



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



Línea de investigación: Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje

**CORPUS TEÓRICO METODOLÓGICO PARA EL DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO FUNDAMENTADO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA**

Tesis presentada como requisito para optar al Grado de Doctora en Educación

Autor: Idayris Yiseth Mindiola Molina
Tutora: Mariela Miranda

Maracaibo, abril de 2026



Acta Defensa Tesis Doctoral

*Corpus Teórico Metodológico para el desarrollo del Pensamiento Crítico
fundamentado en la Comprensión Lectora.*

Por: Mindiola Molina Idayris Yiseth
Nº C.C.: 1.122.402.586

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.

Mariela Miranda

Neyla Bello

Dra. Mariela Miranda (Tutora)
C.I. N°. 4.774.270

Dra. Neyla Bello
C.I. N°. 11.759.091

Celia C. Betancourt



Elys Rivas

Dra. Celia C. Betancourt
C.I. N°. 9.683.284

Dr. Elys Rivas
C.I. N°. 8.061.057

Maria I. Ramírez Duque

Dra. María I. Ramírez Duque
C.I. N°. 5.124.274

DEDICATORIA

A Dios por sobre todas las cosas, como ser supremo que rige los destinos humanos.

A mis amados padres; quienes se unieron para traerme al mundo y mantenerme bajo sus mantos, guiándome siempre por el buen camino,

A mi hija Elizabeth, fuente inagotable de amor e inspiración.

A mi esposo, apoyo incondicional durante esta experiencia enriquecedora.

A toda mi familia, que a pesar de la distancia se encuentran en un lugar privilegiado de mi corazón y que, a lo largo de los años con aciertos y desaciertos, han sido mis compañeros de camino para alcanzar las metas trazadas. Se les quiere.

Para todos ustedes con todo respeto y admiración.

Idayris

AGRADECIMIENTOS

*Las palabras en ocasiones son pocas para demostrar cuan agradecida estoy, por
eso agradezco:*

A Dios creador de todas las cosas

*A mis padres por haber sembrado, desde pequeña valores que me fortalecieron
como profesional.*

*A mi esposo por su comprensión, paciencia y apoyo en este transitar formativo a
nivel doctoral.*

*A toda mi familia por estar presente y apoyarme con sus palabras de aliento
en los momentos que pensé desfallecer.*

*A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de
Mejoramiento Profesional del Magisterio, refugio de tantos
profesionales destacados multiplicadores de sus conocimientos, dignos
ejemplos para todos.*

*A mi Tutora, quien con su experiencia me ayudó en la construcción de mis
conocimientos, gracias por sus consejos y por creer en mí.*

*A mis compañeras Massiel y Maryoris que con su empuje y entusiasmo
contribuyeron a la cristalización de la meta propuesta.*

¡Mil Gracias a todos!

TABLA DE CONTENIDO

	pp.
APROBACIÓN DEL TUTOR.....	li
DEDICATORIA.....	lii
AGRADECIMIENTO.....	lv
TABLA DE CONTENIDO.....	v
LISTA DE TABLAS.....	vii
LISTA DE FIGURAS.....	viii
RESUMEN.....	lx
INTRODUCCION	11
MOMENTO I	13
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
Propósitos Investigativos.....	22
Propósito general.....	22
Propósitos específicos.....	22
Justificación e importancia de la investigación.....	23
MOMENTO II	27
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	27
Antecedentes de la investigación.....	27
Antecedentes internacionales.....	27
Antecedentes nacionales.....	33
Fundamentos teóricos.....	37
Teorías de entrada.....	37
Pensamiento crítico.....	39
Relevancia del pensamiento crítico en la educación secundaria.....	41
Formación docente para el desarrollo del pensamiento crítico.....	43
La comprensión lectora como vía para el desarrollo del pensamiento crítico.....	46
Perspectiva de vygotskyana frente al pensamiento crítico (1978).....	49
Perspectiva de la pedagogía Crítica de Paulo Freire (1970) frente al pensamiento crítico.....	51
Comprensión lectora.....	54
Comprensión lectora como proceso cognitivo y metacognitivo.....	57
La comprensión lectora en la educación secundaria.....	59
Comprensión lectora y pensamiento crítico.....	61
Comprensión lectora como instrumento pedagógico para el pensamiento crítico.....	64

Pedagogía crítica o Pedagogía del Oprimido. Perspectiva de Freire frente al acto de leer para comprender (1982).....	64
Realidad educativa desde la perspectiva de la Teoría de la Complejidad de Edgar Morin (2002).....	66
Proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria.....	69
Pensamiento crítico y enseñanza secundaria.....	71
Bases Legales.....	73
MOMENTO III	78
FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA	78
Supuestos epistemológicos de la investigación.....	79
Paradigma de la investigación.....	81
Enfoque	82
Método de la investigación	83
Diseño de la investigación.....	85
Escenario y selección de informantes clave	85
Contexto sociocultural del escenario de la investigación.....	86
Informantes clave.....	87
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	88
Análisis de la información.....	89
Criterios de rigurosidad científica.....	91
MOMENTO IV	
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA	71
MOMENTO V	94
CORPUS TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA LA ARTICULACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA, EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	154
MOMENTO VI	191
CONSIDERACIONES Y REFLEXIONES	191
REFERENCIAS.....	194
ANEXOS.....	204

LISTA DE TABLAS

N°		pp.
1	Criterios de selección de los informantes clave.....	87
2	Procedimiento de la Teoría Fundamentada.....	89
3	Matriz Categorical.....	102
4	Codificación abierta N° 1 Pensamiento Crítico.....	103
5	Matriz axial. Categoría central Pensamiento Crítico.....	111
6	Codificación abierta N° 2 Comprensión lectora.....	115
7	Matriz axial. Categoría central Comprensión lectora	123
8	Codificación abierta N° 3 Proceso de enseñanza-aprendizaje.....	126
9	Matriz axial. Categoría central Proceso de Enseñanza-aprendizaje.....	128
10	MCC Incidentes dentro de la misma categoría.....	132
11	MCC Incidentes entre categorías.....	134
12	Comparación constante entre categorías.....	135
13	Matriz de condiciones y consecuencias (MCC).....	137
14	Marco teórico integrador.....	140
15	Referentes teóricos articulados.....	141
16	Proceso de triangulación Pensamiento crítico.....	143
17	Proceso de triangulación Comprensión lectora.....	145
18	Proceso de triangulación Proceso de enseñanza-aprendizaje.....	148
19	Directrices pedagógicas del corpus.....	177

LISTA DE FIGURAS

N°		pp.
1	Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico.....	16
2	Interacciones que le otorgan significado al hecho educativo.....	39
3	Conceptualizaciones de comprensión lectora, según autores.....	58
4	Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.....	69
5	Ubicación geográfica del escenario de la investigación.....	86
6	Imágenes de Actividades propias de Valledupar, Cesar, Colombia.....	87
7	Nube de palabras.....	95
8	Desarrollo del pensamiento crítico. Categoría central.....	96
9	Comprensión lectora. Categoría central.....	98
10	Proceso de enseñanza- aprendizaje. Categoría central.....	100
11	Desarrollo del pensamiento crítico.....	153
12	La comprensión lectora como eje cognitivo en el desarrollo del pensamiento crítico.....	159
13	El proceso de enseñanza-aprendizaje como escenario pedagógico para el desarrollo del pensamiento crítico.....	162
14	El pensamiento crítico como criterio orientador del desarrollo académico y de la formación integral.....	164
15	Convergencia de dimensiones y fundamentos teóricos.....	172
16	Directrices pedagógicas del corpus.....	179
17	Asistencia.....	182
18	Inicio.....	183
19	Título de la investigación.....	183
20	Propósitos de la investigación.....	184
21	Nube de palabras.....	185
22	Matriz axial. Categoría central: Pensamiento crítico.....	186
23	Categorías emergentes y subcategorías.....	187
24	Corpus Teórico-metodológico.....	188
25	Intervención de los invitados en el conversatorio.....	189



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



Línea de investigación: Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje

**CORPUS TEÓRICO METODOLÓGICO PARA EL DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO CRÍTICO FUNDAMENTADO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA**

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

Autor: Mindiola Molina, Idayris Yiseth

Tutora: Miranda, Mariela

Fecha: abril, 2026

RESUMEN

La sociedad colombiana demanda ciudadanos capaces de comprender problemas complejos, tomar decisiones informadas y promover prácticas sostenibles orientadas a la transformación social desde la ética, la apertura mental y la comunicación efectiva. Sin embargo, en el contexto analizado predomina un estilo de enseñanza poco flexible, que limita el desarrollo de la autonomía estudiantil y la capacidad para enfrentar diversos retos de aprendizaje, situación que motivó esta investigación cuyo objetivo general fue generar un corpus teórico-metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Bello Horizonte, en Valledupar, Cesar, Colombia con el sustento teórico fundamentado en los aportes de Freire (1973), Morin (2002) y otros autores. Desde un enfoque cualitativo, de nivel descriptivo e interpretativo y de carácter aplicado, la investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo y se utilizó como método la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (1998). El fenómeno fue abordado desde las experiencias y percepciones de cinco (5) docentes de las áreas de lengua castellana y ciencias sociales, quienes actuaron como informantes clave. Para la recolección de información se aplicaron entrevistas en profundidad, observación participante utilizando como instrumentos: guión orientador y diario de campo. El análisis se realizó mediante el Método Comparativo Constante, a través de las fases de codificación abierta, axial y selectiva, que permitieron identificar las categorías centrales. Los hallazgos, construidos a partir de los discursos de los informantes, permitieron configurar un corpus teórico-metodológico que constituye un aporte a la comprensión del pensamiento crítico como eje formativo en el contexto escolar.

Descriptores: Comprensión lectora, pensamiento crítico, proceso enseñanza-aprendizaje.



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



Line of research: Cognitive styles and learning strategies

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CORPUS FOR THE DEVELOPMENT OF
CRITICAL THINKING BASED ON READING COMPREHENSION**

Doctoral thesis presented as a requirement for the degree of Doctor of Education

Autor: Mindiola Molina, Idayris Yiseth

Tutora: Miranda, Mariela

Fecha: abril, 2026

ABSTRACT

Colombian society demands citizens capable of understanding complex problems, making informed decisions, and promoting sustainable practices oriented toward social transformation through ethics, open-mindedness, and effective communication. However, in the analyzed context, an inflexible teaching style predominates, limiting the development of student autonomy and the ability to face diverse learning challenges. This situation motivated this research, whose general objective was to generate a theoretical and methodological corpus for the development of critical thinking based on reading comprehension in secondary school students at the Bello Horizonte Educational Institution in Valledupar, Cesar, Colombia, with theoretical support based on the contributions of Freire (1973), Morin (2002), and other authors. From a qualitative approach, the research was framed within the interpretive paradigm with a qualitative focus, and the Grounded Theory of Strauss and Corbin (1998) was used as a method. The phenomenon was approached through the experiences and perceptions of five (5) Spanish language and social science teachers, who served as key informants. Data were collected through in-depth interviews and participant observation using a guiding script and a field diary as instruments. The analysis was conducted using the Constant Comparative Method, through open, axial, and selective coding, which allowed for the identification of core categories. The findings, constructed from the informants' discourses, enabled the development of a theoretical and methodological corpus that contributes to the understanding of critical thinking as a formative axis in the school context.

