

Alianza de Investigadores Internacionales S.A.S
ALININ

# Revista Temario Científico

Vol. 5 Nro. 2. Julio - Diciembre, 2025
ISSN 2805-850X

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional

Revista Temario Científico
*Publicación continua, Julio - Diciembre, 2025*
*E-ISSN 2805-850X*
*Alianza de Investigadores Internacionales, SAS (ALININ)*

Cómo citar:
Ricardo, S. y Barboza, J. (2025). Creencias pedagógicas sobre la lectura crítica en el aula: entre el saber y el hacer. *Revista Temario Científico*, 5(2). e25510. DOI: https://doi.org/10.47212/rtcAlinin.3.225.3

# CREENCIAS PEDAGÓGICAS SOBRE LA LECTURA CRÍTICA EN EL AULA: ENTRE EL SABER Y EL HACER

**Sila Ester Ricardo Avilez y Jorge Luis Barboza**

Ricardo, S.

Candidata a Doctora en Educación, Magíster en Didáctica de la Lengua y la Literatura Española. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología. Panamá.

Barboza, J.

Doctor en Educación, Magíster en Docencia para la Educación Superior, Licenciado en Letras. Docente Investigador de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá, y de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR), Colombia. Investigador Junior categorizado por Minciencias.

Palabras clave

Lectura crítica, creencias pedagógicas, literacidad, formación docente

Keywords

Critical reading, pedagogical beliefs, literacy, teacher training

Recibido: 01/03/25
Aceptado: 11/07/25

https://doi.org/10.47212/rtcAlinin.3.225.3

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo identificar las creencias pedagógicas de los docentes en torno a la lectura crítica. Para ello, se empleó un marco metodológico centrado en el paradigma cualitativo con un diseño mixto: fenomenológico y etnometodológico con el fin de contrastar los pensamientos y las prácticas de los sujetos de investigación. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones de clases. Con la información recabada, se llevó a cabo un proceso de triangulación entre las categorías planteadas, la data generada y los autores. Teóricamente, la investigación se fundamentó en Vygotsky (2010), Ausubel, et al. (1983), Willingham (2009, 2017), Solé (1998) y Cassany (2006) para la lectura crítica, y en Fang (1996) y Borg (2011) para las creencias pedagógicas. Los resultados evidenciaron una incoherencia: aunque los docentes poseen una noción bastante acertada de lo que es la lectura crítica, esta no se refleja en sus prácticas pedagógicas. Se concluye que son necesarias la actualización los currículums de las instituciones formadoras de docentes y la implementación de planes de formación continua, dicha responsabilidad recae en los gobiernos, los cuales deben formular y ejecutar políticas públicas que aseguren la calidad de la educación que contribuyan al cierre de brechas.

## PEDAGOGICAL BELIEFS ABOUT CRITICAL READING IN THE CLASSROOM: BETWEEN KNOWING AND DOING

Abstract

This study aimed to identify teachers' pedagogical beliefs regarding critical reading. To this end, a methodological framework centered on the qualitative paradigm was employed, using a mixed design: phenomenological and ethnomethodological, in order to contrast the thoughts and practices of the research subjects. Semi-structured interviews and class observations were conducted. With the information gathered, a triangulation process was carried out among the established categories, the generated data, and the authors. Theoretically, the research was grounded in Vygotsky (2010), Ausubel et al. (1983), Willingham (2009, 2017), Solé (1998), and Cassany (2006) for critical reading, and in Fang (1996) and Borg (2011) for pedagogical beliefs. The results revealed an inconsistency: although teachers possess a fairly accurate notion of what critical reading is, this is not reflected in their pedagogical practices. It is concluded that updating the curricula of teacher training institutions and implementing continuous professional development plans are necessary. This responsibility falls upon the States, which must formulate and execute public policies that ensure educational quality and contribute to closing gaps.

CC BY NC SA

## Introducción

La enseñanza de la lectura crítica se ha convertido en un tema central en el campo de la educación debido a la creciente necesidad de formar ciudadanos capaces de analizar, interpretar y evaluar información en un mundo cada vez más saturado de datos y mensajes contradictorios. Según Freire (1970), la capacidad de leer el mundo críticamente es fundamental para el desarrollo de una conciencia social crítica, lo cual es esencial para la participación democrática y el empoderamiento individual. En este contexto, las creencias pedagógicas de los docentes desempeñan un papel crucial en la forma en que se enseña y promueve la lectura crítica en las aulas.

Diversos estudios han subrayado la importancia de la lectura crítica en la educación contemporánea. En países como Finlandia y Singapur, reconocidos por sus sistemas educativos avanzados, se ha hecho un esfuerzo significativo para integrar habilidades de pensamiento crítico en el currículo escolar (Sahlberg, 2015; Tan, 2018). Estas habilidades no solo se consideran esenciales para el éxito académico, sino también para la vida en sociedad, ya que permiten a los estudiantes cuestionar, analizar y comprender de manera profunda la información que reciben diariamente (Paul y Elder, 2020). Según Willingham (2009), la lectura crítica es fundamental para cultivar en los individuos la capacidad de analizar, evaluar y sintetizar información. Este autor sostiene que dicha capacidad constituye un pilar esencial del pensamiento crítico, el cual, a su vez, permite a las personas tomar decisiones informadas y resolver problemas de manera efectiva. Desde la perspectiva de Willingham, es a través de la lectura crítica que los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más profunda de los textos. El teórico afirma que este proceso no solo facilita la retención de información, sino que también les capacita para relacionarla con sus conocimientos previos y aplicarla en una diversidad de contextos.

Asimismo, Willingham (2009) recalca que la lectura crítica se erige como una habilidad indispensable tanto en el ámbito académico como en el profesional. Argumenta que aquellos estudiantes que logran desarrollar esta destreza se encuentran significativamente mejor preparados para enfrentar los desafíos inherentes a la vida académica, llevar a cabo investigaciones rigurosas y participar de manera sustantiva en discusiones significativas en sus futuras carreras.

En una extensión de su análisis al plano cívico, Willingham (2009) postula que, en el contexto de una sociedad democrática, la aptitud para leer críticamente es crucial para la participación ciudadana. El autor concluye que los individuos deben ser competentes en la evaluación de la información que consumen, con particular atención a los temas de índole política y social, para así tomar decisiones bien fundamentadas y participar activamente en la vida societaria. Los planteamientos de Willingham (2009) sobre la lectura crítica revisten una importancia capital. Para

los investigadores, el énfasis que Willingham pone en la interconexión entre lectura crítica, pensamiento crítico y una consecuente participación ciudadana informada, resuena profundamente con los desafíos contemporáneos que enfrentan las sociedades. Esta relevancia se acentúa, desde su óptica, en contextos como los latinoamericanos, donde el discernimiento frente a flujos informativos complejos y, en ocasiones, deliberadamente distorsionados, se torna más crucial que nunca.

