como muy... he estado como a veces muy distante, pero ya he recibido capacitaciones en la universidad, por ejemplo, de COIR, del uso de la inteligencia artificial. Yo ya he dejado entrar a la inteligencia artificial a mis aulas, tratando de que sea un uso ético.

Pero me hace falta, yo reconozco que me hace falta, porque como yo necesito manejarla... o sea, yo soy como que incapaz de poner a un estudiante a que haga algo que yo primero no domino, porque no sabría después cómo guiarlo. Entonces yo me estoy preparando para irlo incorporando, pero sí. Entonces, por ejemplo, que en línea ellos puedan hacer actividades de plataformas como Canvas, o como, por ejemplo, el uso de rescatar la misma aula de Classroom y de Moodle, porque tienen muchas cuestiones importantes que yo todavía no las domino.

Entonces me voy metiendo, pero me hace falta más, me hace falta mucho. ¿Qué recursos digitales, impresos, audiovisuales, etc., empleas para estimular la lectura crítica? Bueno, utilizo mucho lo que tiene que ver con la base de datos. Artículos y esto que sacan de base de datos para que ellos manipulen y además así se den cuenta que la escritura académica también y científica requiere de una rigurosidad, que no de cualquier parte pueden sacar información.

O sea, que sepan leer e identificar una buena fuente. Entonces uso, como muchos de los recursos, utilizo las bases de datos que tiene la universidad. De audiovisuales, como te decía, a mí me falta como entrar más en eso, entonces a veces lo que pongo son plataformas como YouTube, donde hay mensajes, pero a mí me hace falta mucho.

A mí me encantaría poder hacer podcast, y a ellos los pongo a que hagan sus propios podcasts, o que hagan, graben videos, pero me hace falta un poco. ¿Y de los impresos? Bueno, recursos impresos, como te digo, a veces uno no le da acceso real al libro. Uno siempre termina dándole copia.

Y eso es algo que, por ejemplo, la doctora Adriana Gordillo, que yo cito en mi tesis, hace mención primero que a veces no están leyendo textos completos, sino

el fragmento, el capítulo que le dio el profe. A veces no leen ni siquiera la introducción y no se ubican. Pero impresos sí, utilizo libros narrativos, como cuando utilizo las narrativas o la literatura. Recomendando un gran autor de la lectura y la escritura como Daniel Cassani, que tuve la oportunidad de conocerlo y participar en eventos.

Bueno, a Daniel Cassani, en el 2011, la primera vez que lo conocí personalmente, fue en un evento de la Unesco para la lectura y la escritura, me recomendaba a sus estudiantes, muestren lo que leen y lo que escriben. Entonces, en los impresos utilizó los míos. Yo tengo un capítulo de libro que está asociado al uso de mapas mentales como estrategias para la lectura, entonces utilizo eso.

Les llevo libros para que ellos los manipulen de los que yo he escrito y también de otros autores, pero la mayoría son trabajados como digitales. ¿Cómo evalúa usted el nivel de lectura crítica en sus estudiantes? Bueno, yo tengo una prueba que fue validada por expertos y fue validada por psicometría, que, de hecho, unos estudiantes de acá de psicología, de la universidad, se graduaron haciéndole la valoración psicométrica a mi prueba. Entonces, a mis estudiantes yo les hago esa prueba, que además tiene un poco de prueba tipo saber, que yo sé que cuestiono ese tipo de pruebas, entonces los involucro en ambos, porque sí o sí, si el sistema se los pide, tienen que estar familiarizados con algo.

Por otra parte, esa prueba que está dividida en los tres niveles de comprensión. Las primeras preguntas son literarias, las segundas son inferenciales, porque algo que yo cuestiono es que cuando se evalúa el nivel, se evalúa globalmente.

Entonces, dicen, el estudiante no sabe leer o tiene un nivel bajo, pero cuando tú los discriminas, te das cuenta que algunos tienen buen nivel inferencial, buen literal, entonces eso me permite distinguirlos. Aquí en la universidad, que está montada en la plataforma Google, y ellos pueden ver los resultados cuando terminan de hacer la prueba, y ellos pueden saber en literal cómo están en inferencial, cómo están en crítico, reconociendo que el crítico igual necesita de todos los anteriores. Pero hago después otro tipo, entonces el uso de los, me encantan los mentefactos, los mapas,

entonces utilizo mucho eso, también utilizo mucho la disertación oral y las técnicas grupales que te estaba comentando.

¿Qué criterios e instrumentos estima para determinar si un estudiante ha logrado un avance en estabilidad? Bueno, como ellos hacen primero una autobiografía, de primero hacen el nivel en la hacienda agnóstica, yo empiezo a hacer diferentes estrategias, actividades, y ahí voy notando, mira, este estudiante al principio quedó en este nivel, y al final hago otra prueba, totalmente diferente, para ver cómo van avanzando, y ellos mismos se dan cuenta. O sea, no los atiborro de actividades, sino una, pero que la hagan con toda para ver si, porque eso también es una dificultad.

O sea, que hay muchas cosas y no logran ir haciendo una siquiera hasta el nivel mayor. Muy bien. Cuando reflexionas sobre la lectura crítica, ¿Qué principios didácticos y pedagógicos emergen de su práctica, y cuáles consideras fundamentales para construir un enfoque teórico-didáctico sobre la lectura crítica en la educación superior? Bueno, yo utilizo mucho las producciones a nivel superior de Paula Carlino, Federico Navarro, María Cristina Martínez y Adriana Gordillo. Sin embargo, como veo que a veces están como centradas en unas lecturas más profesionalizantes, entonces, ahí fue por eso que me decidí a hacer mi tesis doctoral de la lectura formativa. Entonces, ya ahora me estoy sustentando en la antropología pedagógica de Karl Dienelt, que es más pedagógico, pero dice, hay que saber, Karl Dienelt no trabaja la lectura, sino la antropología pedagógica. Yo lo que hago es que a partir de él digo cómo se puede desarrollar una lectura formativa que tenga en cuenta lobo educándose.

Todas las actividades están asociadas a que respondan a principios de la ontología dimensional del ser humano propuesto por Karl Dienelt y a la disposición pedagógica del ser humano, que tiene que ver con la libertad, la individuación y la responsabilidad. Y con relación a eso, entonces, yo he creado mi propia teoría de la lectura formativa y desde allí se pueden sacar diferentes principios que están de la didáctica. Pero en cuanto a la didáctica de la lectura en la educación superior, estos autores que antes te mencionaba.

¿Qué cambios propondría en la enseñanza universitaria para fortalecer la lectura crítica? Bueno, creo que lo he dicho desde el primer momento en que iniciamos. Lo reitero más bien. Uno es que se debe pensar el ser. Saber desde dónde lee, cómo se está sintiendo con la lectura. Y entonces un primer cambio es una vuelta al ser. Una vuelta al ser. Una vuelta a lo narrativo. Saber que ellos no van a dejar de ser menos profesionales si les narrativo. O sea, combinar muy bien eso.