Descriptors: Reading comprehension, critical thinking, teaching-learning process.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye la base fundamental en la formación integral de los estudiantes, pues a través de ella se construyen los cimientos para el desarrollo del pensamiento crítico, la reflexión y la capacidad de análisis. Esta competencia permite al estudiante interpretar, inferir y argumentar, favoreciendo la construcción de significados y la toma de postura frente a diversas realidades sociales y educativas. No obstante, en el contexto de la Educación Básica Secundaria, se evidencian debilidades significativas en esta competencia, situación que limita la apropiación de conocimientos y restringe la posibilidad de que los estudiantes se asuman como sujetos activos en la construcción de su aprendizaje.

En este sentido, la realidad educativa muestra limitaciones en las estrategias empleadas para fomentar el pensamiento crítico, derivadas de un proceso de enseñanza–aprendizaje marcado por prácticas tradicionales, centradas en la transmisión de información y no en la generación de experiencias significativas. Esta situación resulta preocupante, debido a que el pensamiento crítico exige procesos pedagógicos orientados a la problematización del conocimiento, el diálogo reflexivo y la evaluación consciente de la información. Estas condiciones reflejan la ausencia de un modelo integrador que articule la comprensión lectora con el pensamiento crítico, lo que impide consolidar una pedagogía orientada a la formación de ciudadanos reflexivos, críticos y capaces de transformar su entorno.

Bajo esta perspectiva, la presente investigación estuvo orientada a configurar un *corpus teórico–metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora*, como aporte a la consolidación de propuestas pedagógicas que respondan a las necesidades de los estudiantes de Educación Básica Secundaria. Esta orientación se sustenta en una visión contemporánea de la educación, en la cual comprender textos implica también comprender el mundo, sus tensiones, conflictos, brechas y desafíos, favoreciendo una formación crítica y ética. De este modo, se buscaba dar respuesta a un problema que atañe a la institución educativa en estudio, puesto que constituye un desafío global para la educación contemporánea, interesada en superar los enfoques tradicionales y promover aprendizajes significativos.

El propósito general de la investigación fue configurar un corpus teórico–metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Bello Horizonte, Valledupar, Cesar, Colombia.

En cuanto a la metodología, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo, orientado a comprender la realidad educativa desde las experiencias y percepciones de los actores involucrados. Desde esta perspectiva, se asume que la realidad pedagógica se construye a partir de significados compartidos, lo que exige interpretar las prácticas docentes y los discursos como expresiones de una cultura escolar específica. Se emplearon técnicas propias de este enfoque, como la observación y la entrevista, que permitieron acceder a la riqueza de los discursos y prácticas docentes, para luego analizarlos a la luz de referentes teóricos que sustentan la construcción del corpus teórico–metodológico.

Este estudio se organizó en seis (6) momentos. En el momento I se presenta el planteamiento del problema, los propósitos y la justificación e importancia de la investigación. El momento II expone la fundamentación teórica de la investigación, los antecedentes y los fundamentos teóricos de la investigación.

En el momento III se describe la fundamentación metodológica, destacando el paradigma, el enfoque, el método y las técnicas empleadas. El momento IV contiene el análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos a partir de la información recolectada desde la teoría fundamentada. El momento V presenta el corpus teórico-metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico desde la comprensión lectora y finalmente el momento VI presenta las consideraciones y reflexiones finales.

En consecuencia, esta investigación se articula como un aporte significativo al campo educativo, al proponer un corpus teórico-metodológico sustentado en la comprensión lectora como vía para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de Educación Básica Secundaria. Su desarrollo permite comprender las dinámicas pedagógicas presentes en el contexto institucional estudiado y genera una propuesta orientada a la transformación de las prácticas docentes, con miras a favorecer procesos formativos más reflexivos, autónomos y pertinentes frente a los desafíos actuales de la educación.

MOMENTO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La pretensión de los sistemas educativos existentes en el ámbito mundial, en independencia de sus particulares perspectivas, se focaliza en dotar a las personas de las competencias pertinentes a su exitoso desenvolvimiento en el seno de la sociedad, lo cual implica no solo el aporte de conocimientos, sino el desarrollo de habilidades, destrezas y talentos, a lo cual se une la tendencia holística que promueve el mejor manejo de las emociones, en su conjunto sienta las bases para que las personas se desempeñen y se relacionen desde la confianza y la seguridad ante el desafío de asumir responsabilidades para resolver conflictos y tomar decisiones oportunas y efectivas.

Visto así, puede decirse que educar, formar, preparar a los ciudadanos para alcanzar la finalidad de los sistemas educativos requiere de una educación verdaderamente integral, basada en la premisa de que toda persona encuentra su identidad, el significado y sentido de su vida a través de sus nexos con la comunidad, con el mundo natural y con valores como la compasión y la paz. (UNESCO, 2020).

En palabras de Jornet (2011) el valor social de la educación se ciñe a su utilidad para el desarrollo y la promoción de las personas tanto en lo social como en lo laboral, dados sus grandes aportes como "...elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida" (p.52). Bajo esta premisa, puede decirse que la educación es el puente que conecta los sistemas educativos con el progreso y desarrollo de los países naciones, dado que se enfoca en empoderar a los estudiantes de competencias ciudadanas para su participación activa en sociedad, en cuyas interacciones la formación recibida en los espacios áulicos se complementa con los saberes populares que emergen en la cotidianidad de las comunidades.

Lo anteriormente explicitado ofrece una perspectiva educacional cuya finalidad busca formar integralmente a las personas, en el entendido que ello implica aprehender, apropiarse de los valores, conocimientos y competencias que constituyen la ruta hacia

el ascenso social individual y colectivo, lo cual configura el desarrollo sostenible del país sustentado en la participación activa de los ciudadanos en la toma de decisiones para la solución de las problemáticas más urgentes.

Desde esta mirada, es pertinente asumir que la compleja sociedad colombiana absorbida por el avance y desarrollo tecnológico en todos los campos, requiere ciudadanos capaces de comprender problemas complejos, tomar decisiones y promover prácticas sostenibles orientadas a la transformación social desde la ética, la apertura mental y la comunicación asertiva y efectiva. Al respecto, la educación debe ser un proceso de diálogo y liberación, donde la persona tome conciencia de su realidad y se convierta en agente de cambio. (Freire,1993)

Por tanto, en la visión de construir una mejor sociedad, las transformaciones necesarias han de gestarse desde el pensamiento, instancia donde las personas toman decisiones para accionar. Visto así, puede decirse que los pensamientos tienen un impacto directo sobre la calidad de vida que se experimenta, y sobre las expectativas a lograr. En este sentido es importante señalar la labor de los docentes, quienes han de formar para la autonomía, la creatividad y el desarrollo de las habilidades del pensamiento en todas las áreas del saber, con la intención de que sus estudiantes se relacionen positivamente con su realidad social desde su propio criterio en términos de libertad y de paz.

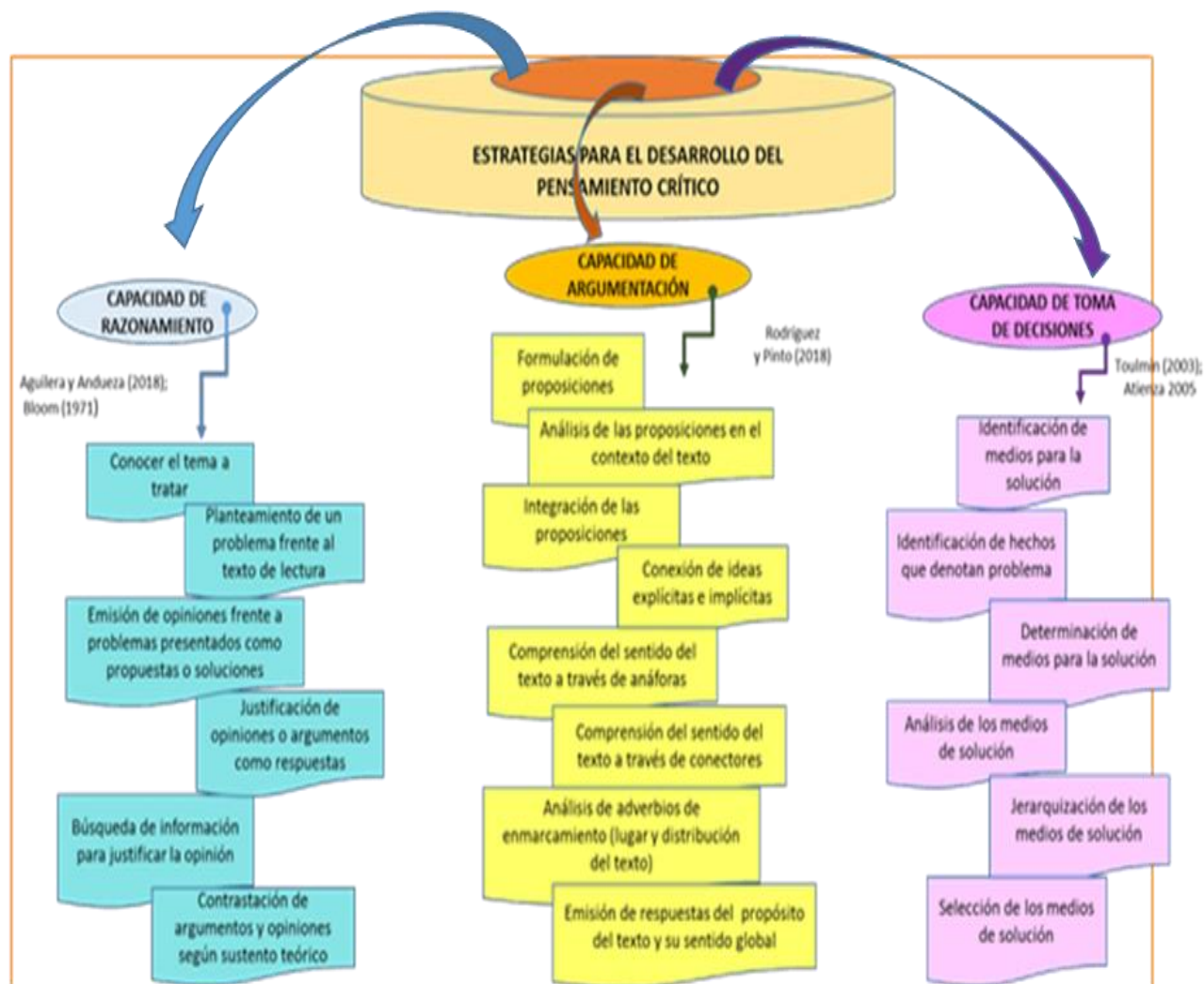
Se infiere aquí, que la sociedad colombiana requiere ciudadanos con pensamiento crítico, lo cual de acuerdo con Facione (2007), implica ostentar ciertas características, entre otras:

...ser una persona inquisitiva; bien informada, que confía en la razón; de mente abierta; flexible; justa cuando se trata de evaluar; honesta cuando confronta sus sesgos personales; prudente al emitir juicios; dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse; clara respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio; ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas; diligente en la búsqueda de información relevante; razonable en la selección de criterios; enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. (p.21)

De acuerdo con Aguilera y Andueza (2018), Rodríguez y Pinto (2018), Toulmin (2003) y Atienza (2005) el proceso de enseñanza y de aprendizaje orientado a la adquisición del pensamiento crítico puede lograrse a partir del desarrollo de: (a)

razonamiento, (b) argumentación y (c) toma de decisiones. Los autores mencionados sugieren aplicar las estrategias que se presentan en

Figura 1
Estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico



Nota. Tomado de Aguilera y Andueza (2018), Rodríguez y Pinto (2018), Toulmin (2003) y Atienza (2005)
Adaptado por la autora

Es pertinente señalar la estrecha relación entre el pensamiento crítico y la comprensión lectora, vista esta habilidad como la herramienta indispensable para aprender, promover la interpretación, análisis, evaluación, explicación y autorregulación desde las primeras etapas escolares, dado que la comprensión de la lectura constituye la base sobre la cual se impulsa y desarrolla el pensamiento crítico. Como se

comprenderá, difícilmente puede asumirse críticamente un texto que forme parte de la realidad, sin haberlo interpretado y comprendido debidamente.

Anguilera y Andueza (2018) señalan la importancia de la habilidad para reconocer el contenido de un texto escrito, su propósito y su sentido global, en tanto la comprensión de los significados marca la ruta que permite, siguiendo el modelo dialéctico, "...tomar la distancia necesaria para calificar su sustancia (...) examinar las ideas que surgen del contenido, e identificar y comprender los componentes que integran el texto, de modo tal que el lector logre evidenciar la relación entre todos sus elementos". (s/n)

Por tanto, se considera que, en el estado ideal de las cosas, en los espacios áulicos, los docentes en el nivel de Educación Básica Secundaria han de involucrar a los estudiantes en la ejercitación del razonamiento, la argumentación y la toma de decisiones, desde la comprensión lectora, con un enfoque activo y crítico conducente al desarrollo de la capacidad de pensar de manera reflexiva y analítica.

Es decir, involucrar a los estudiantes en actividades conducentes al cuestionamiento de lo que lean o escuchen, al análisis de problemas en sus partes componentes, y a la evaluación de la información recibida y sus argumentos aplicando los estándares intelectuales necesarios para verificar la calidad del razonamiento de los contenidos textuales. De este modo, los estudiantes alcanzarán las competencias lectoras y el pensamiento crítico en forma gradual, mejorando cada día su manera de pensar en lugar de aceptar la información de manera pasiva.

Al respecto, autores como Glaser (1984) y Nickerson (1988) ya señalaban la importancia del pensamiento crítico como un elemento imprescindible a la educación integral, argumentando que, aunque el conocimiento es vital para el desarrollo del pensamiento humano, no basta ese conocimiento para el desarrollo de un pensamiento crítico, a lo cual agregan que en las escuelas de la época se apreciaba una débil influencia sobre el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, dado que la enseñanza se caracterizaba por enseñar un cúmulo de conocimientos sin la necesaria aplicabilidad que implica una interacción entre contenidos de las diferentes áreas. Perkins (1985), Whimbey (1985).

Desde este punto de vista, es necesario transformar significativamente el contexto educativo en instituciones de básica secundaria, ya que prevalece en la praxis

pedagógica el automatismo y la regularidad de las actividades, cuyas metodologías tradicionales alimentan la apatía y desmotivación estudiantil y dificultan la construcción y apropiación del conocimiento. Este escenario coincide con el diagnóstico oficial del Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2014), que ha enfatizado la necesidad de estrategias innovadoras para promover aprendizajes autónomos, críticos y significativos, superando la simple entrega de contenidos y recursos desde el punto de vista institucional, tal como se expresa:

El Ministerio de Educación ha realizado un juicioso trabajo de reflexión, gestión del conocimiento y fortalecimiento institucional, que le ha permitido madurar como organización y propiciar un mayor sentido de pertenencia en todos sus servidores. Por esta apuesta institucional, tuvimos el orgullo de ganar el Premio Iberoamericano de la Calidad 2013 en administración pública, reconocimiento internacional a un esfuerzo de cientos de servidores públicos que han puesto la excelencia en el servicio como su norte de acción. (p.21)

En Colombia, estudios como el de Martínez (2024) sobre el pensamiento crítico en Medellín indican que, aunque el pensamiento crítico ha sido adoptado como referente de calidad educativa, en la práctica de aula aún no se evidencian herramientas cognitivas suficientes para fomentar el diálogo reflexivo y la toma de decisiones consciente, tal como se observa en la siguiente cita:

Sin embargo, el problema central es la ausencia de evidencias de aplicación de las herramientas del pensamiento crítico fundamentado en el programa de Filosofía para Niños en las instituciones educativas en el contexto local, particularmente en la ciudad de Medellín. Tomando en cuenta que entre las directrices internacionales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) se encuentra la promoción del pensamiento crítico en la educación, lo que se quiere entonces es extrapolar el programa pedagógico de pensamiento crítico desarrollado en algunos países anglosajones a la enseñanza y el aprendizaje en la ciudad de Medellín. (p. 126)

Este autor expone que, a pesar de las recomendaciones internacionales como las de la UNESCO (2020) para promover el pensamiento crítico en los sistemas educativos, en Medellín aún no se evidencia una implementación clara de herramientas asociadas al pensamiento crítico, especialmente las propuestas por el programa de Filosofía para Niños. El autor critica que, aunque este programa ha demostrado ser eficaz en contextos anglosajones, en el entorno local no se han generado adaptaciones ni estrategias concretas para llevarlo a la práctica. Por ello, se propone extrapolar y contextualizar esas metodologías a las realidades educativas de Medellín, para cerrar la brecha entre el discurso educativo y la práctica pedagógica efectiva.

De igual forma, Betancur Giraldo et al. (2024) señalan que metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y didácticas innovadoras pueden fortalecer el pensamiento crítico, pero requieren formación docente especializada para aplicarlas eficazmente, tal como se lee:

...la educación actual requiere formar individuos, que, sumado a ser competitivo, Estén preparados para enfrentar los grandes retos que se dan en la actualidad a partir de los cambios constantes y acelerados que traen consigo la tecnología, la conectividad global y el manejo de grandes redes de información...Estas condiciones, deben ir acompañadas de un pensamiento crítico, reflexivo y participativo donde el individuo se visualiza como un ser autónomo y un sujeto de derechos; pero también, deberes con el medio que lo rodea para que pueda apropiarse, no sólo de las competencias básicas para su desempeño, condición que no solo es profesional, sino que también lo vincula con su comportamiento integral...(p. 69)

A pesar de que se han difundido nuevas metodologías y se han modificado las concepciones teóricas, en la cotidianidad de las aulas persisten la pasividad, el aburrimiento y el desinterés. Esto tiene relación con la pedagogía tradicional criticada por autores como Ortega (2014), quien acentúa que las prácticas educativas en sectores populares suelen reproducir patrones de transmisión pasiva de contenidos, sin fomentar la reflexión crítica ni la participación activa, tal como se evidencia “La poca institucionalización de la pedagogía crítica en las facultades de educación, las iniciativas existentes se inscriben más desde apuestas personales, con poca sostenibilidad y fragmentación de comunidades académicas”. (p. 221)

Además, iniciativas centradas en la cultura ciudadana y la pedagogía crítica, destacan que para construir una educación con sentido se requiere que los estudiantes desarrollen capacidades reflexivas y de argumentación en contextos de democracia y ciudadanía. La falta de recursos y estrategias intelectuales que habiliten a los estudiantes para defender sus ideas y evaluar críticamente los argumentos ajenos obstruye esta construcción reflexiva.

Por consiguiente, es menester que los docentes que imparten la enseñanza en este nivel innoven y propicien estrategias pedagógicas que faciliten el aprender a pensar críticamente. Para Díaz-Barriga y Hernández (2010) aprender a aprender, “...implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones” (p. 201). A lo

anteriormente, se aúna la necesidad que el docente exteriorice y haga manifiesta una actitud positiva para enseñar; es decir, que se esfuerce por establecer las relaciones pertinentes entre los antiguos saberes y el nuevo material de aprendizaje.

Asimismo, cabe recalcar que el sistema educativo colombiano enfrenta el desafío de formar ciudadanos críticos considerando no solo los planes de estudio y los libros de texto, sino repensando y reconfigurando los procesos de gestión y la formación de discentes que puedan aportar a las discusiones para la transformación de las formas de actuar y pensar (UNESCO, 2017), dado que se trata de establecer estrategias pedagógicas para la enseñanza efectiva de la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento crítico, según las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, buscando opciones para, desde una praxis pedagógica dinámica, dialógica y colaborativa, resolver las problemáticas inherentes a la productividad académica; cada día es el momento preciso para renovar, reforzar y transformar los escenarios de aprendizaje en las instituciones educativas desde la Educación Básica Secundaria. Al respecto, Vélez (2023), señala que: “Sin pensamiento crítico no hay progreso, pero en Colombia estamos, de veras, muy atrás. Hay sin embargo una buena noticia: los profesores pueden lograr mucho si revisan y cambian sus prácticas de enseñanza en escuelas, colegios y universidades”. (s/n)

La afirmación de Vélez (2023), confirma la necesidad de abordar el problema atinente a las debilidades y deficiencias de los estudiantes respecto al desarrollo del pensamiento crítico, en el marco de la enseñanza de las diversas áreas del saber, en la *Institución Educativa Bello Horizonte*, ubicada en Valledupar, Cesar, Colombia, donde las indagaciones preliminares al estudio propiamente dicho, mediante observaciones y conversaciones no formales con los estudiantes y docentes, donde los últimos expresaban que los estudiantes solo preguntan ¿ya vamos a escribir? ¿por qué no dicta? ¿sacamos el cuaderno? Revise el cuaderno al día, por su parte los estudiantes manifestaban que las clases siempre eran lo mismo, estar sentados rígidos y hacer las actividades que propone el maestro sin derecho a proponer cambios. Esto permitió a la investigadora advertir la ausencia de estrategias pedagógicas que posibiliten contrarrestar la apatía, el desgano y la desmotivación de los estudiantes de Básica Secundaria durante las clases, dado que en el contexto de la enseñanza prevalece un

estilo de enseñanza que hace a los estudiantes altamente dependientes de los lineamientos dados por el docente, con muy poca autonomía y algunos conocimientos conceptuales relativos a diferentes temas, pero sin conocimiento sobre cómo aprender, cómo enfrentar por sí mismos situaciones de aprendizaje diferentes a la repetición memorística de contenidos, lo cual limita su capacidad para analizar y argumentar sobre distintos temas disciplinares.