Sostiene el autor que la habilidad para trascender la mera decodificación textual, y avanzar hacia el análisis, la evaluación y la conexión del conocimiento con saberes previos y con la realidad social —tal como lo describe Willingham— supera la esfera de la simple competencia académica. En su análisis, dicha habilidad se constituye como una herramienta emancipadora y una condición sine qua non para la emergencia de subjetividades críticas y para el robustecimiento de prácticas democráticas más reflexivas y participativas. En este sentido, el investigador concluye que la promoción de la lectura crítica, en la concepción de Willingham, se alinea de manera coherente con una pedagogía de carácter transformador, orientada a la formación de ciudadanos con la capacidad de comprender y actuar críticamente sobre su mundo, un propósito fundamental que guía su propio quehacer investigativo y docente.

En Colombia, la preocupación por el desarrollo de habilidades de lectura crítica ha ganado relevancia en las últimas décadas. Las políticas educativas nacionales han destacado la necesidad de mejorar las competencias en lectura, escritura y pensamiento crítico como parte de la agenda educativa del país (Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO), <<Leer es mi cuento>> 2018-2022, 2021).

Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, los resultados en pruebas estandarizadas internacionales, como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), indican que los estudiantes colombianos aún enfrentan desafíos significativos en estas áreas (OECD, 2016, 2018). Ello subraya la imperiosa necesidad de investigar y comprender en profundidad las prácticas pedagógicas y las creencias de los docentes en torno a la lectura crítica, aspecto que resulta crucial para la implementación efectiva de cualquier reforma educativa.

En el presente estudio se identificar las creencias pedagógicas de los docentes respecto a la enseñanza de la lectura crítica. La comprensión de estas creencias es vital, ya que podrían influir directamente en la manera en que los docentes planifican e implementan la enseñanza. Estas creencias pueden afectar la selección de estrategias pedagógicas y la manera en que interactúan con los estudiantes (Fang, 1996). Este autor sugiere la necesidad de investigar más a fondo las creencias de los docentes sobre componentes específicos de las materias, como el desarrollo del vocabulario y las estrategias de lectura. Al arrojar luz sobre estas

creencias, este estudio contribuirá a identificar posibles barreras y oportunidades para el desarrollo de una educación crítica y reflexiva, que es fundamental para la formación de ciudadanos informados y comprometidos.

Por su parte, Serrano y Madrid (2007) la lectura crítica es una habilidad de máxima prioridad en el contexto educativo actual, destinada a fomentar la formación de ciudadanos reflexivos, cuestionadores y con autonomía de pensamiento. Se trata de formar individuos capaces de interpretar los valores dominantes, identificar diferentes puntos de vista y desentrañar las intenciones, imaginarios e ideologías que subyacen en la variedad de textos que circulan en la sociedad.

Para Paul & Elder (2020) la lectura crítica se define como un proceso activo y reflexivo que implica evaluar y analizar el contenido de un texto de manera profunda, enfatizan en que la lectura crítica no solo consiste en comprender lo que se dice, sino también en cuestionar la información presentada, identificar supuestos, evaluar la evidencia y considerar diferentes puntos de vista.

Acotan, además, que los componentes fundamentales que constituyen el pensamiento crítico son el propósito, la pregunta, la información, las inferencias, los supuestos, los conceptos, las implicaciones y las consecuencias, y los puntos de vista. Además, presentan criterios que deben aplicarse al pensamiento crítico, tales como claridad, precisión, exactitud, relevancia, profundidad, amplitud, lógica, significancia, equidad y suficiencia. Estos estándares ayudan a evaluar la calidad del razonamiento y la argumentación.

Cassany (2006) en su enfoque en la enseñanza de la escritura y el análisis del discurso sugiere que la lectura crítica implica un proceso activo de interpretación y evaluación de los textos, donde el lector no solo comprende el contenido, sino que también analiza la estructura, el propósito y las implicaciones del texto. Esto incluye la capacidad de cuestionar las ideas presentadas, identificar sesgos y evaluar la validez de los argumentos.

Por otro lado, para Fang (1996) el concepto de creencias pedagógicas se refiere a las convicciones y principios que los docentes tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje. Estas creencias influyen en cómo los educadores perciben su rol en el aula, cómo interactúan con los estudiantes y qué estrategias pedagógicas eligen implementar.

Para Britzman (2003), las creencias pedagógicas son las convicciones y suposiciones que los educadores tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje. Estas influyen en cómo los docentes interpretan su práctica, toman decisiones en el aula y se relacionan con sus estudiantes. La autora agrega que no son estáticas; en cambio, son dinámicas y pueden evolucionar a través de la experiencia y la reflexión. Están moldeadas por una variedad de factores, incluyendo la formación académica, las experiencias previas, las

interacciones con otros educadores y las expectativas culturales y sociales sobre la educación (p. 45, 47). Además, afirma que pueden ser tanto conscientes como inconscientes, y que a menudo se manifiestan en la práctica docente de maneras que pueden ser contradictorias o complejas. Por lo tanto, su comprensión es crucial para el desarrollo profesional de los docentes y para la mejora de la práctica educativa en general (p. 69).

Asimismo, para Borg (2011) las creencias pedagógicas se definen como las convicciones y suposiciones que los docentes tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje. Influyen en cómo los profesores perciben su rol en el aula, cómo interpretan las interacciones con los estudiantes y cómo diseñan y llevan a cabo sus prácticas educativas. Considera que son un elemento clave en el aprendizaje de los docentes y pueden ser un indicador claro de su crecimiento profesional. Sugiere que pueden ser resistentes al cambio y, por lo tanto, son fundamentales para entender el impacto de la educación.

En virtud de lo expuesto, resulta pertinente definir las creencias pedagógicas como aquellas concepciones previas que los educadores albergan acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas creencias, moldeadas por experiencias pasadas, contextos socioculturales y variables individuales, ejercen una influencia significativa —ya sea como facilitadoras o como obstáculos— en las dinámicas pedagógicas. Es crucial destacar que dichas creencias no son estáticas; pueden ser moduladas y transformadas tanto por las vivencias cotidianas en el aula como, y de manera fundamental, a través de procesos sistemáticos de formación docente, que incluyen la capacitación continua y estudios de posgrado (tales como talleres, especializaciones, maestrías y doctorados). Por consiguiente, el estudio sistemático y profundo de estas creencias se erige como una tarea investigativa de primer orden, no solo para comprender la etiología y el impacto de las prácticas pedagógicas existentes, sino también, y de forma crucial, para fundamentar el diseño de programas de formación docente y estrategias de intervención que aspiren a ser genuinamente efectivos y a catalizar transformaciones significativas en el ámbito educativo.

## Metodología

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo que, según Nieves et al. (2024), proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias única, adicionalmente Bracho et al. (2023) consideran que este enfoque se caracteriza por la recolección de información en donde se utiliza un proceso interpretativo para comprender la realidad y los sucesos a la luz de experiencias anteriores o de cualquier elemento que pueda ayudar a entender la situación estudiada desde los supuestos filosóficos que la sustentan.

Asimismo, se utilizó el método fenomenológico definido por van Manen (1990) para explorar en profundidad las creencias pedagógicas de los docentes sobre la enseñanza de la lectura crítica. Este método se centra en el estudio de la experiencia vivida y en cómo los individuos perciben y experimentan el mundo, buscando captar la esencia de estas experiencias desde la perspectiva de quienes las viven. Van Manen sostiene que la fenomenología es tanto una forma de reflexionar sobre el mundo como un conjunto de prácticas para investigar la realidad tal como se vive.