Entender que la lectura no puede ser solamente para responder a una disciplina ni tampoco a una prueba estandarizada. Creo que esos son los retos que tiene la universidad. Bueno, justamente eso es lo que yo hago en mi tesis. No es didáctico, sino es más teórico, pero desde ahí se pueden derivar. Y justamente lo que decía él. Los principios didácticos y pedagógicos que deben tenerse en cuenta. Uno, desde los pedagógicos considero que volver a la antropología pedagógica. La antropología pedagógica ofrece unos elementos importantes que permiten construir unas estrategias didácticas y todo a partir del reconocimiento del ser.

Es lo que yo hago en mi tesis. Entonces digo, por ejemplo, cómo respondo con la lectura a la libertad. Cómo respondo a la individuación. Cómo respondo a la conciencia. Que son los elementos de la disposición. Desde la ontología dimensional. La espiritualidad. Y luego de los elementos de la disposición pedagógica del mismo Cardinal que es antropología pedagógica. Ahí aparece la libertad, la responsabilidad y la individuación.

Esos son principios de la disposición pedagógica del hombre. Toda teoría didáctica de la lectura debe reconocer al ser humano a quien le pretende impulsar la lectura y la escritura. Si no hay un reconocimiento al otro, no sé cómo diseñar las estrategias que permitan lo demás.

Y por otro lado dice, si tú pidas al otro, tienes que tener en cuenta que ese otro no solamente es biológico, no solamente es psicológico y social, sino que también es espiritual. Eso es lo que rescato. esa teoría. Que tiene que ver con tener en cuenta la espiritualidad, la conciencia de valor y la libertad. Desde allí uno tiene un fundamento teórico que reconoce al ser humano.

En cuanto ya a los aspectos didácticos, uno ahí sí se puede guiar por autores como los que te mencionaba, como Paula Carlino, Adriana Gordillo, Federico Navarro, Daniel Cassani, María Cristina Martínez, que ya tienen definidas unas rutas que uno puede adaptar dependiendo del proceso. De la lectura en la universidad. Que por ejemplo debe haber un reconocimiento claro de fuentes, reconocer que no pueden leer de cualquier parte, sino que sobre todo apoyado en base de datos que conduzcan a fuentes fiables en ese sentido. Esto es lo que vendría a ser como principios didácticos y pedagógicos que han emergido de mi plática. Por eso fue que lo propuse. Yo te invito a que leas en algún momento esa parte.

Muchísimas gracias por tu atención.

Docente #3

Buenos días, estamos con la profesora D#3. Muy bienvenida, la primera pregunta de nuestra entrevista a profundidad es ¿Cómo definiría usted la lectura crítica en el contexto de la educación superior desde su experiencia como docente universitaria? Yo la defino como la capacidad de identificar, inferir, sintetizar, relacionar, interpretar y evaluar un texto, tomar distancia del texto luego de haber realizado todas estas habilidades de comprensión lectora, adoptar una postura fuera del texto, tomar distancia del texto y adoptar una postura crítica sobre el texto tratado. Es como tomar una postura valorativa frente al texto.

Muy bien, ¿Por qué considera importante fomentar la lectura crítica en los estudiantes universitarios? Bien, porque precisamente el conocimiento se da a través de la relación de esas habilidades que acabo de mencionar, como es la identificación, la inferencia, la sinterización de la información, relacionarla tanto con el contexto nuestro como con el contexto del texto, interpretarla, que se trata de que el estudiante pueda... se trata de resolver problemas de la cotidianidad, pienso que al interpretarla es darle el sentido a la relación que se da entre la información recibida a través de la lectura y relacionarla con los conocimientos previos que el estudiante tiene. Y es ahí donde se produce un conocimiento significativo. Muy bien. Y es precisamente de esto que se trata la educación superior, que el estudiante pueda asumir esa postura crítica frente al conocimiento que recibe, frente a la información que recibe.

¿Qué situaciones, emociones o dilemas en el aula han sido significativas cuando usted intenta desarrollar el pensamiento crítico con sus estudiantes? Bien, bueno, algunos dilemas suelen darse con frecuencia y es que el estudiante cuando llega al aula universitaria viene con escasa lectura crítica. Formación en lectura crítica. Exactamente, no tiene las habilidades, no posee las habilidades que se requieren para tener una evaluación crítica porque en la lectura crítica lo que se da es una evaluación de la información recibida.

Los estudiantes en la educación básica reciben información de todas las disciplinas a las que se va a enfrentar más adelante para que el estudiante escoja la disciplina en la que se quiera enfocar. Luego cuando llegan acá la información es compleja, no es fácil. Sobre todo, que se enfrentan a textos desconocidos y es allí donde se deben implementar en el aula esas estrategias o esas habilidades que el estudiante debe tener para tener una lectura crítica.

Profesora. ¿Cuáles creen que son las principales dificultades que presentan los estudiantes al momento de poner en práctica la lectura crítica y las suyas al implementar estrategias para fomentarla? La primera dificultad que en el desarrollo de mi asignatura como es la expresión oral escrita y la comprensión lectora, todo lo que tiene que ver con comunicación. La primera dificultad, la que para mí ocupa el primer lugar es la falta de lectura. Los estudiantes no leen. Cada día, cada año, cada semestre, tú te encuentras que son menos los que leen. Cuando tú preguntas cuántos estudiantes aquí les gusta leer, a cuáles leen novelas, leen sagas, leen cuentos, no, no leen.

Los estudiantes no quieren leer y esa es la primera dificultad, la falta de lectura. No les gusta leer. No tienen hábitos de lectura. Y entonces es allí donde está la principal problemática. Luego, bueno, si tú no lees, ¿cómo vas a tener una comprensión lectora? ¿Cómo vas a adquirir estas competencias? Si es ahí en ese proceso de lectura, de ese hábito que se constituyen esas, por decirlo así, esas habilidades. Y luego, para nosotros tener una lectura crítica, tenemos que tomar distancia del texto y evaluarlo.

¿Qué estrategias didácticas utiliza en sus clases para promover la lectura crítica, profe? Bueno, hay una estrategia que me ha dado bastantes resultados, y entre otras, la principal es esa, y es el parafraseo. Muy bien. Cuando un muchacho se enseña a parafrasear, va a obtener la lectura crítica. ¿Cómo se hace este proceso? A través del curso de expresión oral escrita, conduzco a los estudiantes a crear un texto escrito. Ese texto escrito tiene unas exigencias, como es que debe ser original, un 85% original. Ese texto es evaluado cada semana, cada vez que ellos van construyendo.

Por ejemplo, nosotros vamos viendo el discurso, el discurso argumentativo, y empezamos por su estructura, que es la introducción, luego que ellos ven esa, digamos... ¿Presentan como la tesis, como la ley ancestral? Sí, cuando vemos la clase, ellos tienen que llevar a la práctica la introducción y crean la introducción del texto.