La afirmación de Vélez (2023) confirma la necesidad de abordar el problema relacionado con las debilidades y deficiencias de los estudiantes en torno al desarrollo del pensamiento crítico, dentro del marco de la enseñanza de las diversas áreas del saber en la Institución Educativa Bello Horizonte, ubicada en Valledupar, Cesar, Colombia. En este escenario, las indagaciones preliminares realizadas por la investigadora a través de observaciones directas en el aula y conversaciones informales con docentes y estudiantes de básica secundaria, permitieron advertir la ausencia de estrategias pedagógicas orientadas a contrarrestar la apatía, el desgano y la desmotivación que los estudiantes manifiestan durante las clases. Dichas prácticas de enseñanza evidencian una marcada dependencia de los lineamientos impartidos por el docente, lo cual limita el desarrollo de la autonomía y del pensamiento reflexivo. Como consecuencia, los estudiantes logran adquirir algunos conocimientos conceptuales, pero carecen de herramientas que les permitan aprender de manera autónoma, analizar críticamente y enfrentar situaciones de aprendizaje más allá de la simple repetición memorística de contenidos, situación que restringe su capacidad para argumentar y tomar posición frente a diversos temas disciplinares.

De igual modo, en las observaciones efectuadas por la investigadora durante las clases y en los diálogos sostenidos con algunos docentes del área de humanidades, se constató la escasa disposición de los estudiantes para exponer sus puntos de vista y argumentar ante un planteamiento o problema específico. Este comportamiento constituye un indicio del limitado dominio de herramientas cognitivas necesarias para procesar, contrastar y dar sentido a la información disponible. Desde la percepción de la investigadora, tal limitación podría estar asociada al desconocimiento por parte de los estudiantes de las ventajas que representa el pensamiento crítico para su aprendizaje, en la medida en que dicho proceso exige cuestionar la claridad de las ideas, su exactitud,

precisión, relevancia, profundidad y lógica. La falta de esta práctica reflexiva afecta notablemente la apropiación y consolidación del pensamiento crítico en el ámbito escolar.

En este orden de ideas, es también pertinente destacar que la investigadora observó estrategias de enseñanza muy tradicionales, conductistas, inflexibles, donde se percibe la necesidad de estrategias dialógicas y colaborativas que favorezcan la expresión de opiniones y emociones por parte de los estudiantes, lo cual representa un impedimento para que se alcance un aprendizaje verdaderamente significativo.

Asimismo, en la Institución Educativa Bello Horizonte, Valledupar, Cesar, Colombia, seleccionada como escenario de la investigación, es importante cerrar la brecha que distancia una comunicación afectiva y efectiva entre docente y estudiantes. Para ello, los docentes habrán de cambiar su estilo de enseñanza, desarrollar estrategias pedagógicas acordes con las necesidades y expectativas de aprendizaje de sus estudiantes, ayudándolos a superar el pensamiento automático y a ejercitar un pensamiento crítico mediante el análisis, de manera que logren interpretar y resignificar su realidad.

Es el momento de reconfigurar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la mencionada institución educativa, considerándola como un escenario de puertas abiertas donde todo cuanto rodee a los actores sociales que allí hacen vida, se convierta en objeto de revisión y análisis crítico conducente a la creación de nuevos saberes desde la mirada interpretativa y evaluativa característica del pensamiento, de manera que los jóvenes estudiantes sean ciudadanos cuyas competencias coadyuven a la transformación de su realidad social.

Lo anteriormente expuesto, remite a la formulación de los siguientes interrogantes, generadores de los propósitos investigativos inherentes al estudio a desarrollar:

¿Qué fundamentos teóricos y epistémicos subyacen en la relación entre comprensión lectora y desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de Educación Básica Secundaria?

¿Cómo conciben los docentes los procesos de enseñanza orientados al fortalecimiento del pensamiento crítico a partir de la comprensión lectora en estudiantes

de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Bello Horizonte, Valledupar, Cesar, Colombia?

¿Qué sentidos y valoraciones expresan los docentes acerca de la comprensión lectora y su vínculo con el desarrollo del pensamiento crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

¿Qué posibilidades ofrece la construcción de un corpus teórico–metodológico para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica Secundaria?

Propósitos investigativos

Propósito general

Generar un corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Básica Secundaria en la Institución Educativa Bello Horizonte, Valledupar, Cesar, Colombia.

Propósitos específicos

Develar los presupuestos epistémicos que sustentan el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la comprensión lectora, para la construcción de nuevos conocimientos durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la Educación Básica Secundaria.

Revelar los procesos de enseñanza en relación con el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la comprensión lectora, como base para la apropiación de nuevos conocimientos durante el proceso de aprendizaje en los estudiantes de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Bello Horizonte, Valledupar, Cesar, Colombia

Interpretar la información que emerja de los informantes clave, acerca del desarrollo del pensamiento crítico y su relación con la comprensión lectora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Secundaria.

Configurar un corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora, en estudiantes de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Bello Horizonte, Valledupar, Cesar, Colombia

Justificación

En el contexto mundial, la sociedad toda, atestigua la incursión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que han dado lugar a las expresiones de Sociedad de la Información y Sociedad del Conocimiento, mismas que, según Pérez Z., Mercado L., Martínez G., Mena H. & Partida I. (2018), "...en el campo educativo se refieren al uso de dispositivos digitales para facilitar el aprendizaje y consolidar un modelo integral de educación que cumpla con los objetivos tecno-pedagógicos de la actualidad" (s/n).

Ciertamente, el uso de dispositivos digitales y la disponibilidad de enormes cantidades de información posibilitan el desarrollo de actividades y coadyuvan a la solución de problemas en todos los campos, a través de la creación, acceso, manejo e intercambio de contenido electrónico, cuyas constantes innovaciones tributan a la sociedad del conocimiento, siempre en constante construcción, de manera que se vive una nueva etapa en la sociedad contemporánea, donde el incremento exponencial de los niveles de información impactan y transforman la vida de las personas y sus actividades en todos los ámbitos, ofreciendo grandes ventajas para el desarrollo individual y colectivo (Méndez J., Figueredo Á., Goyo A. y Chirinos G., 2013).

De hecho, en el contexto educativo, en todos los niveles se observa que estudiantes y docentes encuentran elementos disponibles en la Internet; redes sociales, actualidad noticiosa y miles de sitios ofrecen gran utilidad en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, dado que toda la información está allí, a un clic de distancia, disponible para ser utilizada en los espacios áulicos, donde la información impresa ha perdido terreno de manera vertiginosa; sobre todo en el nivel de Educación Básica Secundaria el uso de los dispositivos tecnológicos para la realización de tareas escolares forma parte de su cotidianidad, dado que, en palabras más, palabras menos de Pérez et al. (2018), las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) muestran un amplio horizonte respecto al uso formativo, con marcada incidencia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en la pretensión de aprender más y mejor a través del uso apropiado de la tecnología.

Dimensión ontológica

Lo anteriormente explicitado justifica ampliamente el estudio que se pretende desarrollar atinente al desarrollo del pensamiento crítico, competencia imprescindible al alcance de los objetivos educacionales. Desde la dimensión ontológica, este trabajo asume que el ser humano, en su esencia, es un sujeto racional, capaz de construir y reconstruir el conocimiento a partir de la interacción con su entorno. Sin embargo, el acceso a grandes volúmenes de información no garantiza por sí mismo un aprendizaje significativo. En este sentido, leer o recibir datos sin comprenderlos ni analizarlos críticamente conduce a un vacío formativo, lo cual refuerza la premisa de que sin comprensión no hay aprendizaje.

Dimensión epistemológica

Además, existen debilidades o deficiencias en la comprensión lectora y, por tanto, en la aplicabilidad del pensamiento crítico, dado que este proceso intelectual posibilita encontrar relaciones e interacciones en los contenidos de las diferentes áreas del saber. Desde el plano epistemológico, la investigación se justifica porque busca indagar cómo se construye el conocimiento en los estudiantes de Educación Básica Secundaria, pasando de un aprendizaje memorístico a uno reflexivo, donde el saber no se limite a reproducir información, sino a interpretarla, cuestionarla y resignificarla en función de nuevas realidades.

Dimensión metodológica

Por tanto, se necesita que los estudiantes sean capaces de utilizar la información obtenida, bien a través de los medios tecnológicos o bien a través de los medios impresos, para construir nuevos conocimientos, tomar decisiones y resolver problemas académicos desde la autonomía intelectual. Este proceso demanda, en la dimensión metodológica, estrategias pedagógicas activas, dinámicas y flexibles que propicien aprendizajes significativos mediante el uso del pensamiento crítico como herramienta central. La investigación se justifica, entonces, en la necesidad de diseñar un corpus teórico-metodológico que sirva de guía para los docentes, con el fin de orientar prácticas educativas que superen el enfoque tradicional.

Dimensión axiológica

La investigación en proyecto también encontrará justificación en el contexto de la praxis pedagógica en los espacios áulicos, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje han de sustentarse en la aplicabilidad del pensamiento crítico. Desde la perspectiva axiológica, este trabajo resalta los valores de responsabilidad, autonomía, respeto y compromiso con la formación integral. Educar para el pensamiento crítico no es solo un reto intelectual, sino también ético, porque implica promover en los estudiantes valores como la justicia, la equidad, la tolerancia y la participación activa en la sociedad.

En el mismo sentido, es pertinente señalar que, desde la conceptualización de educación contenida en los fines de la educación en Colombia, la investigación que aquí se proyecta adquiere justificación, dado que la Ley 115 de Educación (1994), en atención al artículo 67 de la Constitución nacional (1991), destaca en su parágrafo 9 como uno de sus fines:

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.
(p. s/n)

Dimensión teleológica

Todo lo cual es factible de lograrse, siempre que los estudiantes se apropien de los estándares intelectuales universales para obtener la comprensión lectora, plataforma desde la cual se impulsa el desarrollo del pensamiento crítico. Desde la dimensión teleológica, la investigación se proyecta hacia la finalidad última de contribuir a una educación transformadora, donde los estudiantes no solo aprendan a aprender, sino también a aplicar el conocimiento en la resolución de problemas reales de su entorno familiar, comunitario y social. La meta última es que la institución educativa y sus docentes se constituyan en agentes de cambio capaces de formar ciudadanos críticos, reflexivos y comprometidos con el desarrollo del país.