No se limita a describir experiencias, sino que intenta interpretar los significados profundos que estas tienen para las personas. Además, destaca que el lenguaje es fundamental en la fenomenología, ya que permite al investigador expresar, revelar e interpretar las experiencias de manera reflexiva y poética.

En esta línea, se realizaron entrevistas con el fin de explorar en profundidad las percepciones y experiencias de los docentes en torno a la lectura crítica, así como su abordaje pedagógico en el aula. El propósito fundamental de este acercamiento fue identificar las creencias pedagógicas que subyacen a los discursos y prácticas de los participantes respecto a esta habilidad.

Este enfoque posibilita la observación y comprensión de la realidad desde la perspectiva de los participantes, lo que significa que el investigador se integra en el contexto de estudio, facilitando así la reconstrucción y comprensión de las experiencias cotidianas de los docentes. Esto es esencial para desvelar las creencias subyacentes que guían sus prácticas de enseñanza. Por otro lado, también se recurre a la etnometodología la cual Garfinkel (2006) define como el estudio de los métodos y prácticas que las personas utilizan para comprender y dar sentido a su vida cotidiana. Se centra en cómo los individuos construyen y mantienen una realidad social compartida a través de prácticas rutinarias que les permiten interpretar y responder a su entorno.

La etnometodología se interesa en cómo las personas aplican conocimientos prácticos en situaciones específicas, más que en teorías abstractas sobre la sociedad. Observa cómo los individuos negocian y ajustan el significado de sus acciones para sostener la apariencia de un mundo ordenado y coherente.

Además, destaca la reflexividad, es decir, la capacidad de las personas para describir y dar sentido a sus propias acciones en tiempo real, lo que les permite comprender, explicar y justificar su comportamiento dentro de las normas y expectativas sociales.

En otros términos, la combinación de la etnometodología y el estudio fenomenológico en este trabajo ha facilitado una comprensión amplia y matizada de la práctica docente. Concretamente, a través de la observación de las clases, fue posible dilucidar los mecanismos mediante los cuales los educadores llevan sus concepciones sobre la lectura crítica al plano de su quehacer pedagógico.

**Escenario de investigación**

La investigación se llevó a cabo en el Departamento de Córdoba, ubicado en la región Costa Caribe colombiana. Se desarrolló dentro de dos instituciones educativas públicas, donde se tienen en cuenta 20 docentes que lideran diferentes áreas académicas dentro de las instituciones educativas.

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

En la investigación incluyen la entrevista semiestructurada. Se aplicaron dos entrevistas semiestructuradas de 10 preguntas cada una a los veinte (20) docentes que forman parte del estudio. Las entrevistas se grabaron en audio y posteriormente fueron transcritas para su análisis. Adicionalmente, se implementó la observación participante en dos sesiones de clase por cada uno de los docentes involucrados. Esta técnica se orientó a la identificación y el análisis de las prácticas pedagógicas específicas que estos profesionales efectivamente emplean para fomentar la lectura crítica en el contexto del aula.

Los datos cualitativos emergentes de dichas observaciones fueron consignados sistemáticamente en un diario de campo, mientras que los aspectos cuantitativos o categóricos se registraron mediante una escala de estimación diseñada ad hoc para los propósitos de este estudio. Además, se observaron dos sesiones de clase con estos mismos docentes para identificar las prácticas pedagógicas que emplean en el desarrollo de la lectura crítica. Las observaciones fueron registradas en un diario de campo y complementadas con una escala de estimación. La observación participante permitió analizar cómo los docentes promueven esta competencia en el aula. La escala incluyó ítems como: uso de textos adecuados al nivel de los estudiantes, formulación de preguntas literales, inferenciales, de síntesis y evaluación; estimulación de la metacognición, realización de discusiones grupales, respeto por los errores, reorientación de preguntas, tiempos de espera para responder, redirección del diálogo entre estudiantes y solicitud de ampliación de respuestas.

También se consideraron aspectos como la promoción de la participación, la argumentación y contraargumentación, la conexión del texto con la experiencia personal o global, el uso de evidencias textuales, la formulación de preguntas desafiantes, la evaluación formativa, el uso de recursos adicionales (digitales o multimedia), la utilización del texto guía, la retroalimentación constructiva y el monitoreo del proceso individual o grupal durante la actividad. Las opciones de respuesta de la escala de medición fueron: 1.Nunca, 2. Raramente, 3. A veces, 4. Frecuentemente y, 5. Siempre.

**Resultados**

Para operacionalizar la obtención de las creencias pedagógicas de los docentes, se establecieron una serie de categorías y subcategorías que orientaron las indagaciones. Esto permitió que afloraran

fenomenológicamente los conceptos mentales que los docentes tienen sobre la lectura crítica, tanto en el plano teórico como en su práctica en el aula. Con los datos recopilados, se realizó un proceso de triangulación entre las categorías planteadas, los resultados obtenidos y los aportes teóricos de los autores. En la tabla 1, se presentan las categorías y subcategorías que guiaron al estudio:

**Tabla 1**

*Definición conceptual y operacional de los eventos*

| **Unidad de Estudio/Unidad Temática** | **Categoría** | **Enunciado** | **Subcategoría** | **Enunciado** |
|---|---|---|---|---|
| Docentes de la Institución Educativa JCM y de la Institución Educativa Técnica en PS ER | Creencias Pedagógicas | Percepciones, valores y supuestos que los docentes tienen sobre cómo enseñar la lectura crítica en el contexto educativo | Concepto de lectura crítica y autopercepción | Comprensión que tiene el docente sobre la lectura crítica, así como a los elementos que la constituyen. |
| | | | Contexto educativo | Percepción que tiene el docente acerca del contexto en el que se desenvuelve el proceso formativo. |
| | | | Desafíos en la Enseñanza | Las percepciones del docente acerca de las dificultades y obstáculos percibidos por en el proceso de enseñanza de la lectura crítica. |
| | | | Valoración de la Literacidad | La percepción del docente acerca de la importancia atribuida al desarrollo de habilidades de literacidad en sus estudiantes. |
| | Enseñanza de la Lectura Crítica | Aborda las prácticas pedagógicas específicas que los docentes emplean para guiar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de lectura crítica. | Estrategias Pedagógicas | Los métodos y enfoques específicos que los docentes utilizan para enseñar la lectura crítica en el aula. |
| | | | Evaluación de Competencias | Cómo los docentes evalúan las habilidades de lectura crítica de los estudiantes y los criterios que utilizan para medir el éxito en la enseñanza de la lectura crítica. |

Fuente: elaboración propia (2024).

**Análisis por operacionalización de las categorías**

Una vez analizados los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos y técnicas de investigación, se procedió a abordar y dar respuesta a las categorías y subcategorías establecidas en la Operacionalización de las Categorías.