Del texto que ellos escogieron para crear. Ellos crean su introducción, y esta introducción debe ser subida a un software autoplagio que se llama Compilatio, que detecta la similitud y el uso de inteligencia artificial, y como debe ser de inteligencia artificial, obligo a los muchachos que tienen que leer, y luego de leer, realizar un resumen de esa lectura y de ese resumen, sacar una síntesis, qué es lo que ellos creen que significa, y ellos crean su introducción. Así también se lleva a cabo el desarrollo, la conclusión, y con esa estrategia obligo a los estudiantes a parafrasear, a sintetizar, a hacer una lectura crítica. Y ahora también imagino que vocabulario, y aprenden muchísimo significado. Dentro de todo ese proceso de formación que se lleva en el curso de expresión oral escrita, esa es una de las estrategias que me ha dado más resultados. ¿Cómo desarrolla el pensamiento crítico en sus estudiantes a partir de la lectura crítica? bueno, dentro del curso damos algo de comprensión lectora, y el estudiante, como dije anteriormente, debe leer un texto, utilizar esas técnicas de comprensión lectora, o esas técnicas de método de estudio como son el subrayado, luego el subrayado ellos realizan un resumen, luego del resumen realizan una síntesis, y al sintetizar ellos reflexionan su postura, o sus conocimientos previos frente a la lectura, y sacan una síntesis, un resultado, que va generando en ellos esa lectura crítica.

¿Qué tipo de texto consideras más adecuado para estimular el análisis crítico en sus estudiantes? Bueno, los tipos de textos argumentativos. Pienso que el texto argumentativo es importante porque, como bien sabemos, la parte medular del texto argumentativo es la postura del autor.

Entonces, el muchacho tiene que también crear contraargumentos frente a la postura del autor y ahí se genera una lectura crítica. ¿Ha incorporado tecnologías o plataformas virtuales como apoyo para este proceso? Bueno, como te dije, el

software Compilatio es un software que ayuda a que los muchachos suban un trabajo fiel, fidedigno, original, que no tenga un nivel de similitud, que no tenga inteligencia artificial.

También utilizamos trabajos, claro que sí, las plataformas, las pedagogías digitales. Bueno, he implementado mapas conceptuales en páginas como Semaptool y otras. También hacemos crucigramas, puzles, y una cantidad de juegos que creamos también. Los subimos a la Moodle y ahí ellos tienen que responder frente a nosotros.

¿Qué recursos digitales, impresos o audiovisuales emplean para estimular la lectura crítica? Bueno, si es impreso, ellos leen, van a la biblioteca y leen libros, o audiovisuales. Qué les ayuda y los estimula para que ellos desarrollen no solamente la lectura crítica, sino también el pensamiento crítico.

Bueno, ellos, por lo menos dentro de este texto que creamos, cuyo examen final es la exposición del texto, tanto escrito como oral, los muchachos deben utilizar los recursos literarios que ofrece la biblioteca, como son bases de datos. Ir a la propia biblioteca a buscar libros físicos, materiales. También, dentro de mis clases, le llevo talleres.

¿Cómo evalúa usted el nivel de lectura crítica en sus estudiantes? lo evalúo de manera tanto escrita como oral, a la hora de ellos exponer el texto. ¿Con qué los evalúan? Ellos, a través de ese ensayo que ellos crean, ya sea un texto expositivo, simplemente, o un texto descriptivo o argumentativo que crean dentro de las exigencias que hago en ese proyecto. ¿Les das una lectura y a partir de la lectura ellos crean su ensayo? ¿Cómo lo hacen? No, yo no les doy la lectura.

Ellos escogen la lectura, dependiendo del tema escogido, para crear ese texto que al final tienen que exponerlo de manera oral y escrita. Entregarlo escrito y oral frente a un jurado, bajo una rúbrica que evalúa todo ese conocimiento. Exacto, entonces con la rúbrica estás evaluando el nivel de lectura crítica, cómo están ellos, cómo han ido avanzando. Ese texto al final es 100% crítico.

¿Qué criterios e instrumentos estima para determinar si un estudiante ha logrado un avance en estabilidad? La rúbrica. La rúbrica evalúa perfectamente si el estudiante cumplió con todos esos seis puntos que evalúa en el sentido de la comprensión lectora y la lectura crítica, como es si identifica el texto, si identifica, por ejemplo, el título, la entradilla, qué tipo de texto es, cuál es la intención del autor, a quién va dirigido, quién es el emisor. Todas esas cuestiones.

Muy bien. Ahora, cuando reflexiona sobre la lectura crítica, ¿Qué principios didácticos y pedagógicos emergen de su práctica? Es decir, ¿qué autores tiene en cuenta para poder trabajar sobre la lectura crítica y cuáles considera fundamentales para construir un constructo teórico sobre la lectura crítica en la educación superior? Autores como tal.

Hay muchos modelos, hay muchas teorías acerca de cómo lograr la lectura crítica o cómo alcanzar esos niveles, pero yo no he cogido un autor como tal realmente, sino que de los diferentes autores que he consultado, he sacado lo mejor. Y cada periodo, cada semestre, realizo una actualización de los procesos, evalúo los procesos que he llevado a cabo en el desarrollo del curso y analizo qué dio resultado, qué no dio resultado y trato de mejorarlo.

Pero realmente coger un modelo existente como tal, no. ¿Y qué autores o pedagogos tienen en cuenta a veces para formar esas estrategias o esos recursos pedagógicos? Ahora mismo no recuerdo muy bien ninguno de los autores que... Por ejemplo, tengo un autor en el que yo...

¿Cuáles serían los autores que usted tendría en cuenta para poder construir su enfoque teórico didáctico sobre las lecturas Críticas en la educación superior? Siempre he contemplado a Daniel Cassani y a Mireia Cisneros Estupiñán.

¿Qué cambios proponía en la enseñanza universitaria para poder fortalecer la lectura crítica? Hay algo que siempre me ha preocupado desde que estoy ejerciendo en la educación superior, y es que en las universidades se crea un curso de saber pro, en los cuales se obliga al muchacho a asistir cuando el muchacho no tiene la

obligación de hacerlo. Allí se les empieza a hablar de prepararse para las pruebas saber pro, que les van a evaluar sobre todo la lectura crítica.

Y entonces pienso que desde el aula debemos implementar, desde el primer semestre hasta el final, debemos implementar todos los docentes, no solamente los profesores de expresión oral y escrita, sino todos los profesores debemos implementar esas estrategias de lectura dentro de nuestro desarrollo curricular para que los muchachos se habitúen a la lectura y de pronto aplicar ese tipo de estrategias evaluativas que aplicamos nosotros en el aula, poner al muchacho a reflexionar, que distinga muy bien lo que es un resumen de una síntesis, que el muchacho pueda sintetizar, reflexionar frente a la postura o al texto expuesto.

Por otra parte, se debe formar a los muchachos semestre tras semestre. No solamente para presentar una prueba solamente.

Para ir desarrollando semestre tras semestre, puede ser cada nivel fortalecerlo. Entonces pienso que en este sentido los docentes deberíamos estar apoyándonos en un acuerdo, saber que tener la prescripción del muchacho anteriormente y cómo debo seguir exigiéndole para que no se le olvide, para que las tareas sean más reflexivas, que las tareas sean más de que el muchacho lea. De análisis y reflexión y evaluación.