En consecuencia, la aplicabilidad del pensamiento crítico ha de traspasar las fronteras del aula y proyectarse más allá de los muros escolares, hacia la vida cotidiana y profesional de los actores del proceso educativo. Esto significa una gran

responsabilidad para los docentes, llamada a orientar a los estudiantes hacia la reflexión, el análisis y el cuestionamiento como base de la toma de decisiones.

Por todo lo anteriormente expuesto, la investigadora se propone desarrollar la investigación que se proyecta, en la intencionalidad de generar un corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Bello Horizonte, municipio de Valledupar, departamento del Cesar, Colombia.

Vinculación con la línea de investigación

La elección de este tema se ordena en sus intencionalidades con la línea de investigación Estilos Cognitivos y Estrategias de Aprendizajes de la UPEL-VIP-UI-IMPM-CIESC Centro de Investigación Educativa IMPM- Sede Central, la cual propende a facilitar y apoyar el trabajo que se desarrolla en los programas de postgrado; en ella se permite la construcción de saberes bajo los principios de cooperación, solidaridad, ayuda mutua, trabajo compartido y socialización de los conocimientos. Así bien, el presente estudio es producto de la búsqueda como docente de analizar para comprender cómo el Corpus Teórico del pensamiento crítico desarrolla estrategias pedagógicas en educación básica secundaria, lo cual puede coadyuvar a alcanzar los objetivos educativos, entre ellos el alcance de aprendizajes significativos que permitan a futuro que los estudiantes se desarrollen tanto a nivel académico como en los complejos campos laborales.

MOMENTO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

El abordaje de toda investigación de carácter científico, necesariamente ha de alinearse a la revisión y al análisis exhaustivo de los diversos enfoques o perspectivas teóricas que sustentan los pasos y procedimientos implícitos en cada una de las etapas del proceso, lo cual resulta de gran utilidad, en tanto se trata de considerar la postura u opinión de teóricos estudiosos de las temáticas inherentes a la investigación que aquí se proyecta, por cuanto ello facilitará la interpretación, la observación y el cuestionamiento de la realidad que será objeto de estudio, que, en el caso que ocupa el interés de la investigadora se refiere al desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora en estudiantes del nivel de Educación Básica Secundaria.

Por consiguiente, se presentan en este apartado algunos estudios previos considerados como antecedentes de carácter nacional e internacional, relacionados con la situación problemática antes referida, y con los propósitos de investigación previamente formulados; fundamentos teóricos y bases legales.

Antecedentes de la investigación

Antecedentes internacionales

Vásquez (2023) desarrolló su tesis doctoral titulada *Comprensión lectora en el pensamiento crítico de estudiantes nivel primaria en una institución educativa pública, de Coracora, Ayacucho, 2022* en la Universidad César Vallejo, Perú, cuyo objetivo general se centró en: determinar la influencia entre la comprensión lectora en el pensamiento crítico de estudiantes nivel primaria en una institución educativa pública. La metodología se fundamentó en un diseño no experimental correlacional causal, bajo un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado. Para el estudio se seleccionó una población conformada por 432 estudiantes, para una muestra de 130 a través del muestreo probabilístico por conveniencia. Las técnicas utilizadas fueron la encuesta y la comprensión de la

información cuyos instrumentos se identificaron como el cuestionario y un test de comprensión lectora.

Los hallazgos permitieron concluir que la comprensión lectora constituye un proceso complejo que integra el desarrollo de cogniciones, habilidades, recursos interpretativos y competencias metacognitivas, configurándose como una unidad dinámica que posibilita un análisis profundo en la interacción con el texto. Es así como, el pensamiento crítico se concibe como una habilidad cognitiva de orden superior que favorece la autorregulación reflexiva, la emisión de juicios valorativos y la resolución de problemas. Los hallazgos evidenciaron que la relación entre ambas dimensiones presenta una naturaleza variada: mientras en ciertos contextos se observa una influencia recíproca, donde el pensamiento crítico potencia las habilidades lectoras y éstas, a su vez, estimulan el razonamiento crítico, en otros estudios no se reporta una asociación estadísticamente significativa. Esta ambivalencia teórica y empírica plantea la necesidad de continuar profundizando en su análisis, así como de replantear e innovar las prácticas pedagógicas que promuevan de manera articulada el fortalecimiento de ambas competencias en el aula.

La investigación desarrollada por Vásquez (2023) guarda una estrecha relación con el presente estudio, en tanto ambas comparten el interés por develar la interacción existente para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora y el pensamiento crítico, reconociéndolas como competencias de alta complejidad cognitiva y de relevancia transversal en los procesos educativos. En este sentido, la presente investigación, orientada a la construcción de un corpus teórico-metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora, se posiciona como un aporte particular, al abordar el problema desde un enfoque cualitativo y hermenéutico, lo que permite profundizar en la comprensión de los procesos, estrategias y prácticas pedagógicas que median esta relación. Así, los hallazgos del estudio de Vásquez refuerzan la pertinencia de indagar en la articulación de estas competencias y también ofrecen una base empírica que nutre y valida la proyección del presente trabajo hacia propuestas innovadoras de intervención educativa.

Por su parte Jara, (2023) presentó su tesis doctoral *Taller de estrategias de comprensión lectora para desarrollar habilidades del pensamiento en estudiantes de*

sexto de primaria en la institución educativa N° 60002 Antonio Álvarez Vásquez Iquitos, en la Universidad Nacional de La Amazonía; Perú. La investigación tuvo *como propósito* evaluar el efecto de un taller de estrategias de comprensión lectora en el desarrollo de habilidades del pensamiento en estudiantes de sexto grado de educación primaria de un centro educativo de Iquitos. Desde una perspectiva metodológica, adoptó un diseño evaluativo, longitudinal, univariado y de campo, con una muestra conformada por 60 estudiantes distribuidos en dos (2) grupos: el grupo experimental, que participó activamente en el taller, y el grupo de control, que no recibió intervención alguna. Para la recolección de datos se empleó la encuesta como técnica y una prueba de desempeño escrita como instrumento, el cual fue sometido a un proceso de validación por parte de expertos en el área, garantizando así la pertinencia y confiabilidad de las mediciones obtenidas.

Los hallazgos de la investigación confirmaron que el taller de estrategias de comprensión lectora resultó efectivo para potenciar las habilidades del pensamiento en estudiantes de sexto grado de primaria de la institución educativa analizada. Se evidenciaron mejoras sustanciales en las dimensiones de interpretación, evaluación y generación de la información, observándose un desempeño superior en el grupo que participó en la intervención en comparación con quienes no recibieron el taller. De manera global, los resultados respaldan la hipótesis de que la implementación sistemática de estrategias de comprensión lectora contribuye significativamente al fortalecimiento de competencias cognitivas complejas, reafirmando su pertinencia como recurso pedagógico para optimizar los procesos de aprendizaje y pensamiento crítico en el aula.

Ambos trabajos comparten la premisa de que la comprensión lectora constituye una competencia compleja que articula procesos cognitivos, metacognitivos y habilidades de pensamiento de orden superior. Mientras el estudio realizado en Iquitos aporta evidencia empírica sólida sobre la eficacia de estrategias específicas para fortalecer la interpretación, evaluación y generación de la información en un contexto escolar, la presente investigación pretende ampliar dicho marco desde una perspectiva cualitativa y hermenéutica, explorando en profundidad los fundamentos, enfoques y prácticas pedagógicas que median esta relación. De este modo, los hallazgos del trabajo

previo validan la relevancia del problema de investigación y proporcionan un punto de referencia empírico para el diseño y fundamentación del corpus propuesto, con miras a su aplicación en escenarios educativos diversos y en procesos de formación orientados al pensamiento crítico.

Montes (2022) desarrolló una tesis doctoral denominada *Pensamiento crítico y comprensión lectora en estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Industrial Facultad de Ingeniería Industrial y Sistemas*, en la Universidad Nacional del Callao 2021, Perú, con el objetivo de determinar la relación de la comprensión lectora con el pensamiento crítico en los estudiantes de la facultad de ingeniería industrial y sistemas de la Universidad Nacional del Callao. La autora utilizó una metodología básica con un diseño no experimental, transversal, descriptivo correlacional, con enfoque cuantitativo. Para el estudio la autora tomó una muestra de 67 estudiantes y aplicó como instrumento una prueba de su especialidad y un cuestionario para el pensamiento crítico. El hallazgo más relevante refiere que la comprensión lectora tiene correlación significativa con el pensamiento crítico en un alto grado positivo.

Por su parte, Banda (2020), en su tesis doctoral en la Universidad de Barcelona, España, titulada *Análisis del desarrollo de la competencia argumentativa y propuesta de intervención en educación primaria*, formuló tres (3) objetivos generales: (a) Analizar el desarrollo de la competencia argumentativa en alumnos de educación primaria, (b) diseñar, implementar y evaluar una intervención educativa que favorezca el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de primaria y (c) explorar el concepto de evidencia en estudiantes de educación primaria, para analizar la relación entre éste y la calidad de la evidencia que generan para argumentar.

Metodológicamente, la autora realizó tres (3) estudios empíricos conducentes al análisis de los objetivos propuestos: El primer estudio consistió en el diseño de rúbricas de análisis y codificación, para evaluar la competencia argumentativa a partir de la justificación, la contra argumentación y la réplica, buscando la calidad de la evidencia generada para argumentar; el segundo estudio consistió en la implementación de una intervención didáctica de ocho sesiones para favorecer el desarrollo de las habilidades argumentativas de los estudiantes, durante la cual se empleó un previamente evaluados, utilizando un diagrama para estructurar el proceso argumentativo como

herramienta mediadora; el tercer estudio de carácter emergente exploratorio, se ubicó en el análisis del desarrollo del concepto de evidencia en los estudiantes de educación primaria.

La recogida de datos se hizo mediante la opinión escrita de los estudiantes respecto a su definición del Concepto y la Función de la Evidencia, además de una entrevista semiestructurada individual aplicada a tres grupos-clase.

En esta tesis doctoral los estudios desarrollados concluyen que los estudiantes de educación primaria muestran una tendencia evolutiva en el desarrollo de sus habilidades argumentativas, en un estado emergente con características intra e inter-grupo muy variables, con progresiones y regresiones y sin una progresión lineal entre grados. Referente a las habilidades argumentativas se encuentran suficientemente desarrolladas en 2º grado de primaria. En cuanto a los participantes de los demás grados muestran dificultades para relacionar los movimientos argumentativos entre sí y suelen presentar un discurso fragmentado. Tras la intervención didáctica, los estudiantes comprendieron que la evidencia es un pre-requisito para la demostración y argumentación de las ideas, y que no todas las evidencias tienen el mismo valor demostrativo.