**Categoría: creencias pedagógicas**

En esta categoría se analizan las percepciones, valores y supuestos subyacentes que los docentes tienen sobre la enseñanza de la lectura crítica en el contexto educativo. Por razones de espacio, se presentan únicamente aquellas respuestas que se consideran más representativas.

El concepto de lectura crítica y la autopercepción hacen referencia a la comprensión que tienen los docentes sobre esta competencia, así como a los elementos que la conforman. La tabla 2 presenta una muestra representativa de sus opiniones.

**Tabla 2**

*Subcategoría concepto de lectura crítica y autopercepción.*

| Subcategoría | Respuestas |
|---|---|
| Concepto de lectura crítica y autopercepción | **Docente 4:** El objetivo de la lectura crítica es aportar al desarrollo del pensamiento, ya que permite analizar desde diferentes puntos de vista el lenguaje y la forma de percibir y comprender el mundo. |
| | **Docente 10:** Lectura crítica es fijar una posición y realizar un análisis donde se genera una reflexión de lo entendido en el texto y la relación que se da en su entorno. |
| | **Docente 11:** La lectura crítica es un análisis profundo... para descubrir el mensaje implícito que transmite el autor y sacar sus propias conclusiones. |
| | **Docente 12:** Es la capacidad que tiene el lector para comprender, discernir y dar cuenta de lo que dice el autor... y luego pasa a los argumentos y opiniones que se generan de su comprensión. |
| | **Docente 14:** La lectura crítica son procesos, basados en la compresión de la información para encontrar el significado y aplicarlo al contexto. Además, criticar, reflexionar y sustentar con ideas claras lo que se lee. |
| | **Docente 15:** El nivel que poseo como lector crítico es un amplio léxico que me ayuda para entender los textos que leo e interpreto lo que quiere decir el texto, que me lleva a dar con certeza una opinión. |
| | **Docente 17:** Lectura crítica son criterios de pensamiento, opiniones y argumentos que se sacan del texto... bien sea a favor o en contra. |
| | **Docente 18:** La lectura crítica es analítica, centrada en la idea principal como se co-necta con la temática... es desarrollo del pensamiento. |

**Fuente:** elaboración propia (2024).

Las creencias pedagógicas de los docentes respecto a la definición de lectura crítica muestran una comprensión esencial del concepto como un proceso de análisis detallado y formación de juicios, el *Docente 11* afirma: "La lectura crítica es un análisis profundo que se debe hacer en cada texto que se lee, para descubrir el mensaje implícito que transmite el autor y sacar sus propias conclusiones". De manera similar, el *Docente 10* señala: "Lectura crítica es fijar una posición y realizar un análisis donde se genera una reflexión de lo entendido en el texto y la relación que se da en su entorno". No obstante, al compararlas con las definiciones de expertos (Solé, 1998; Serrano de Moreno y Madrid de Forero, 2007; Willingham, 2009, 2017; Cassany, (2006), se detectan áreas en las que la comprensión de los docentes puede ser enriquecida, especialmente en lo que respecta al análisis de las intenciones del autor y el contexto sociocultural, ya que pocos docentes hacen referencia explícita al análisis del contexto sociocultural del texto. El *Docente 4* es una excepción al mencionar la importancia de "percibir y comprender el mundo", alineándose con la visión de Cassany sobre la lectura crítica como herramienta para entender y cuestionar la realidad.

Los docentes tienen una autopercepción diversa acerca de su nivel de lectura crítica, con algunos reconociendo limitaciones y otros manifestando inseguridad. Las competencias delineadas por (Willingham, 2009, 2017) no parecen estar completamente desarrolladas en ciertos docentes, particularmente en lo que respecta a la comprensión profunda, el análisis crítico y la contextualización. Algunos docentes creen poseer un nivel alto o adecuado de lectura crítica: *Docente 15:* "El nivel que poseo como lector crítico es un amplio léxico que me ayuda para entender los textos que leo e interpreto lo que quiere decir el texto, que me lleva a dar con certeza una opinión". Mientras otro afirma: "Creo que tengo un nivel básico, puesto que no leo mucho, solo preparo mis clases con la temática y por lo general, realizo lecturas cortas" (Tabla 4, docente 5). En la tabla 3 se recogen las respuestas docentes que reflejan su percepción del contexto educativo en relación con la enseñanza de la lectura crítica.

**Tabla 3**

*Subcategoría contexto educativo.*

| Subcategoría | Respuestas |
|---|---|
| Contexto educativo | **Docente 1:** Creo que los docentes debemos propiciar un ambiente agradable y buscar unas estrategias para que el alumno se enamore de la lectura, por ejemplo, la lectura de imágenes, las diversas herramientas tecnológicas que hoy nos proporciona la inteligencia artificial y buscar textos que sean de su agrado.<br>**Docente 2:** …buscando diversas estrategias que les llame la atención como herramientas tecnológicas donde ellos tengan la oportunidad de interactuar con sus compañeros para que se genere el argumento y la reflexión de lo que leen. es lo que estamos buscando entre todos buscamos la respuesta, es darle al estudiante seguridad para que pueda lograr su objetivo. |

| Subcategoría | Respuestas |
|---|---|
| Contexto educativo | **Docente 7:** Bueno, es muy importante porque si se realizan acciones en el aula sobre la lectura se pueden conseguir buenos resultados, pero a veces solo hacemos preguntas de un cuento de lo más básico y no se profundiza y eso no es lectura crítica.<br>**Docente 8:** Debe haber empatía, pues el docente debe entender que da miedo a leer, a equivocarnos, pues, el ser humano le tiene miedo a dos cosas, uno que no se le quiera y otro quedar en ridículo, cuando se le pide al estudiante que lea, que interprete y si no se siente respaldado por el docente, aunque lo sepa lo va hacer mal por su inseguridad, pero si el docente le dice aquí no estamos para descalificar, ni para rotular, expresa tus conocimientos tu opinión y si no es lo que estamos buscando entre todos buscamos la respuesta, es darle al estudiante seguridad para que pueda lograr su objetivo |

Fuente: elaboración propia (2024).

El entorno cultural y social también juega un papel crucial en la formación de las creencias pedagógicas, tal como lo indica Borg (2011). Las respuestas de los docentes evidencian que las percepciones sobre la lectura crítica están moldeadas por el contexto en el que se encuentran. Resaltan los aspectos la creación de un ambiente propicio y empático, el uso de estrategias y herramientas didácticas adecuadas y el énfasis en la profundización y la reflexión crítica. Alguno considera que "es muy importante porque si se realizan acciones en el aula sobre la lectura se pueden conseguir buenos resultados, pero a veces solo hacemos preguntas de un cuento de lo más básico y no se profundiza y eso no es lectura crítica", lo que refleja una visión influenciada por los cambios culturales y sociales en torno a la educación. Este contexto afecta cómo los docentes entienden y valoran la enseñanza de la lectura crítica, influyendo tanto en su práctica pedagógica como en su enfoque hacia el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes. Los desafíos en la enseñanza hacen referencia a las percepciones de los docentes sobre las dificultades y obstáculos que enfrentan en el proceso de enseñanza de la lectura crítica. En la tabla 4 se presentan ejemplos representativos de estas percepciones.