Exactamente. Que por lo menos esas evaluaciones de preguntas no... Literales, son preguntas que va a responder lo que está allí. Exacto, pero en sí el muchacho no está analizando, no está reflexionando, no está comprendiendo, no está relacionando, no está cumpliendo con ninguna de esas habilidades que debe adquirir en el transcurso de su formación.

Es una formación académica que tiene muchos años. Por ello, pienso que nosotros debemos en el muchacho la habilidad de investigar, en la investigación, en el parafraseo, en exigirle al muchacho que realice actividades basadas en autores fidedignos.

Bueno, profesora, muchísimas gracias.

Docente 4

Muy buenas tardes, apreciada profesora D#4, vamos a conversar con ella acerca de unas preguntas que van a ser de un insumo importante para mi tesis de doctorado. ¿Cómo definiría usted la lectura crítica en el contexto de la educación superior desde su experiencia como docente universitario? Bueno, desde mi experiencia como docente puedo definir la lectura crítica como ir más allá desde una comprensión lineal, tiene que ir mucho más a profundidad, tiene que no solamente cuestionar sino contrastar, contrastar ideas, contrastar argumentos y generar todo el tema de solidez, de comprensión.

Muy bien, ¿Por qué considera usted que es importante fomentar en los estudiantes universitarios esa lectura crítica? Bueno, es supremamente importante porque yo la puedo aterrizar a que es una necesidad para el profesional del siglo XXI, es supremamente importante que cualquier profesional desde cualquier área tenga la capacidad de tener lectura crítica, que sus argumentos sean totalmente robustos y sustentables, Bueno, ¿y qué situaciones, emociones o dilemas en el aula han sido significativos cuando usted intenta desarrollar el pensamiento crítico de sus estudiantes? casualmente y creo que nos ha pasado a todos los dilemas, está entre la inteligencia artificial. La educación está enfrentando la inteligencia artificial y eso involucra mucho el tema del pensamiento crítico porque estamos viendo a unos jóvenes que están necesitados de usar permanentemente las herramientas de inteligencia artificial y no están generando su propio pensamiento crítico. En el aula de clase se ven emociones como la ansiedad porque cuando se generan talleres y actividades si uno se los solicita sin ningún dispositivo ellos entran en angustia, entonces es otra emoción, es una angustia y un desespero por tener la herramienta a la mano y muchas veces se bloquean también.

Muy bien, ¿Cuáles cree que son las principales dificultades que se presentan a los estudiantes al momento de poner en práctica la lectura crítica y las suyas al implementar estrategias para fomentar? Bueno, yo vengo dando clases en un colegio en las mañanas y en las tardes estoy con docentes universitarios, eso nace desde el colegio, no estamos generando el hábito de lectura en los salones de clase

y estamos recibiendo universitarios donde desconocen los recursos, desconocen las bases de datos que son fundamentales para generar un pensamiento crítico. Como docente el primer acercamiento que estoy haciendo con estudiantes universitarios es llevarlos a la mediateca para que conozcan y reconozcan y acepten que la búsqueda de información confidencial, perdón, la búsqueda de información fidedigna con base de datos es de peso y que no lo debemos dejar solo a la inteligencia artificial. Mis estudiantes de primer semestre de la asignatura de competencias de la comunicación se les lleva a la mediateca, se les dan las pautas de base de datos y así arrancan a tener muchas más habilidades y herramientas.

Bueno, profe, ¿Qué estrategias didácticas utilizan sus clases para promover la lectura crítica? Bueno, soy partidaria del tema de estudios de casos y también de los debates. Porque cuando estamos con estudiantes universitarios siempre está el temor de la participación, ¿cierto? Esa barrera toca romperla rápidamente y que son con debates. Debates guiados, debates donde tú los puedas enfrentar con argumentos, pero que también los choque a ellos en su estructura mental.

¿Cómo así? Que su postura no sea la realmente que ellos tienen, sino que yo se las impongo, se las impongo en el sentido para que puedan debatirlos. Otra estrategia que utilizo es el tema de, bueno, de estudios de casos. Estudios de casos donde ellos tengan que leer, donde ellos tengan que percibir la realidad y de ahí que partan hacia una socialización. Para mí siempre es fundamental no solamente mandarles a hacer ensayos porque sí, sino que ellos puedan decir lo que piensan y contrastarlo con sus compañeros. ¿Qué les enseño yo? Ensayos académicos y también informes académicos. Muy bien.

¿Cómo desarrolla el pensamiento crítico en sus estudiantes a partir de la lectura crítica? Mira, siento que el pensamiento crítico tiene que ir muy de la mano de las habilidades blandas. Habilidades blandas como el tema de la comunicación asertiva, la comunicación crítica. Y que ellos puedan experimentar el decir y sin tener miedo a ser cuestionados. Y que entiendan que el error también es un método de aprendizaje. Es decir, cuando el estudiante tiene el temor de decir lo que piensa, pues creo que se ruptura. Se rompe el aprendizaje.

Pero creo que se puede desarrollar de la mano con las habilidades blandas. Muy bien. ¿Qué tipo de texto consideran más adecuado para estimular el análisis crítico en sus estudiantes? Bueno, como licenciada en español, siempre me gusta enfrentarlos con noticias reales. Que vean los argumentos de pronto desde dos posturas. Y ponerlos, ese es como el primer punto de partida, creo yo. Entonces, sabemos que en la política tenemos dos orillas, ¿cierto? Dos orillas. Y ponerlos a pensar en qué orillas te mantienes o vas a cambiar de opinión. Muy bien. ¿Ha incorporado tecnologías o plataformas virtuales como apoyo a este proceso? Bueno. Sí he utilizado algunas plataformas virtuales. Por ejemplo, el uso de las bases de datos. Es decir, que ellos reconozcan que existen plataformas de acceso para libros. Que no solamente nos quedemos con el Google Académico, con el Rincón del Vago. Que no solamente nos quedemos con el Chat GPT. Sino que de las 13 bases de datos que pueda tener una universidad como la San Buenaventura, o cualquier universidad, ellos puedan adentrarse a ese mundo. A través de esas plataformas que son compradas y que son costosas. Sí, demasiado.

¿Cómo evalúa usted el nivel de lectura crítica en sus estudiantes? Bueno, el nivel de lectura crítica se hace efectivo cuando el estudiante pueda defender sus ideas. Muchas veces los docentes mandamos a hacer ensayos para ver el pensamiento crítico. Pero no lo contrastamos con la manifestación verbal del estudiante. Efectivamente lo hizo. Si se reflexionó acerca del texto. Si sus ideas son originales. Porque para nadie es un secreto que estamos en un mundo con inteligencia artificial. Y que ellos pueden humanizar esos textos. Porque lo hay. Hay plataformas que lo humanizan y uno como docente puede tragar entero. Pero siento que el pensamiento crítico para la mejor validación es enfrentar al estudiante en su propio debate, en su propio diálogo interno. ¿Qué criterios o instrumentos estima para determinar si un estudiante ha logrado un avance en estabilidad?