El estudio doctoral de Banda (2020), desarrollado en la Universidad de Barcelona, España resulta pertinente para la presente investigación, ya que aborda el desarrollo de la competencia argumentativa en educación primaria mediante una metodología que combina el diseño de herramientas de evaluación (rúbricas), una intervención didáctica estructurada y el análisis del concepto de evidencia en el proceso argumentativo. Esta investigación aporta elementos clave para el corpus teórico-metodológico de la presente tesis, en tanto que propone estrategias pedagógicas concretas y la especificación de la estructura argumentativa y el uso de diagramas para organizar el pensamiento que fortalecen habilidades asociadas al pensamiento crítico, tales como la justificación, la contra argumentación y la réplica. Dichos componentes se vinculan de manera directa con el propósito de fomentar la reflexión, el análisis y la toma de decisiones fundamentadas, lo cual se alinea con los objetivos de esta investigación centrada en el desarrollo del pensamiento crítico a través de la comprensión lectora.

Por su parte, Casallas (2022) desarrolló un estudio doctoral en la Universidad Pedagógica Nacional en Colombia, titulado *Pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria a partir del razonamiento informal: aportes del abordaje de cuestiones sociocientíficas*, con el objetivo favorecer el pensamiento crítico de los estudiantes de grado noveno de Educación Básica Secundaria de una institución educativa oficial de Bogotá, Colombia, a partir del razonamiento informal al abordar dos cuestiones sociocientíficas en las clases de ciencias naturales, correspondientes a la Covid-19 y al uso de la hormona recombinante de crecimiento bovino. La ruta investigativa seleccionada consistió en una metodología mixta con un diseño concurrente anidado, cuali cuantitativo, que facilitó la triangulación de los datos, y el análisis textual discursivo mediante el software Nvivo.

El resultado del referido estudio mostró que el razonamiento informal que privilegiaron los estudiantes al argumentar sobre las dos cuestiones sociocientíficas, fueron los razonamientos de autoridad, mientras que las habilidades de razonamiento informal que más involucraron fueron las analíticas; las que menos se favorecieron fueron las habilidades para juzgar la credibilidad de la fuente. Esta investigación sirve como referente importante puesto que sus resultados señalan que las habilidades de razonamiento informal se encuentran relacionadas con las habilidades analíticas, fundamentales para desarrollar el pensamiento crítico, objeto de este estudio.

Seguidamente encontramos a Hernández (2019) quién presentó un estudio doctoral en la Universidad Pedagógica Nacional, en Colombia, al cual tituló *El papel de la reflexión en el rendimiento académico, la metacognición y el aprendizaje autorregulado en estudiantes con diferentes estilos cognitivos*. El objetivo general formulado se orientó hacia la enseñanza de la reflexión en torno a las actividades de aula para evaluar sus posibles efectos sobre la metacognición, el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico en estudiantes de diferentes estilos cognitivos en la dimensión de dependencia-independencia de campo. La metodología utilizada fue de corte mixta secuencial explicativa de abordaje cuantitativo, complementado y contextualizado con un análisis cualitativo, privilegiando el diseño experimental aleatorizado de dos grupos con post-test, donde participaron 107 estudiantes universitarios de la carrera de Psicología, cursantes de Psicología del Lenguaje.

El grupo experimental fue objeto de la implementación de la estrategia “Enseñar a reflexionar”. Al finalizar el curso se administraron los instrumentos, se recopilaron los reportes verbales y se registraron las calificaciones, se realizaron análisis descriptivos, correlacionales y se establecieron modelos univariados de varianza para las variables del estudio, esto respecto al ámbito cuantitativo. En el mismo proceso, se realizaron análisis cuantitativos y cualitativos de contenidos a los textos elaborados por los estudiantes como reflexiones, a través de la identificación de categorías orientadoras y emergentes.

Según este estudio la reflexión explica parte del rendimiento académico de los estudiantes, y funciona como un dispositivo para la generación de movilidad funcional respecto al estilo cognitivo; no hubo hallazgos contundentes respecto a la relación entre la reflexión, la metacognición y el aprendizaje autorregulado. Concluyó el estudio que el diseño de la intervención pedagógica *enseñar a reflexionar* permite que los estudiantes desarrollen escritos reflexivos correspondientes con su desempeño y resultados académicos, y al mismo tiempo reconozcan aspectos personales y ambientales intervinientes. Respecto a la relación entre la reflexión, el rendimiento académico y el estilo cognitivo, el estudio mostró resultados mixtos. El grupo de estudiantes participantes en la intervención pedagógica *enseñar a reflexionar*, presentó un número mayor de estudiantes con logro académico en el curso Psicología del Lenguaje respecto a los estudiantes del grupo control; la intervención pedagógica promovió el desarrollo de la habilidad para reflexión, que, como tal, requiere de entrenamiento y tiempo para que se afiance.

Con respecto al presente estudio se relaciona al develar que las estrategias de intervención donde enseñan a reflexionar a los estudiantes, contribuyen a mejorar su desempeño por lo que el pensamiento crítico debe desarrollarse como base fundamental para el desarrollo cognitivo.

Antecedentes nacionales

Desde el contexto nacional colombiano, un antecedente nacional significativo es la tesis doctoral elaborada por Carrillo (2023), titulada *Práctica pedagógica del docente de básica primaria orientada al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes*. Aunque esta investigación fue presentada en la Universidad Pedagógica Experimental

Libertador (UPEL), Venezuela, su desarrollo investigativo se realizó en territorio colombiano, específicamente en instituciones educativas del nivel de básica primaria en Bucaramanga, Santander, lo cual la convierte en un antecedente nacional pertinente, dado que sus resultados emergen de la realidad educativa colombiana.

El propósito central del estudio fue generar una fundamentación teórica que permitiera comprender la práctica pedagógica del docente de básica primaria orientada al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, considerando las condiciones educativas, pedagógicas y cognitivas presentes en el contexto escolar colombiano. Con este objetivo, la investigación se adentró en las concepciones, estrategias y significados que los docentes atribuyen a sus prácticas pedagógicas en función de promover habilidades cognitivas superiores en sus estudiantes, destacando la importancia de procesos reflexivos, analíticos y de toma de decisiones como componentes esenciales del pensamiento crítico.

En cuanto a la metodología, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, inscrito en el paradigma interpretativo, con el fin de interpretar las experiencias y significados construidos por los docentes frente a su práctica pedagógica en la realidad escolar. Para el análisis de los datos se empleó la Teoría Fundamentada, utilizando como técnica principal la entrevista en profundidad aplicada a trece (13) docentes de básica primaria. Debido a las condiciones epidemiológicas del contexto, las entrevistas se realizaron mediante plataformas virtuales como Zoom, Meet y WhatsApp, lo cual posibilitó la recolección de datos significativos para comprender las prácticas docentes desde sus propias narrativas.

Entre los hallazgos más relevantes, se evidenció que la práctica pedagógica docente en básica primaria se encuentra, en muchos casos, orientada por metodologías tradicionales que priorizan la transmisión de contenidos y la clase magistral, con escaso uso de estrategias pedagógicas creativas o reflexivas contextualizadas para el desarrollo del pensamiento crítico. También, se identificó que los docentes reconocen el pensamiento crítico como una competencia fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, pero existen limitaciones en su implementación pedagógica debido a dificultades en el manejo de estrategias didácticas diversas que integren procesos de comprensión, análisis y argumentación.

Este antecedente se relaciona directamente con la presente investigación, ya que enfatiza la importancia de transformar la praxis docente mediante el diseño e implementación de estrategias pedagógicas que promuevan procesos cognitivos complejos, entre ellos la comprensión lectora como base para el desarrollo del pensamiento crítico. Además, aporta un corpus teórico metodológico que permite comprender la relación entre la práctica pedagógica, las estrategias de enseñanza y la formación de competencias cognitivas en contextos escolares colombianos, reforzando la necesidad de fundamentar teóricamente propuestas que integren la comprensión lectora con el pensamiento crítico en el proceso educativo.

Velásquez (2021) presentó su tesis doctoral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, titulada *Fundamentos Teóricos para el Desarrollo de Competencias de Lectura y Escritura en Estudiantes de Educación Básica Primaria* cuyo objetivo versó sobre la generación de fundamentos teóricos para el desarrollo de competencias en lectura y escritura en estudiantes de educación primaria, partiendo de que, según la mencionada autora, la construcción de aprendizajes significativos permite el alcance de capacidades diversas por parte de los seres humanos

Metodológicamente la investigación asumió el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, mediante la fenomenología, por lo cual se seleccionaron intencionalmente, informantes clave entre docentes de aula, un coordinador pedagógico, y dada la naturaleza cualitativa de la investigación. Aplicó como técnica investigativa para la recolección de información la entrevista semi estructurada; para el análisis de la información obtenida se acudió a la codificación y la categorización, procedimientos propios de la teoría fundamentada.

El estudio arrojó como resultado donde se evidencia que el desarrollo de las competencias relativas a la lectura y la escritura, es un aspecto en el cual inciden los padres de familia, los docentes y los estudiantes, además es preciso comprender que la educación básica primaria ofrece un sustento para el logro de aprendizajes útiles para la vida, por lo cual se precisa dinamizar acciones pedagógicas en atención a las demandas de los desde su proceso evolutivo, desde lo más simple a lo más complejo, de modo de fortalecer su desarrollo, iniciando en los dos primeros grados con

competencias que respondan a la representación de letras y palabras, para luego para irse complejizando en los grados tercero y cuarto a través de la construcción de frases y párrafos. Igualmente se evidenció la necesidad de un proceso formativo transversal, en el que se fomente el empleo de la lectura y la escritura en las diferentes áreas que componen la formación en la educación básica primaria, se fomente el afecto y la socialización, como sustento para consolidar conocimientos significativos.

En nuestra investigación asumimos el paradigma interpretativo bajo el enfoque cualitativo tal como lo desarrolló Velázquez lo que le permitió interpretar que el desarrollo de las competencias relativas a la lectura y la escritura, necesariamente debe ser un proceso donde intervenga la familia y la comunidad; todo ello viene a formar parte del desarrollo del pensamiento crítico para facilitar la adquisición de la competencia lectora.