**Tabla 4**

*Subcategoría desafíos en la enseñanza.*

| Subcategoría | Respuestas |
|---|---|
| Desafíos en la enseñanza | **Docente 2:** Creo que todos los docentes estamos llamados a meternos a la tecnología buscar alternativas para enriquecer nuestra labor, pues si los estudiantes las manejan y les gusta será una herramienta multifuncional para el aprendizaje escolar y sobre todo para la lectura.<br>Estoy de acuerdo que la lectura crítica se debe fomentar en todas las áreas del conocimiento, no solo en lengua castellana, puesto que, en todas se lee y se comprende para dar respuesta a las diversas actividades que se realizan en la vida escolar y profesional<br>**Docente 4:** Los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes son literal e inferencial, se cree que es debido a que en algunos momentos les está haciendo falta a los docentes elementos metodológicos para enseñar el nivel más complejo.<br>**Docente 5:** Creo que se debe hacer lecturas cortas donde el niño de razones de lo que observa y lo que escucha, después sílabas, palabras, frases y oraciones donde relacione lo que él vive con lo que le dice el texto o las imágenes que se lee.<br>Creo que tengo un nivel básico, puesto que, no leo mucho solo preparo mis clases con la temática y por lo general, realizo lecturas cortas.<br>**Docente 6:** …hoy en día el estudiante no le gusta leer. |

Fuente: elaboración propia (2024).

Los docentes reconocen que un desafío significativo es la integración de nuevas estrategias y tecnologías en la enseñanza de la lectura crítica. Esta opinión se correlaciona con las teorías de Cassany (2006) y Ausubel et al. (1983), que promueven la actualización de las prácticas pedagógicas y el uso de recursos que empaticen con los estudiantes. Incorporar nuevas tecnologías y metodologías puede contribuir a que el aprendizaje sea más relevante y significativo.

Igualmente, reconocen que la falta de motivación y compromiso, tanto por parte de los estudiantes como de ellos mismos, representa un desafío considerable. Esta percepción se alinea con las teorías de Cassany (2006) y Freire (1970), que subrayan la relevancia de la motivación intrínseca y la participación activa en el proceso educativo. Sin un nivel adecuado de motivación, resulta complicado que los estudiantes se involucren en actividades que fomenten la lectura crítica, y el docente juega un papel fundamental en la creación de ese interés.

Algunos docentes admiten tener limitaciones en sus habilidades críticas, esto constituye en gran reto. Aquellos que se encuentran en un nivel básico son conscientes de que no logran las competencias mencionadas por Cassany (2006). Esto indica que, al no realizar una lectura amplia y reflexiva, estos educadores pueden enfrentar dificultades para desarrollar plenamente las habilidades críticas que Cassany propone.

Las creencias sobre la importancia de integrar la lectura crítica en el currículo varían entre los docentes, aunque la mayoría considera que debería estar presente en todas las áreas del conocimiento. De acuerdo con Phipps & Borg (2009, pp. 2, 9), la reflexión sobre las creencias pedagógicas puede llevar a un cambio en la forma en que se abordan los contenidos curriculares. Los programas de formación docente que fomentan la exploración de las creencias y prácticas pueden ayudar a los profesores a reconocer las tensiones y a desarrollar enfoques más coherentes y efectivos en la enseñanza de los contenidos.

La valoración de la literacidad explora la percepción del docente sobre la importancia que atribuye al desarrollo de habilidades de literacidad (tabla5) en sus estudiantes.

**Tabla 5**

*Subcategoría valoración de la literacidad*

| Subcategoría | Respuestas |
|---|---|
| Valoración de la literacidad | **Docente 4:** Los procesos de aprendizajes entre estudiantes y docentes en torno a la lectura deben ser de motivación, compromiso y buen liderazgo para que el estudiante se responsabilice con su autosuperación. |
| | **Docente 5:** Bueno, me parece que deben capacitarnos para hacer estrategias más efectivas en el aula con respecto a la lectura crítica porque uno sí pone a leer [a los estudiantes], pero hacer lectura crítica no, porque nos hace falta capacitación para fomentarla. |
| | **Docente 16:** Creo que tener una buena relación con el estudiante y motivación se alcanzan buenos resultados, puesto que, si el docente no muestra el interés hacia la asignatura y le da importancia, el estudiante no lo asume con deseos de estudiarla. |

Fuente: elaboración propia (2024).

El análisis revela que los docentes reconocen la relevancia de la lectura crítica y establecen objetivos vinculados al desarrollo del pensamiento crítico, la formación integral y la comprensión profunda. Los docentes reconocen la relevancia de la práctica, la motivación y la orientación en el aprendizaje de la lectura crítica. Sin embargo, sus creencias se enriquecen mediante una mayor profundización en aspectos esenciales, como el desarrollo de estrategias específicas y la contextualización sociocultural. Al alinearse más estrechamente con las teorías de expertos como Cassany (2006), Solé (1998) y Freire (1970), los docentes pueden mejorar sus métodos y contribuir de manera más efectiva al desarrollo de habilidades críticas en sus estudiantes. Asimismo, valoran la importancia de generar un ambiente motivador y emplear estrategias atractivas para facilitar el aprendizaje de la lectura crítica. Sin embargo, sus creencias pueden enriquecerse al integrar prácticas que fomenten la autonomía del estudiante, la interacción crítica y la construcción social del conocimiento, siguiendo las teorías de Cassany (2006), Solé (1998) y Willingham (2017).

### Categoría: enseñanza de la lectura crítica

Esta categoría aborda las prácticas pedagógicas específicas que los docentes emplean para orientar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de lectura crítica. La tabla 6 resume las expresiones más representativas formuladas por los docentes sobre los métodos y enfoques específicos utilizados para facilitar la lectura crítica.

**Tabla 6**

*Subcategoría estrategias pedagógicas.*

| Subcategoría | Respuestas |
|---|---|
| Estrategias pedagógicas | **Docente 1:** Usar una cartilla si está el niño iniciando el proceso, por lo general uso la cartilla Nacho y si ya el niño sabe leer se analizan contenidos, para tener una idea de lo que se va a leer. Los procesos de lectura se deben realizar leyendo el docente cuentos e imágenes en los primeros años de educación inicial para después pasar a los fonemas, luego a las palabras para que pueda codificar y decir qué significado tiene esa palabra. Se puede decir que es un proceso por etapas que, si se lleva organizadamente, se logra el objetivo.<br><br>**Docente 2:** Pienso que los docentes no hemos buscado la didáctica adecuada o la metodología para que los escolares se enamoren de la lectura.<br><br>Bueno, para el desarrollo de la lectura crítica me apoyo sobre lo planteado por Vygotski, puesto que, se asume que el aprendizaje es un fenómeno social.<br><br>**Docente 3:** Creo que se debe usar cartillas, dibujos y laminas que nos ayudan hacer una lectura de diversos textos y que el estudiante diga de qué trata o qué está viendo.<br><br>*(Ante la pregunta: ¿Cuáles son los autores que usted reconoce en relación con la lectura crítica?, respondió:)* Le soy sincera no conozco ningún autor.<br><br>**Docente 4:** De acuerdo con Cassany, se debe recuperar las connotaciones que concurren en las distintas palabras y expresiones del discurso. Debe ser capaz de generar hipótesis acerca del contexto de producción del discurso, de los discursos previos al que lee. Me apoyo en Daniel Cassany e Isabel Solé es los que recuerdo.<br><br>En algunos momentos les está haciendo falta a los docentes elementos metodológicos para enseñar el nivel más complejo.<br><br>**Docente 6:** Nosotros todavía utilizamos el libro Nacho y nos han traído los libros del PTA todos aprender y aun nos gusta el libro Nacho, entonces somos tradicionalistas.<br><br>*(Ante la pregunta: ¿Cuáles son los autores que usted reconoce en relación con la lectura crítica?, respondió:)* Gabriel García Márquez, Rafael Pombo, entre otros. |