¿Qué criterios e instrumentos estimas para determinar si un estudiante ha logrado un avance en esta habilidad? Bueno, los criterios que puedo determinar es el tema de la coherencia, hay estudiantes que sabemos que tienen esa parla, esa fortaleza, ¿cierto? Esa fortaleza, pero uno como docente es el que puede aterrizar

y validar si eso que está diciendo tiene esa misma coherencia, esa misma profundidad. Como docentes sabemos que existen palabras con muchas arandelas, ¿cierto? Muchas arandelas, muchos tecnicismos, pero que tenemos que llevarlos a una profundidad y que su coherencia esté aterrizada. Que no estén de pronto divagando, que no estén de pronto siendo muy superfluos en lo que dicen.

Bueno, ¿Cuándo reflexiona sobre la lectura crítica qué principios didácticos y pedagógicos emergen de su práctica y cuáles considera fundamentales para construir un enfoque teórico didáctico sobre la lectura crítica en educación superior? Bueno, la respuesta para esta pregunta es que desde mi experiencia siempre he considerado fundamental los principios de participación activa, el aprendizaje significativo y la relación teórico práctica. Y la construcción colectiva del conocimiento. Estos elementos permiten que la lectura crítica no se limite a una técnica en un salón de clases, sino que se convierta en una herramienta formativa para cultivar ciudadanos conscientes y capaces de cuestionar la realidad.

¿Qué cambios propondrían la enseñanza universitaria para fortalecer la lectura crítica? Bueno, considero necesario implementar transformaciones en la lectura crítica desde la transversalidad de asignaturas, fomentando esos proyectos de investigación desde los primeros semestres y utilizando siempre las metodologías activas del hacer para que se promueva esa reflexión y debate en los salones de clase. Bueno, la educación superior siempre tiene esa gran responsabilidad de formar sujetos críticos y comprometidos y eso requiere que nosotros como docentes tengamos enfoques pedagógicos hacia metodologías totalmente participativas y emancipadoras.

Docente 5

Ante la pregunta sobre cómo define la lectura crítica en el contexto de la educación superior desde su experiencia como docente universitario, el entrevistado manifiesta que esta competencia se encuentra débilmente desarrollada en los estudiantes. Señala que, aunque los educandos logran decodificar los textos, no alcanzan un nivel de análisis crítico acorde con las exigencias universitarias. Explica que la lectura crítica supone una red semántica de saberes en la que la intertextualidad es fundamental; no obstante, los estudiantes presentan dificultades para establecer dichas relaciones. En este sentido, retoma a Ferreiro (2003) al afirmar que un lector crítico es aquel que reconoce distintos tipos de textos, toma decisiones a partir de lo leído y evalúa la confiabilidad de las fuentes, superando así una lectura meramente literal.

Al indagar por la importancia de fomentar la lectura crítica en los estudiantes universitarios, el docente considera que esta favorece el desarrollo del pensamiento crítico, fortalece la capacidad argumentativa y potencia los procesos investigativos tanto en el ámbito profesional como en los semilleros de investigación.

Respecto a las situaciones, emociones o dilemas significativos que emergen en el aula al promover el pensamiento crítico, el entrevistado destaca que, al trabajar textos de autores como Jorge Luis Borges o Albert Camus, los estudiantes comprenden la necesidad de remitirse a otras lecturas para interpretar adecuadamente los textos, lo cual genera cuestionamientos, reflexiones profundas y diálogos académicos significativos.

En relación con las principales dificultades que presentan los estudiantes al poner en práctica la lectura crítica, así como las que enfrenta el docente al implementar estrategias para fomentarla, señala que uno de los mayores obstáculos radica en el reconocimiento de la idea central del texto y en la identificación de la postura del enunciador.

Cuando se le pregunta por las estrategias didácticas que utiliza para promover la lectura crítica, el docente menciona la realización de lecturas socializadas a nivel grupal, procesos de coevaluación y heteroevaluación, la selección cuidadosa de

textos y autores de calidad, y el desarrollo de cafés literarios como espacios de diálogo y reflexión.

En cuanto a la manera en que desarrolla el pensamiento crítico a partir de la lectura crítica, afirma que este proceso se sustenta principalmente en la selección intencionada de lecturas críticas y en el trabajo con autores reconocidos.

Al referirse al tipo de textos más adecuados para estimular el análisis crítico, el entrevistado sostiene que todas las tipologías textuales pueden ser trabajadas, siempre y cuando el docente defina con claridad el enfoque pedagógico tanto dentro como fuera del aula.

Frente a la incorporación de tecnologías o plataformas virtuales como apoyo a este proceso, el docente señala que ha orientado cursos en articulación con la Universidad Complutense, integrando el uso de la inteligencia artificial.

En relación con los recursos empleados para estimular la lectura crítica, menciona el uso de materiales diseñados por el ICFES y el Ministerio de Educación Nacional.

Respecto a la evaluación del nivel de lectura crítica en los estudiantes, el entrevistado indica que recurre a talleres, socializaciones grupales y lecturas individuales.

Al precisar los criterios e instrumentos utilizados para determinar avances en esta habilidad, señala que combina aspectos cualitativos, como las intervenciones orales de los estudiantes, con criterios cuantitativos, apoyados en pruebas del ICFES.

Finalmente, al reflexionar sobre los principios didácticos y pedagógicos que emergen de su práctica y los cambios necesarios para fortalecer la lectura crítica en la educación superior, el docente propone trabajar con referentes teóricos como Emilia Ferreiro, Daniel Cassany, Bernardete L. de Oliveira y los pioneros del modelo Writing Across the Curriculum. Asimismo, considera fundamental integrar la lectura crítica de manera transversal en el currículo y en las distintas áreas del conocimiento.

REFERENCIAS

- Avendaño de Barón, G. S. (2016). *La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28), 207-232. Doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.4916>.
- ARRIETA, M. B., & DE ROSA, D. I. L. C. I. A. (2026). APROXIMACIÓN TEÓRICA ACERCA DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA SOBRE VALORES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA. *TESIS DOCTORALES*.
- Ávila-Vásquez, M. O., & López, J. N. (2021). *El proceso lógico-inferencial como estrategia para la lectura crítica de textos argumentativos en básica secundaria. Discusiones filosóficas*, 22(39), 135-155
- Area, M., & Pessoa, T. (2021). *De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. Comunicar*, 29(66), 13–22.
- Area, M. (2022). *La transformación digital de la educación: Tecnología, pedagogía y formación docente*. Octaedro.
- Arenas, A. C. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Coop. Editorial Magisterio.
- Barrio, J. (2010). *Elementos de antropología pedagógica*. Rialp.
- Bajaña, M. E. S., Ruiz, I. M. C., Chávez, L. E. P., Pilay, P. F. T., & Solórzano, F. M. C. (2024). *El impacto de la motivación estudiantil en su habilidad para la comprensión lectora: Un análisis de la literatura. Ciencia y Educación*, 687-699.
- Barthes, R. y Otros (1970): *Análisis estructural del relato*. Editorial tiempo contemporáneo.
- Ballesteros, L. (2012). *La importancia de la lectura en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Revista Digital Sociedad*, 34 <http://www.sociedadelainformacion.com/34/lectura.pdf>.
- Barton, D. (1994). *The Social Impact of Literacy*. L. Verhoeven (Ed.).
- Benart, S. (Ed.). (2010). *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bolio, A. (2012). *Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. Reencuentro*, (65).
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass.
- Carlino, P. (2021). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2020). *Leer y escribir en la universidad: Los retos de la alfabetización académica*. Graó.