Lindarte (2021), presentó su tesis doctoral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, titulada *Constructo Teórico para el Pensamiento Crítico para el Desarrollo de Prácticas Pedagógicas Efectivas en Básica Primaria cuyos propósitos investigativos se enfocaron en: (a) Describir las prácticas pedagógicas de los docentes en la institución seleccionada para la investigación, (b) Interpretar las concepciones de los actores educativos sobre el pensamiento crítico en las prácticas pedagógicas de educación primaria, y (c) Aportar constructos teóricos sobre pensamiento crítico para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas*. La autora desarrolló esta tesis desde la investigación de carácter cualitativo, sustentada en el con sustento en el paradigma interpretativo, el método hermenéutico y la teoría fundamentada. Los informantes clave, seleccionados de manera intencional fueron tres docentes y una coordinadora, y para la recolección de datos se aplicó la técnica de la entrevista semi-estructurada, mientras que, para el análisis e interpretación de la información suministrada, la autora empleó la triangulación, codificación y categorización, de acuerdo con Strauss y Corbin.

Finalmente, se estableció que los docentes desarrollan el proceso de enseñanza adecuados para tal fin; se evidenció la promoción del conocimiento de la realidad, desde acciones cotidianas para incentivar el desarrollo humano. Concluye la investigadora lo imperativo del desarrollo del pensamiento crítico en básica primaria, dado que sienta las

bases para formar ciudadanos con capacidad discernimiento, argumentación y contrastación, habilidades cognitivas esenciales para afrontar con éxito las exigencias de la sociedad actual.

Esta investigación guarda relación con el actual estudio dado que paradigmáticamente se circunscribe en el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y la teoría fundamentada de Corbin y Strauss y enfocado en el desarrollo del pensamiento crítico concluyendo que es vital para formar personas capaces de discernir, argumentar y contrastar, habilidades cognitivas esenciales como la comprensión lectora en los estudiantes.

Fundamentos Teóricos

Las propuestas, planteamientos y conceptualizaciones atinentes a la investigación que aquí se proyecta, encuentran sustento en teorizaciones generadas por otros autores e investigadores, respecto al fenómeno en revisión, mismos que representan gran utilidad, por lo cual se toman como insumos, dada su relación con el trabajo investigativo que se desea desarrollar, con la mirada puesta en el alcance de nuevos conocimientos y descubrimientos inherentes al desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora en los estudiantes del nivel educativo de Educación Básica Secundaria, en el ánimo de ofrecer un corpus teórico metodológico que posibilite solucionar la problemática planteada al inicio de este proyecto de investigación.

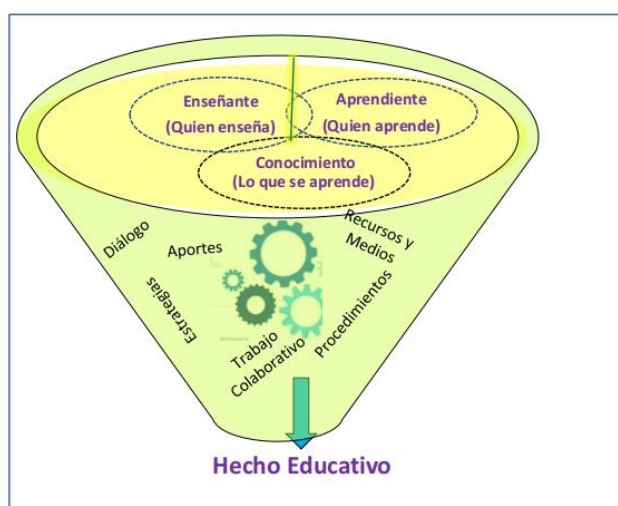
Teorías de entrada

Los procesos de enseñanza y aprendizaje no son acciones separadas, sino que se entretienen e implican mutuamente, constituyendo una única y compleja acción que confiere significado al hecho educativo. La esencia de esta dinámica reside en una triada fundamental de interacciones recíprocas: las que se establecen con el aprendiente personificado por el estudiante que asimila, con el enseñante representado por el docente que guía y facilita, y las que tienen como eje integrador el conocimiento entendido como el contenido o temas que se aprende. Estos tres elementos operan como un engranaje sistémico que define la intencionalidad educativa subyacente que es multifacética y va más allá de la simple transmisión de información.

El propósito de esta interacción tripartita es inculcar valores, desarrollar destrezas, fomentar habilidades específicas y cultivar competencias de manera integral. La articulación dinámica entre los roles y el contenido garantiza que todos estos aspectos —que requieren ser aprendidos, desarrollados, transmitidos y difundidos— se realicen de forma articulada. Así, el proceso educativo se convierte en una acción deliberada y rica en significado, diseñada para formar y transformar al estudiante dentro de un marco de relaciones socioeducativas cuyo fin último es la formación completa de este.

Figura 2

Interacciones que le otorgan significado al hecho educativo



Nota. Figura elaborada por la autora

Desde una conceptualización general, el hecho educativo se visiona como un proceso formal desarrollado en los espacios áulicos, en una constante interacción, continua y cotidiana entre el docente y el discente, en la pretensión de lograr unos objetivos de aprendizaje contemplados en un currículum previamente elaborado atinente a los fines educacionales, para responder a las necesidades de desarrollo y progreso de los estados nación. En tal sentido, viene al caso citar a Casanova e Inciarte (2016) en cuyo criterio, es a través de la educación como se puede lograr la transformación social, en virtud de que: “...posee la potencialidad de comunicar, innovar y moldear críticamente el conocimiento. (...) se debe profundizar en las relaciones humanas y los valores culturales...”. (p. 412).

Pensamiento crítico

El pensamiento crítico constituye un fundamento indispensable en los procesos formativos de la educación contemporánea, en tanto se configura como una capacidad cognitiva, actitudinal y ética que permite a los estudiantes analizar, evaluar y construir juicios fundamentados sobre la información, las experiencias y los problemas que enfrentan en su cotidianidad. En el ámbito educativo, este constructo se ha consolidado como una competencia transversal, asociada al desarrollo de aprendizajes significativos, a la toma de decisiones responsables y a la comprensión reflexiva de los fenómenos sociales y académicos.

Desde una perspectiva institucional y estandarizada, la Fundación Chile ISTE *Standards Students* destaca la relevancia del pensamiento crítico como competencia clave para el siglo XXI, y lo define como:

...el juicio auto regulado y con propósito que permite llevar a cabo un proceso disciplinado activo e intelectualmente hábil para la conceptualización, aplicación, análisis, interpretación, síntesis y/o evaluación, e inferencia, de información recolectada o generada, como guía para la acción (s/n).

Esta definición permite comprender que el pensamiento crítico trasciende la mera acumulación de información, al implicar un proceso estructurado de razonamiento intencional, donde el estudiante interpreta la realidad, evalúa argumentos y produce inferencias orientadas a la acción. Por tanto, se configura como una habilidad intelectual que se desarrolla mediante experiencias pedagógicas que promueven el cuestionamiento, la argumentación y la autonomía cognitiva.

De manera complementaria, la misma fundación describe las características esenciales de un pensador crítico mencionadas por Facione: (a) formula preguntas con claridad, (b) es inquisitivo; está bien informado y es capaz de acumular y evaluar la información que recibe además de interpretarla, (b) argumenta sus juicios y opiniones, (c) reconoce y es honesto con respecto a sus sesgos personales (d) tiene mente abierta y confía en la razón, (e) comunica de forma efectiva su proceso de razonamiento, sus conclusiones y soluciones, y (f) está dispuesto a reconsiderar y retractarse si es necesario. Tales rasgos revelan que el pensamiento crítico integra tanto habilidades cognitivas superiores como disposiciones actitudinales vinculadas a la apertura mental,

la honestidad intelectual y la autorregulación del juicio, elementos que lo convierten en una capacidad esencial para la convivencia académica y social.

En este sentido, el pensamiento crítico debe asumirse como un proceso intencional y autorregulado, orientado a la toma de decisiones y a la acción, el cual integra habilidades como la interpretación, el análisis, la inferencia, la explicación y la autorregulación. Diversos autores de amplia referencia han aportado conceptualizaciones que enriquecen la comprensión de este constructo. Ennis (2011) lo conceptualiza como un pensamiento reflexivo y razonable, dirigido a decidir qué creer o hacer, lo cual permite destacar que el pensamiento crítico se vincula directamente con la deliberación racional frente a situaciones complejas, favoreciendo la construcción de posturas sustentadas en criterios y evidencias. Esta mirada resalta el componente pragmático del pensamiento crítico, en tanto orienta la toma de decisiones tanto en contextos escolares como sociales.

Por su parte, Facione (2007), a partir del conocido Delphi Report, lo describe como un juicio autorregulado que implica destrezas cognitivas junto con disposiciones afectivas e intelectuales que sustentan la calidad del razonamiento. En este planteamiento se evidencia que el pensamiento crítico no se limita a un conjunto de operaciones mentales, sino que requiere también actitudes y valores que garanticen la rigurosidad del análisis y la coherencia ética de las decisiones. De esta manera, se comprende que el pensamiento crítico implica tanto la capacidad de razonar como la disposición de hacerlo de forma responsable y consciente.

En la misma línea, Paul y Elder (2003) destacan que el pensamiento crítico debe orientarse por estándares intelectuales universales como claridad, precisión, lógica, profundidad, relevancia y justicia, siendo criterios ineludibles en la práctica crítica. Este enfoque aporta un componente normativo, al indicar que el pensamiento crítico debe desarrollarse mediante procesos sistemáticos de cuestionamiento, revisión de supuestos y evaluación de argumentos, lo cual contribuye a consolidar una cultura académica basada en el rigor y en la búsqueda de la verdad razonada.

Desde una perspectiva más amplia, el pensamiento crítico también debe interpretarse como una construcción sociohistórica que se desarrolla a través de la interacción cultural y del lenguaje. En este marco, resulta ineludible integrar los aportes

de Vygotsky (2001), quien resalta la centralidad del lenguaje y la mediación social en el desarrollo de las funciones superiores, lo cual permite comprender que la criticidad no surge de manera espontánea, sino que se fortalece mediante el diálogo, la interacción pedagógica y los procesos de acompañamiento docente en escenarios formativos. Bajo este enfoque, el pensamiento crítico se construye en la relación con otros y se potencia mediante la guía, la argumentación compartida y la construcción social de significados.

De igual manera, Freire (2005) reivindica la lectura de la realidad como un acto político y emancipador que conduce a la toma de conciencia, planteamiento que sitúa el pensamiento crítico como una herramienta para la transformación social y la formación de sujetos capaces de interpretar su contexto, cuestionar las desigualdades y asumir una postura activa frente a los desafíos de su comunidad. Desde esta óptica, la criticidad se vincula directamente con la conciencia histórica, la ética y el compromiso con la justicia social.