| Subcategoría | Respuestas |
|---|---|
| Estrategias pedagógicas | **Docente 8:** La lectura se debe enseñar motivando a los estudiantes donde se ilusione y tenga curiosidad para ver de qué manera lo aplica ese saber que adquiere al leer los diversos textos. (Ante la pregunta: ¿Cuáles son los autores que usted reconoce en relación con la lectura crítica?, respondió:) Gabriel García Márquez, Julio Cortázar, Pablo Neruda entre otros. **Docente 13:** Los elementos de la lectura son la decodificación, la comprensión y la valoración del texto que lea. **Docente 15:** Entiendo por elementos, las estrategias que debemos usar para orientar el proceso como los diversos tipos de textos que se desean leer, la forma como lo vamos a hacer, la motivación al estudiante, los espacios y el deseo de adquirir un conocimiento. **Docente 18:** Los elementos son estrategias, material didáctico como texto, uso la cartilla Nacho, es sencilla, se comprende fácil y esta cartilla se puede adquirir con facilidad. |

Fuente: elaboración propia (2024).

El análisis de las prácticas para enseñar la lectura crítica revela una variedad de enfoques y métodos. Aunque hay alineaciones con las teorías de Cassany (2006) y Freire (1970), especialmente en lo que respecta a la importancia de la participación activa y el uso de recursos visuales, también se identifican áreas de mejora en la implementación de estrategias pedagógicas que fomenten adecuadamente la lectura crítica. Se observa una diversidad en las creencias pedagógicas de los docentes en relación con las corrientes metodológicas que respaldan su enfoque hacia la lectura crítica. Algunos docentes adoptan modelos pedagógicos que se alinean con teorías contemporáneas, mientras que otros se adhieren a enfoques tradicionales o carecen de una base metodológica clara: Docente 13: "Los elementos de la lectura son la decodificación, la comprensión y la valoración del texto que lea". Asimismo, algunos nombran referentes como Cassany, Solé y Vygotsky, mientras que otros mencionan autores literarios (Gabriel García Márquez, Julio Cortázar, Pablo Neruda, entre otros) o no recuerdan nombres específicos. La metodología tradicional provee herramientas básicas útiles, pero la lectura crítica exige un enfoque más profundo que promueva el análisis y la comprensión. Sin embargo, algunos docentes perciben un contraste, argumentando que, bajo la enseñanza tradicional, los estudiantes no tenían la libertad de expresar opiniones libremente, lo que limita su desarrollo crítico. En lo que respecta a la evaluación de competencias en lectura crítica, se indagó cómo los docentes valoran las habilidades desarrolladas por los estudiantes y qué criterios emplean para medir el éxito en su enseñanza. La tabla 7 recoge seis respuestas que sintetizan las opiniones expresadas por la totalidad de los docentes entrevistados.

**Tabla 7**

*Subcategoría evaluación de competencias*.

| Subcategoría | Respuestas |
|---|---|
| Evaluación de competencias | **Docente 2:** Cuando lee con propiedad, da cuenta de lo que lee no solo de que dice el texto si no realiza inferencias y argumenta su posición ante el tema, hace comparaciones, busca alternativas de vivencias y situaciones que se da en su en-torno. **Docente 5:** Pienso que cuando son capaces de identificar, comprender y argumentar de la infor-mación que ha leído. **Docente 6:** Se sabe que un alumno posee un buen nivel de lectura crítica porque comprende lo que dice el autor del texto y argumenta con propiedad de manera clara y coherente. **Docente 7:** Cuando me da su opinión sobre lo que lee y explica el tema. |

| Subcategoría | Respuestas |
|---|---|
| Evaluación de competencias | **Docente 8:** Sé que tiene buen nivel, porque argumenta y da su opinión de lo que lee. **Docente 10:** Cuando un estudiante tiene un buen nivel de lectura crítica es cuando expresa sus opiniones acerca de lo que está leyendo, manifestando su posición frente al tema. |

Fuente: elaboración propia (2024).

Las respuestas de los docentes en relación con los indicadores de un nivel adecuado de lectura crítica en los estudiantes revela una alineación con las propuestas de Freire (1970) y Cassany (2006). Los docentes reconocen habilidades clave, tales como la capacidad de argumentar, reflexionar, conectar el texto con el entorno y comprender profundamente el contenido. Según los expertos, estas habilidades son fundamentales y son indicativas de un buen nivel de lectura crítica.

Solé (1998) y Cassany (2006) destacan la relevancia de la retroalimentación en el desarrollo de habilidades de lectura crítica. Proporcionar retroalimentación constructiva y específica es esencial para que los estudiantes comprendan cómo mejorar sus capacidades en esta área. Un docente comprometido se asegura de que la retroalimentación sea oportuna y enfocada en el crecimiento personal y académico del alumno (Willingham, 2017).

Su ausencia obstaculiza el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, si no se ofrecen comentarios sobre las respuestas, los estudiantes carecen de oportunidades para reflexionar y mejorar. Esto evidencia una discrepancia con las teorías mencionadas, que defienden la importancia de una evaluación formativa y continua.

**Observaciones de clases**

En las observaciones de clase se utilizó una escala de estimación con el fin de capturar la complejidad de la enseñanza de la lectura crítica, entendida como una competencia transversal y fundamental que debe integrarse en todas las áreas del conocimiento y no limitarse a la asignatura de Lengua Castellana.

Durante estas, se evidenció que los docentes no abordan de manera explícita la práctica de lectura crítica. Por ejemplo, en la primera observación, la docente se limita a realizar actividades de "práctica de lectura" sin profundizar en estrategias que fomenten una comprensión crítica. Esto sugiere una discrepancia entre la práctica docente y las teorías de Solé (1998) y Cassany (2006), quienes enfatizan la necesidad de enseñar estrategias específicas para desarrollar habilidades críticas en la lectura.

Las observaciones de clase evidenciaron que los docentes centran su enseñanza en elementos literarios básicos, como la estructura del cuento, personajes y narrador, operando principalmente en niveles literales de comprensión. Predomina la lectura en voz alta y las preguntas directas sobre el texto, sin fomentar la reflexión, el análisis profundo ni la formación de opiniones propias. No se abordan componentes críticos como la interpretación profunda, la identificación de mensajes implícitos o la evaluación crítica del texto. Las clases se

imparten de manera magistral, con el docente dirigiendo y los estudiantes cumpliendo tareas asignadas, sin estrategias interactivas, discusiones grupales ni actividades que promuevan el pensamiento crítico.