Calderón Ibáñez, A., y Quijano Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.

Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. LOM Ediciones.

Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Colección Aula Abierta Magisterio.

Cardona, S. P., Osorio, A. J., Cruz, A. de la y González, J. M. (2018). *Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior*. *Educación y educadores*, 21(3), 482-503. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.6>.

Carlino, P. (2005). *Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles*. *Educare*, 6(20), 401-420. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>.

Carlino, P. (2013). *Alfabetización académica diez años después*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.

Carvajal, M. (1990). La didáctica en la educación. *Fundación Academia de Dibujo Profesional*, 1-12. <http://file:///C:/Users/Nully/Downloads/librocompleto.pdf>.

Carvajal Cornejo, K. (2020) Programación curricular de procesos didácticos. [Blog],

Web del maestro. <https://webdelmaestrocmf.com/portal/programacion-curricular-deprocesos-didacticos/>

Cassany, D. (2003). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. *Tarbiya Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, 32, 113-32. https://www.academia.edu/2976107/Aproximaciones_a_la_lectura_cr%C3%ADtica_teor%C3%ADa_ejemplos_y_reflexiones.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cassany, D. (2003). *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*.

Cassany, D. (2020). *Laboratorio lector: Para entender la lectura*. Anagrama.

Castillo, E., y Vásquez, M. L. (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*. *Colombia médica*, 34(3), 164-167.

Castro O., J. M. y Martínez C., M. A. (2017). *La lectura crítica en ELE: una mirada desde el docente y sus creencias*.

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/34377/CastroOrjuelaJoseManuel2017.pdf?sequence=5>.

Cely, A y Cierra, G. (2011). *Lectura Crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la educación superior*. <http://repository.ean.edu.co/bitstream/10882/2771/9/la%20lectura%20critica%20c%20creativa%20e%20investigativa.pdf>.

Cervantes Castro, R. D., Pérez Salas, J. A., y Pérez Salas, M. D. (2017). *Niveles de Comprensión Lectora. Sistema Conalep: Caso Específico Del Plantel N° 172, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, en Alumnos del Quinto Semestre. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades Sociotam*, 27(2), 73-114.

Colomer, T. (2002). *El papel de la mediación en la formación de lectores. Lecturas sobre lecturas*. CONACULTA.

Colombia, O. T. (1996). *Constitución política de Colombia*. (No Title).

Cubides A., C. P.; Rojas H., M. y Cárdenas S., R. N. (2017). *Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. Saber, Ciencia y Libertad*, 12 (2), 184-197. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6556873>.

Coll, C. (2020). *Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las TIC*. Universidad de Barcelona.

De Colombia, A. C. (2022). *Constitución política de Colombia*. leyfacil.com. ar.

De Educacion, L. G. (1994). *Ministerio de educación nacional*. Bogotá, Colombia.

Dienelt, K. (2020). *Antropología pedagógica: Fundamentos de la educación desde la comprensión del ser humano*. Herder.

Dotel, Y. F., & Núñez-Méndez, M. (2024). El rol docente en la integración de tecnología para fomentar la lectura crítica en primaria. In *Congreso Internacional Ideice* (Vol. 15, pp. 193-198). Congreso Internacional Ideice.

De Zubiría, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas*. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Moreno.

Di Stefano, M., & Pereira, M. C. (2012, November). *Concepción sociodiscursiva de la lectura y la escritura y su enseñanza. In Presentado en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires, Argentina*. <http://semiologia-cbc-distefano.com.ar/publicaciones/articulos/di-Stefano-Pereira-Ponencia-IV-Congreso-Psicologia.pdf>.

Díaz, F y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.

Díaz, M. (1990). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico. Pedagogía y saberes*, 1(2), 14-27.

Díaz-Barriga, Á. (2019). *Los docentes ante la innovación educativa*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(28), 3-19.

Elliot, J.: *La degradación de las disciplinas en el desarrollo de la teoría de la Educación*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º O, 1987, 2341.

Chiquillo, C. d., et al. (2019). *La lectura crítica y el desarrollo del pensamiento crítico a partir del contraste de las dos versiones original y alterna de los cuentos de hadas / Pensamiento crítico a partir de la lectura de cuentos de hadas*.

Facione, P. A. (2020). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.

Ferrero, C. L., & Peris, E. M. (2011). La competencia crítica en el aula de español L2/LE: textos y contextos. In *Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 507-516). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE.

Fuster Guillen, D. E. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.

Fundación Empresarios por la Educación. (2023). *Reporte general de resultados PISA 2022*.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo 1997 *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Freire, P. (2018). *Pedagogía de la autonomía* (2a ed.). Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Freire, P. (2021). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata y Fundación Paideia.

García, S. M. (2014). *Rol mediador docente en la comprensión de textos*. *Enunciación*, 19(2), 252-267.

González, O., González, M., y Ruiz, J. (2012). *Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria*. *Edumecentro*, 4(1), 1-5. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742012000100001&lng=es&tlng=es.

González, B. y Vega, V. (2013). *Lectura y escritura en la educación superior colombiana: Herencia y deconstrucción*. *Revista Interacción*, 12, 195 – 201.

González Rallón, J. I., & Ramírez Peña, L. A. (2020). *Trascendencia de la lectura crítica para la educación* (Doctoral dissertation, Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/31129>).

Goodman, F. (1982). El proceso de lectura. Consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En: E. Ferreiro y M. Gómez, P. (Comp.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI.

Giler Medina, P. X., & de la Peña Consuegra, G. (2024). *Lectura crítica en la educación secundaria*.

Girón, S., Jiménez, C. y Lizcano, C. (2008). *¿Cómo hacer lectura crítica?* Colección Cuadernillo Serie Gramática. Universidad Sergio Arboleda.

Giroux, H. A. (2020). *Pedagogía crítica en tiempos de crisis*. Siglo XXI Editores.

Gómez S., I. (2002). *Los hábitos lectores*. Ediciones Morata.

Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2021). *Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement*. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 401–423.

Guba, E. y Lincoln, Y. (2000). *Paradigmas en Competencia*. Sage.

Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. (5th ed.). Psychology Press.

Hernández González, O., González Fernández, D. y Contreras Sáez, M. (2020). *Consideraciones Esenciales Sobre El Tema Ético en la Investigación Educativa*. UC Maule-Revista Académica de la Universidad Católica del Maule, (58).

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *La ética en la investigación* [Capítulo adicional en línea]. En *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. https://es.slideshare.net/slideshow/sampieri-tica-de-la-investigacin/18621265?utm_source=chatgpt.com#6

Huerta Cruz, A. C. (2021). *Modelo didáctico de estrategias digitales bajo el enfoque constructorista, para fortalecer la lectura crítica en estudiantes de una universidad de Guayaquil* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo].

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2025, abril 30). *Guía de orientación del Examen Saber 11.º (2025-2, Calendario A)*.

IESALC-UNESCO. (2021). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO.

Jurado, F. (2007). *La lectura en la universidad*. *Avances. Investigación en ingeniería*, 6, 6-9.

Jaureguí, B. E. (2025). Constructos teóricos: Enseñanza de la lectura crítica en la educación media. TESIS DOCTORALES.

Jurado Valencia, F. (2008). *La formación de lectores críticos desde el aula. Revista Iberoamericana de educación*, (46), 89-105.

Kincheloe, J. L., & McLaren, P. (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Graó.

Lee, H., Smith, A., & Brown, J. (2020). *Reading comprehension and critical thinking in secondary education. Education Today*, 45(3), 67-78.

Leal Gutiérrez, S. (2012). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*.
<https://es.slideshare.net/juancarlosaponterivas9/la-autonoma-del-sujeto-investigador-y-la-metodologa-de-investigacin-pdf>.

Lipman, Matthew. (1998). *Pensamiento crítico y educación*. Ediciones de la Torre

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

López, G. S.(1998). *La lectura. Estrategias de comprensión de textos expositivos*. Colombia: Universidad del Valle.

Londoño Pérez, M. D. (2023). *Lectura crítica en educación secundaria: revisión sistemática*.

López-Calvo, F., & Cabanas Díaz, M. (2022). *Desigualdades educativas en Latinoamérica: Currículo, formación docente y recursos pedagógicos*. Editorial Universitaria

López, F., & Cabanas, M. (2022). *Didáctica de la lectura crítica en contextos educativos*. Editorial Magisterio.

Maya, L. (2011). *Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (34), 162-193.

Martínez, M. C. (2016) *Causas de resultados Pruebas Saber-Pro en Lectura Crítica y Comunicación Escrita en la Universidad del Valle*. Cali: Universidad del Valle.

Martínez M., M. (2006). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Editorial Trillas.

Martínez S., M. C.; Góngora R., G. y Renza C., A. C. (2020) *Una evaluación a la lectura crítica en el nivel superior. Lingüística y Literatura*, 41 (77), 203-234. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/view/343335>.

Mejía, J. (2004). *Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. Investigación social*, VIII (13).

Méndez R., J. C, Espinal P., C, Arbeláez V., D. C., Gómez G., J. A. y Serna A, C. (2014). *La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 4-18.

Meneses, M., Cáceres, M. P., & Valenzuela, J. (2019). *Estrategias de aprendizaje y comprensión lectora en estudiantes universitarios**. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 221-237.

Mendieta Izquierdo, G., (2015). *Informantes y muestreo en investigación cualitativa*. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.

Mendoza A. (1994). *Las estrategias de lectura: su función auto-evaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Actas del IV congreso internacional de ASELE.

Mendoza Fillola, A. (1999). *El proceso de recepción lectora*. En A. Mendoza Fillola (Coord.) (1999). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. SEDILL /ICE /HORSORY.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos Curriculares del Área de Lengua Castellana*. Bogotá: MEN.

MEN, M. D. (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje. Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Lenguaje*. Colombia Aprende.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Lenguaje*. Colombia Aprende.

Ministerio de Educación Nacional (2020). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas>

Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura. (2021). *Plan Nacional de lectura, escritura y Oralidad (PNLEO) Leer es mi cuento, 2018-202.*, DGP Editores S.A., Bogotá, Colombia.

Moreno O., T. (2011). *Didáctica de la Educación Superior: nuevos desafíos en el siglo XXI*. *Revista Perspectiva Educacional*, 50 (2), 26-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327290003>.

Moreira, E. M. M., & Valverde, A. A. H. (2023). *La importancia de la lectura crítica en la educación universitaria: herramientas y métodos de comprensión: The importance of critical reading in university education: tools and methods of understanding*. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6), 394-405.

Munarriz, B. (1992). *Técnicas y métodos en investigación cualitativa*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1217001>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). *Marco de la evaluación: Conocimientos y habilidades en ciencias, Matemáticas y Lectura*. https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa2018_cn_col_esp.pdf.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Informe sobre la educación en el mundo 2000*. Santillana.

Padrón (2011). *La Estructura de los Procesos de Investigación*. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, IX (17). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666225002>

Pajaro, N. V. (2024). *Intertextualidad y literatura infantil. El diálogo entre textos en el estudio del álbum ilustrado*.

Paul, R., & Elder, L. (2020). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life* (4th ed.). Foundation for Critical Thinking.

Paúl, R. y Elder, L. (2003). *Mini-guía el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>.

Paul, R., & Elder, L. (2020). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools* (9th ed.). Foundation for Critical Thinking.

Pérez G., D. y Hospital C., J. D. (2014). *La lectura crítica en la educación superior: una propuesta para el profesorado universitario desde la experiencia de dos estudiantes de pregrado*. *Revista Entramado-Educación y Sociedad*, 1 (1), 313-321. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5251818>.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica

Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) (2018). *Marco conceptual de lectura*. ANEP Programa Uruguay.

Pinchao B., L. (2020). *Estrategia pedagógico-didáctica para promover la lectura crítica*. *Educación*, XXIX (56), 146-169.

Pinchao, L. (2020). *La lectura crítica en la educación superior: Un desafío pendiente*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16(2), 45-62.

Pinilla Jerez, I. Y. (2023). *Formación en lectura crítica en estudiantes de educación secundaria desde el saber pedagógico del docente* [Tesis doctoral].

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Siglo XXI Editores.

Ramos, R. N. (2017). *Tipología textual y texto literario*. *Tropolías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, (2), 62-87.

Restrepo, R., y Clemenza, C. (2025). *Procesos metacognitivos mediados por docentes para fortalecer la lectura crítica en estudiantes de educación media*. *Revista De Ciencias Sociales XXXI* (Número Especial 11), 445-463

Runge, A., & Muñoz, D. (2021). *Formación integral y antropología pedagógica en la educación superior*. *Revista Colombiana de Educación*, (81), 183–202.

Ramírez, L., Vallejo, R., Cisneros M. (2018). *Didáctica del lenguaje y la literatura como actos de comunicación. Enseñar a hacer cosas con las palabras. Didáctica del lenguaje y la literatura. Retrospectivas y perspectivas*, 19-48. DGP Editores SAS. https://www.academia.edu/48861290/Did%C3%A1ctica_del_lenguaje_y_de_la_literatura_Retrospectivas_y_perspectivas.

Remolina, J . (2013). *La lectura en Paulo Freire y la competencia lectora de PISA*. *Revista Educacao*, 223-231.

Ricoy Lorenzo, C., (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. *Educação* (Santa Maria. Online), 31(1),11-22.