Además, los materiales utilizados se limitan a fotocopias y libros, sin integración de recursos tecnológicos o multimedia. No se proporciona retroalimentación a los estudiantes, y las evaluaciones se centran en respuestas a preguntas directas tipo test, que son calificadas fuera del aula sin evidencia de retroalimentación inmediata o formativa. Estas prácticas docentes reflejan creencias centradas en la transmisión de información y métodos tradicionales, con un posible énfasis en cubrir el contenido curricular sin profundizar en el desarrollo de habilidades críticas. No se promueve el aprendizaje activo ni se incentiva a los estudiantes a cuestionar las ideas presentadas, identificar sesgos o formar opiniones fundamentadas.

Las observaciones revelaron varias fortalezas en los docentes, como la utilización de textos adaptados al nivel de los estudiantes, la realización de preguntas literales para asegurar la comprensión básica y el otorgamiento de tiempo para que los alumnos piensen antes de responder. Estas prácticas demuestran un esfuerzo por ajustar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes y garantizar que comprendan los conceptos fundamentales.

No obstante, se identificaron áreas significativas de mejora. Entre ellas destacan la falta de enseñanza explícita de la lectura crítica y un enfoque predominante en la comprensión literal, sin incorporar estrategias que promuevan el pensamiento crítico.

Además, se observó el uso de métodos tradicionales con escasa interacción, un limitado empleo de recursos tecnológicos y materiales diversificados, ausencia de retroalimentación y evaluación formativa, y creencias pedagógicas centradas en la mera transmisión de información. Estas limitaciones sugieren la necesidad de actualizar las prácticas docentes para fomentar el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes.

**Discusión de los resultados**

En general, los docentes poseen creencias pedagógicas sobre la lectura crítica que reflejan una comprensión fundamental del concepto como un proceso de análisis detallado y formación de juicios. Sin embargo, al compararlas con las definiciones de expertos (Vygotsky, 2010; Ausubel et al., 1983; Ausubel, 2000; Willingham, 2009, 2017; Solé, 1998; Serrano de Moreno y Madrid de Forero, 2007; Cassany, 2006), surgen tensiones al identificar áreas en las que la comprensión docente deben enriquecerse, especialmente en lo que respecta al análisis de las intenciones del autor y el contexto sociocultural. Esta tensión se intensifica al intentar identificar los referentes teóricos y metodológicos que los docentes utilizan en la enseñanza de la lectura crítica. Algunos docentes citan a figuras como Cassany, Solé y Vygotsky, mientras que otros mencionan autores literarios o no

tienen referentes específicos. Esta diversidad revela diferencias y deficiencias en la formación y el enfoque pedagógico en torno a la enseñanza de la lectura crítica. Una cosa es saber qué es la lectura crítica y otra es saber cómo guiar su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Luna y Rodríguez (2019, p. 2-8) sugieren el fortalecimiento de la formación docente para que amplíen sus conocimientos y habilidades en lectura crítica, lo que les permitirá utilizarla de manera más efectiva como herramienta pedagógica. Es importante que los docentes cuenten con un modelo pedagógico definido que guíe sus prácticas en la enseñanza de la lectura crítica, evitando enfoques reduccionistas y positivistas como el uso de cartillas. Igualmente, recomiendan que los docentes utilicen un enfoque interdisciplinario, ya que los textos requieren de diferentes áreas del conocimiento para ser comprendidos adecuadamente. Los docentes deben planificar y preparar sus clases con un enfoque en la lectura crítica, utilizando estrategias que fomenten la comprensión y el análisis profundo de los textos.

A pesar de que la lectura sea la columna vertebral de los imaginarios de formación y de los procesos de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes, esto no es suficiente, porque enviar a los estudiantes a que lean sin un debido direccionamiento no provoca impacto semántico; es más, la no formación a los estudiantes en métodos que los coadyuven a no fracasar en la lectura, pueden ser los causantes de que leer sea algo fastidioso para la juventud, ya que se dice que no se gusta de leer, por el hecho de que no se sabe cómo interpretar lo que se pretende leer (Luna y Rodríguez, 2019, p. 39).

En las observaciones de clase se evidenció que los docentes no abordan explícitamente el concepto de lectura crítica; muchas actividades se limitan a prácticas de lectura sin profundizar en estrategias que promuevan una comprensión crítica. Esto sugiere una discrepancia entre la práctica docente y los planteamientos de Solé (1998) y Cassany (2006), quienes destacan la importancia de enseñar estrategias específicas para desarrollar habilidades críticas en la lectura.

Los docentes no utilizan organizadores previos, como resúmenes o introducciones contextuales, que faciliten a los estudiantes la integración significativa de nuevos conceptos. Además, las estrategias de enseñanza parecen centrarse más en la memorización y la decodificación literal de los textos, en lugar de fomentar un aprendizaje profundo y activo que permita a los estudiantes relacionar lo leído con sus experiencias personales y su entorno. Al contrastar las declaraciones con las prácticas en el aula, se observa una clara discrepancia entre lo que se dice y lo que se hace. Aunque los docentes realizan reflexiones alineadas con las perspectivas de los expertos sobre la lectura crítica, al reflexionar sobre sus propias acciones se identifican debilidades como la falta de enseñanza

explícita del concepto de lectura crítica, un enfoque predominantemente centrado en la comprensión literal, la ausencia de estrategias que fomenten el pensamiento crítico, el uso de métodos tradicionales, la falta de interacción, el uso limitado de recursos tecnológicos y materiales variados, la ausencia de retroalimentación y la falta de evaluación formativa, así como acciones pedagógicas centradas en la mera transmisión de información.

Los docentes no implementan estrategias adecuadas para fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, lo que impide a los estudiantes llevar a cabo procesos cognitivos complejos como la inferencia, el análisis, la síntesis y la evaluación. Sin estas habilidades, resulta imposible realizar evaluaciones pertinentes de la lectura crítica, ya que esta no se ha desarrollado.

Además, algunos docentes admiten que su nivel de lectura crítica es bajo, mientras que otros no tienen claridad sobre su situación actual y carecen de referentes empíricos. Como se ha demostrado, tampoco cuentan con fundamentos teóricos sólidos, lo que limita su capacidad para desarrollar las competencias y conocimientos necesarios para realizar una evaluación efectiva de la lectura crítica.

No es posible alinear el concepto de lectura crítica, los autores y teorías con las prácticas pedagógicas de los docentes, incluso en aquellos que tienen referencias teóricas adecuadas. Si los docentes no poseen un nivel adecuado de comprensión de la lectura crítica, será difícil que puedan aplicar en la práctica los postulados de los expertos en el área. La complejidad de aplicar las teorías requiere, en primer lugar, una asimilación y comprensión profunda de las mismas. Esto explica por qué los docentes tienen una idea bastante aproximada de lo que es la lectura crítica, pero en el aula continúan con prácticas tradicionales.