Rincón, G., & Castellanos, O. (2020). *Comprensión lectora y pensamiento crítico en la universidad*. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Rivera, D. (2021). *Aproximación Teórica de la Lectura Crítica como Macrohabilidad Cognitiva y Lingüística*. TESIS DOCTORALES.

Rodríguez G., G.; Gil F., J. y García J., E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2da ed.). Aljibe.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Rodríguez, M. (2020). *Hacia una pedagogía contextualizada y transformadora en educación superior*.

Rodríguez, P., López, J., & Hernández, R. (2022). *El desarrollo del pensamiento crítico a través de la comprensión lectora*. *Psicología Educativa*, 28(3), 345-360.

Rugarcía, A. (1999). *Los valores y las valoraciones en la educación*. México: Trillas.

Santiago, A., Castillo, M. y Morales D. (2007). *Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura*. *Folios, segunda época*, 26. Universidad Pedagógica Nacional.

Saavedra Rey, L., & Saavedra Rey, S. (2020). *Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido*. *Pedagogía y Saberes*, (53), 89–102. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10567>

Salinas, J. (2020). *Innovación docente y uso pedagógico de las TIC en la educación superior*. *Revista de Educación a Distancia*, (62), 1–16.

Serrano, S. y Madrid de F., A. (2007). *Competencias de lectura crítica, una propuesta para la reflexión*. *Acción Pedagógica*, 16, 58-68. [https://www.bing.com/search?q=Serrano%2C+S.\(2007\).+Competencias+de+lectura+cr%C3%ADtica%2C+una+propuesta+para+la+reflexi%C3%B3n&pc=GD01&form=GDAVST&ptag=3362](https://www.bing.com/search?q=Serrano%2C+S.(2007).+Competencias+de+lectura+cr%C3%ADtica%2C+una+propuesta+para+la+reflexi%C3%B3n&pc=GD01&form=GDAVST&ptag=3362).

Serrano, Moreno, M. S. (2008). *El desarrollo de la comprensión crítica en los estudiantes universitarios: Hacia una propuesta didáctica*. *Educere*, 12 (42), 505-514. www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/26307/1/articulo10.pdf.

Smith, C. B. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura: un enfoque interactivo*. Aprendizaje Visor.

Strauss, A. y Corbin, Y. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía. <https://n9.cl/5eg73>

Smith, F. (1997). *Para darle sentido a la lectura*. Aique.

Solé, I. (1992). *Estrategias de Lectura*. Editorial Graó.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. ICE-Graó.

Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Graó.

Solé, I. (2012). *Estrategias de lectura*. Graó.

Solórzano, J. y Montero, E. (2011): *Construcción y validación de una prueba de comprensión de lectura mediante el modelo de Rasch*. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-27. https://www.researchgate.net/publication/280964015_Construccion_y_validacion_de_una_prueba_de_comprension_de_lectura_mediante_el_Modelo_de_Rasch.

Staiger, R. C. (comp.). (1976). *La enseñanza de la lectura*. Huemul.

Strang, R. (1965). *Procesos del aprendizaje infantil*. Paidós

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós Ibérica.

Torres, R. M. (2018). *La deuda educativa en América Latina: Acceso vs. calidad*. *Revista Latinoamericana de Educación*, 15(2), 45-67.

Universidad Estatal de Milagro. (2023). *Tipos de textos y procesos de comprensión lectora*. Sistema de Gestión Académica (SGA) de la UNEMI.

UNESCO. (2021). *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely*. <https://unesdoc.unesco.org/>.

Vargas, L., y Molano, V. (2017). *Enseñanza de la comprensión lectora, referentes conceptuales y teóricos*. *Pensamiento y Acción*, (22), 130–144.

Valero, M., Vázquez, B. y Cassany, D. (2015). *Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales*. *Ocnos Revista de Estudios sobre lectura*. 13, 7-23.

Vargas, A. (2015). *Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿Una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica)*. *Revista Folios*, 42, 139-160.

Velandia Q., J. (2017). *Metacognición y comprensión lectora-La correlación Existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora*. *Ciencia Unisalle*. https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/667?utm_source=ciencia.lasalle.edu.co%2Fmaest_docencia%2F667&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages.

Vidal Moscoso, D., y Manriquez López, L. (2016). *El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios*. *Revista de la educación superior*, 45(177), 95-118.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

VYGOTSKY, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. University Press.

Yaruro, D. A. S. (2023) *Enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica. Una revisión teórica*. *Revista encuentro educacional*, 30(1), 161-180. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8105038>.

Zavala, Lauro, 1999, "Elementos para el análisis intertextual", en *Cuadernos de Literatura*,. 5(10), 26-52.

Zabala, A., & Arnau, L. (2020). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Graó.

Síntesis curricular del autor

NULLY SÁNCHEZ CASTRO

Profesora de Comunicación oral y escrita, egresada de la Universidad del Magdalena. Docente e investigadora de la universidad San Buenaventura; a nivel de pregrado en la Facultad de Educación (categoría: Asociado, dedicación de tiempo completo) y a nivel del posgrado en la Maestría en Ciencias de la educación.

Estudios realizados: Magister en Diseño, Gestión y Dirección de Proyectos, Universidad Internacional Iberoamericana. Magister en Diseño, Gestión y Dirección de Proyectos, Universidad de León. Maestría en Educación, Universidad Simón Bolívar. Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Universidad Nacional. Licenciada en Español y Literatura, Universidad del Magdalena.

Escritora e investigadora, apasionada de la literatura. He publicado los siguientes libros: "Cuentos de los pactos de la muerte", "El gallo del diablo y otros cuentos", "El Gallero de Oro y otros cuentos", " Un milagro de amor y otros cuentos" y "Cuentos de las memorias del caribe".

Nully Sánchez Castro

Cel. 315 5289276

nullysc26@yahoo.com.mx

Síntesis curricular del Tutor

DRA. NAENDRY A. PINTO M.

Profesora de Castellano y Literatura, egresada de la IUPEMAR (1982). Docente e investigadora en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo Maracay- Venezuela); a nivel de pregrado en el Departamento de Castellano y Literatura (categoría: Titular, Dedicación exclusiva) y a nivel de postgrado en la Maestría en Lingüística y en el Doctorado en Educación.

Estudios realizados: Maestría en Lingüística (UPEL Maracay, 2000); Diplomado en Investigación (UPEL Maracay, 2006); Doctorado en Educación (UPEL Maracay, 2013) y Curso Postdoctoral en Investigación (UPEL Maracay, 2014).

Miembro activo de la Línea de investigación: Análisis del Discurso y Tipología Textual.

Jurado y Tutora de Tesis Doctoral en el Doctorado en Educación, de Trabajo de Grado en la Maestría en Lingüística y Maestría en Educación Superior de la UPEL Maracay; y en la Maestría en Lectura y Escritura de la Universidad de Carabobo.

Miembro activo del Comité Editorial de la Revista Multidisciplinaria Dialógica UPEL.

Coordinadora de la Maestría en Lingüística de la UPEL, en su sede de Maracay.

Naendry Pinto

Telf. (0414) 9499471

naendry.pinto.ipmar@upel.edu.ve