Estos resultados coinciden con lo expuesto por Fang (1996). El autor identifica dos tesis principales en la literatura sobre la relación entre las creencias de los docentes y sus prácticas: la tesis de la consistencia, que sugiere que las creencias de los docentes se alinean con sus prácticas, y la tesis de la inconsistencia, que indica que puede haber discrepancias entre lo que los docentes creen y lo que realmente hacen en el aula. Los resultados de esta investigación apuntan al segundo caso, son inconsistentes o incoherentes las creencias pedagógicas de los docentes sobre la lectura crítica y sus prácticas pedagógicas.

**Conclusiones**

Al hacer visibles estas creencias, los educadores pueden comenzar a cuestionarlas y considerar su validez y relevancia en el contexto actual. En este sentido, afirma que el autoestudio de parte de los docentes implica un proceso de reflexión crítica donde los educadores analizan sus experiencias y prácticas. Este proceso no solo se trata de mirar en retrospectiva en lo que se ha hecho, sino de cuestionar por qué se ha hecho de esa manera y

cómo esas decisiones afectan a los estudiantes. La reflexión crítica permite a los educadores reconocer patrones en su práctica y considerar nuevas formas de abordar la enseñanza.

La psicología cognitiva y la neurociencia, disciplinas interconectadas, pero con enfoques distintivos, han realizado aportes fundamentales y profundamente esclarecedores sobre la naturaleza y el funcionamiento de la mente y el cerebro, respectivamente. La psicología cognitiva, al investigar y modelar los procesos mentales superiores —tales como la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje, el razonamiento y la resolución de problemas—, nos ha proporcionado un mapa detallado de las operaciones internas que subyacen a la inteligencia y al aprendizaje. Por su parte, la neurociencia ha develado los mecanismos biológicos y las estructuras cerebrales que sustentan dichos procesos, explicando cómo las redes neuronales se forman, se comunican y se modifican a través de la experiencia, un fenómeno conocido como neuroplasticidad.

En la actualidad, la sinergia entre estos campos del saber constituye una guía invaluable para el diseño y la implementación de estrategias educativas y terapéuticas innovadoras. Estas estrategias buscan estimular de manera deliberada y sistemática el desarrollo de la inteligencia, no como una entidad fija, sino como un conjunto de capacidades dinámicas y maleables. Dicha estimulación se orienta, por un lado, al fortalecimiento y la optimización de los procesos cognitivos clave identificados por la psicología cognitiva (por ejemplo, la memoria de trabajo, el control inhibitorio o la flexibilidad cognitiva). Por otro lado, y de manera complementaria, se busca fomentar la actividad y la conectividad neuronal, promoviendo la producción y el fortalecimiento de sinapsis (sinaptogénesis y potenciación a largo plazo) en las redes neuronales específicas que son cruciales para la cognición compleja.

Un objetivo particularmente relevante de estas intervenciones es la consolidación del pensamiento crítico. Este tipo de pensamiento, que implica analizar información objetivamente, evaluar argumentos, identificar sesgos y generar conclusiones razonadas, depende intrínsecamente de la madurez y eficiencia de múltiples procesos cognitivos y de la robustez de las redes cerebrales que los soportan. Así, las estrategias contemporáneas, informadas por estos avances científicos, se diseñan para cultivar un "cerebro pensante", capaz no solo de procesar información, sino de transformarla activamente en conocimiento significativo y aplicable.

La optimización de los procesos cognitivos y el fomento de la neuroplasticidad para el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento crítico, como se discutió anteriormente, no ocurren en un vacío. Su implementación efectiva y su alcance dependen intrínsecamente del marco social, educativo y profesional en el que se inscriben.

Constantemente se ha sostenido que la sociedad requiere lectores críticos, puesto que estos resultan esenciales para el desarrollo social, cultural y económico de un país. No obstante, y aunque es plausible, en un contexto donde los conocimientos y las herramientas tecnológicas evolucionan continuamente, no basta con esperar pasivamente que los docentes asuman la iniciativa. Por ello, las instituciones formadoras de docentes deben incorporar en sus planes de estudio asignaturas específicas sobre la didáctica de la lectura crítica.

Del mismo modo, los gobiernos, en su rol de rectores de las políticas educativas, tienen la responsabilidad de adoptar medidas efectivas que atiendan esta problemática, garantizando una formación continua que capacite a los docentes en estrategias pedagógicas fundamentadas en las teorías más recientes y, de esta manera, promueva el pensamiento crítico y la reflexión tanto en educadores como en estudiantes.

## Referencias

Ausubel, D. P. (2000). The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View. *Springer Netherlands*. https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (Segunda). Trillas.

Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. *System*, 39(3), 370-380. https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.009

Bracho, O. Chirinos, Y. y Barbera, N. (2023).Transformación de las prácticas pedagógicas investigativas a través del trabajo colaborativo. En Chirinos, Y., Ramírez, A., Godínez, R. Barbera, N. y Rojas, D. (2023). (Eds.). *Tendencias en la Investigación Universitaria, Una Visión desde Latinoamérica*. Vol. XXII. Fondo Editorial Universitario Servando Garcés. DOI: https://doi.org/10.47212/tendencias2023vol.xxii.28

Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach* (Rev. ed). State University of New York Press.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama.

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research,* 38 (1), 47-65. https://doi.org/10.1080/0013188960380104

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. Anthropos. https://sociologiaycultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/garfinkel-estudios-de-etnometodologia.pdf

Luna, J. D., y Rodríguez, C. (2019). Concepciones metodológicas que usan y conocen los docentes en lectura crítica. *Revista UNIMAR*, 37(1), Article 1. https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar37-1-art2

Nieves, M., Bracho, O. y Acurero, T. (2024). Gestión del talento humano como factor clave para el emprendimiento sostenible. *Revista Temario Científico*, 4(2). DOI: https://doi.org/10.47212/rtcAlinin.2.224.

OECD. (2016). *Education in Colombia*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264250604

OECD. (2018). *Skills in Ibero-America: Insights from PISA 2015*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264292131-en

Paul, R., & Elder, L. (2020). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools* (Eighth edition). Rowman & Littlefield. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf

Phipps, S., & Borg, S. (2009). Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices. *System*, 37(3), 380-390. https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.002

Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO), <<Leer es mi cuento>> 2018-2022. (2021). Ministerio de Cultura - Ministerio de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf

Sahlberg, P. (2015). Un sistema escolar modelo. Finlandia demuestra que la equidad y la excelencia pueden coexistir en la educación. *Pensamiento Educativo*, 52(1), Article 1. https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.10

Serrano de Moreno, S., y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica: Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16(1), 58-68. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968602

Solé, I. (1998). Estrategias de lectura (Vol. 5). Grao.

Tan, C. (2018). *Comparing High-Performing Education Systems* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781351238724

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.

Vygotsky, L. (2010). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.

Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school?* (1.a ed.). Jossey-Bass.

Willingham, D. T. (2017). *The Reading Mind: A Cognitive Approach to Understanding How the Mind Reads*. Jossey-Bass.