En síntesis, el pensamiento crítico se concibe como una práctica integral que articula la cognición con la ética y la praxis social, al posibilitar que el estudiante interprete la información con rigurosidad, argumente con fundamento, tome decisiones razonadas y participe activamente en la construcción de una ciudadanía reflexiva. En el contexto de esta investigación, dicha teoría de entrada se asume como un eje transversal para comprender la transformación de las prácticas pedagógicas, en tanto permite interpretar cómo los actores educativos configuran procesos reflexivos, valorativos y argumentativos frente a los desafíos del aprendizaje y de la formación integral.

Relevancia del pensamiento crítico en la educación secundaria

En el contexto de la educación secundaria, el desarrollo del pensamiento crítico adquiere una relevancia estratégica, dado que en esta etapa los estudiantes transitan de aprendizajes más elementales hacia procesos de comprensión, análisis y valoración de saberes de mayor complejidad. La escuela secundaria representa un escenario donde el estudiantado debe aprender a enfrentarse a la abundancia de información, a discriminar fuentes, a evaluar la validez de los argumentos y a formular sus propios juicios sustentados. En esta etapa, además, los adolescentes consolidan progresivamente su identidad personal y social, por lo que el pensamiento crítico se convierte en una herramienta clave para interpretar su realidad, comprender los fenómenos que los

rodean y tomar posturas frente a situaciones que exigen deliberación ética. En este sentido, la educación secundaria tiene la responsabilidad de transmitir conocimientos disciplinares y fortalecer competencias superiores que permitan al estudiante argumentar, contrastar ideas, identificar falacias y construir perspectivas propias. Dicho proceso contribuye a la formación de sujetos autónomos, capaces de participar activamente en su contexto escolar y comunitario, favoreciendo una ciudadanía crítica y comprometida.

De allí que, Díaz-Barriga (2006) sostiene que el “pensamiento crítico se convierte en el puente entre la adquisición de contenidos escolares y la capacidad de aplicar tales conocimientos en situaciones auténticas”. (p. 76). Así que formar ciudadanos críticos es condición indispensable para construir una educación significativa y socialmente relevante. Esta postura permite comprender que el pensamiento crítico se presenta como un eje articulador entre la teoría y la práctica, puesto que el estudiante los reajusta los contenidos y los utiliza como base para resolver problemas, interpretar situaciones sociales o científicas, y construir explicaciones coherentes. Por tanto, la escuela secundaria debe asumir el pensamiento crítico como una competencia transversal, capaz de integrarse a todas las áreas del conocimiento, desde las ciencias naturales hasta las ciencias sociales y el lenguaje, promoviendo una comprensión profunda y reflexiva del saber.

Por su parte, las evaluaciones internacionales como PISA, impulsadas por la OCDE, han incorporado la lectura y la reflexión crítica como competencias transversales, evidenciando que los estudiantes deben ser capaces de interpretar, argumentar y reflexionar sobre textos complejos en distintos formatos. Así, el pensamiento crítico se concibe como un aprendizaje indispensable que articula la alfabetización académica, la formación ciudadana y la preparación para la vida adulta, lo que justifica su centralidad en los currículos de secundaria. En concordancia con ello, el pensamiento crítico se vincula estrechamente con la capacidad del estudiante para desenvolverse en entornos digitales y mediáticos, donde la información circula de manera acelerada y no siempre responde a criterios de veracidad o rigor. Por ello, fortalecer esta competencia implica promover en el aula procesos de lectura crítica, análisis de discursos, evaluación de fuentes y construcción argumentativa, elementos indispensables para evitar la

desinformación y para desarrollar habilidades interpretativas frente a textos multimodales. De esta manera, la educación secundaria se convierte en un espacio clave para consolidar la capacidad crítica como base de la alfabetización integral contemporánea.

Formación docente para el desarrollo del pensamiento crítico

Ahora bien, la formación docente constituye un factor determinante para la incorporación efectiva del pensamiento crítico en las aulas. Los maestros deben dominar los contenidos disciplinares, poseer competencias pedagógicas específicas para promover en sus estudiantes el cuestionamiento, el análisis crítico de la información y la argumentación razonada. Autores como Perrenoud (2004) plantean que entre las competencias docentes actuales destaca la de generar situaciones de aprendizaje que desafíen intelectualmente al alumnado. En tal sentido, el docente se convierte en un mediador que orienta experiencias didácticas basadas en la problematización, el diálogo reflexivo y la construcción de significados. Esto exige que el profesorado posea capacidades para diseñar estrategias que activen procesos cognitivos superiores, tales como el análisis, la comparación, la inferencia, la evaluación y la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, la formación docente requiere un tránsito hacia modelos pedagógicos que privilegien el pensamiento reflexivo, donde el aula se convierta en un espacio para debatir ideas, contrastar argumentos y construir interpretaciones sustentadas, más que como un escenario de repetición memorística.

Por su parte, Zabalza (2005) señala que:

Claro que la preocupación del profesor por el aprendizaje es nueva y nos ha agarrado a todos por sorpresa, porque nadie sabe de aprendizaje, muchos saben de enseñanza, de cómo enseñar, y se han curtido en ese trabajo, pero de aprendizaje, de cómo aprenden los estudiantes no se tiene idea, considerando además que algunos colegas dicen de los estudiantes que en definitiva uno no sabe si te entienden, es decir, de cómo vincular los procesos del trabajo que estoy haciendo con la forma de ellos de decodificar las cosas, organizarlas mentalmente, agruparlas, de integrarlas en sus esquemas conceptuales, de cómo es que los estudiantes aprenden. Efectivamente, si yo tengo que organizarme para enseñarles, debo saber qué tipo de procesos de aprendizaje ellos están siguiendo. (p. 96)

A partir de la reflexión de Zabalza (2009), se advierte que la formación docente además de centrarse en el dominio de estrategias de enseñanza, también debe orientarse hacia la comprensión profunda de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Reconocer la manera como los alumnos organizan, decodifican e integran

los contenidos en sus esquemas conceptuales constituye la base fundamental para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico, pues solo a partir de esa comprensión es posible diseñar experiencias pedagógicas que promuevan la reflexión, el análisis y la autonomía intelectual. En este sentido, la formación docente requiere transitar de la lógica para transmitir conocimiento hacia un enfoque que privilegie el acompañamiento cognitivo, favoreciendo que el profesorado desarrolle la sensibilidad y las herramientas necesarias para guiar a sus estudiantes en la construcción de un conocimiento significativo y crítico. Desde esta mirada, el pensamiento crítico se fortalece cuando el docente reconoce que el aprendizaje es un proceso activo de reorganización mental, donde el estudiante interpreta la información, la relaciona con saberes previos y construye nuevas estructuras cognitivas. Por ello, enseñar para el pensamiento crítico demanda estrategias pedagógicas que permitan al alumnado formular preguntas, argumentar ideas, identificar contradicciones y reflexionar sobre sus propios procesos de comprensión. De allí que, enseñar pensamiento crítico incluye desarrollar competencias metacognitivas, ya que el profesorado requiere herramientas para guiar al estudiante en la autorregulación del aprendizaje, promoviendo la conciencia sobre cómo se aprende, cómo se razona y cómo se justifican los juicios.

Se puede señalar que el profesorado universitario y, por extensión el de secundaria, requiere de habilidades para guiar procesos de indagación y razonamiento complejo. A su vez, Rivas (2021) enfatiza lo siguiente:

La necesidad e importancia de la evaluación del pensamiento crítico en la vida diaria procede de si social o personalmente se desea que estas competencias se mejoren. Sin esta condición, nada importa. Reflexionar de un modo eficaz exige mejorar dicha capacidad, y saber si existe dicha mejora impone cuantificar o cualificarla de algún modo. En definitiva, tener como objetivo el desarrollo de nuestras habilidades de pensamiento obliga a medir o valorarlas, con el fin de constatar algún cambio o progreso en esas competencias. Pero la importancia de pensar críticamente supone que esto nos hace más eficaces a la hora de lograr nuestras metas o simplemente que nos adaptemos bien a nuestro entorno. Por su parte, su necesidad asume que no pensamos tan bien como pudiéramos. Hay pues dos ideas que conviene separar, una, que pensar bien nos beneficia, y otra, que podemos hacerlo mejor. (p. 48)

La reflexión de esta autora destaca la importancia de concebir el pensamiento crítico como un objetivo formativo y como una competencia que debe evaluarse y fortalecerse de manera constante. En el marco de la formación docente, esto significa que los futuros profesores han de adquirir las habilidades necesarias para orientar a sus

estudiantes en procesos de indagación y razonamiento complejo, reconociendo que pensar críticamente es un ejercicio perfectible que requiere acompañamiento y retroalimentación. La evaluación del pensamiento crítico, entendida como un proceso de valoración cualitativa y cuantitativa, se convierte en una herramienta necesaria para constatar avances en la capacidad de análisis, reflexión y adaptación al entorno. En consecuencia, la formación del profesorado debe integrar prácticas que fomenten la enseñanza de contenidos y la promoción de espacios donde el pensamiento crítico sea objeto de desarrollo, verificación y mejora continua, potenciando así su impacto en la vida académica y social de los estudiantes. Desde esta postura, la evaluación del pensamiento crítico también exige que el docente desarrolle criterios claros para identificar evidencias de razonamiento profundo en sus estudiantes, tales como la capacidad de argumentar con fundamentos, justificar decisiones, comparar posturas, reconocer limitaciones en la información y construir conclusiones coherentes. Esto exige que la formación docente debe incorporar metodologías de evaluación auténtica, centradas en tareas que demanden interpretación, análisis de casos, resolución de problemas y construcción de argumentos. Así, el pensamiento crítico deja de ser un ideal abstracto y se convierte en un objetivo pedagógico observable, verificable y susceptible de fortalecimiento progresivo dentro del aula.

En coherencia con lo señalado por Rivas (2021), se advierte que la evaluación y mejora constante del pensamiento crítico en la formación docente constituye la base para promover procesos de aprendizaje más profundos y significativos. Esta perspectiva se enlaza con la visión de Shakirova (2007), quien enfatiza que dichas habilidades resultan imprescindibles para la formación integral de los estudiantes, al posibilitar interacciones dialógicas efectivas frente a problemáticas académicas, sociales y científicas. En tal sentido, el pensamiento crítico fortalece competencias comunicativas y sociales vinculadas a la deliberación, la escucha activa, la construcción colectiva de ideas y la resolución dialógica de conflictos. De este modo, promover el pensamiento crítico en secundaria significa también generar espacios de participación donde el estudiante aprenda a expresar opiniones, debatir respetuosamente y sustentar sus ideas desde una lógica argumentativa. Por ende, la práctica pedagógica debe favorecer ambientes de

aula que permitan la discusión reflexiva, el aprendizaje colaborativo y la construcción de acuerdos, elementos fundamentales para la formación integral.

De este modo, el pensamiento crítico se configura como una competencia académica, así como una herramienta transformadora que orienta la práctica pedagógica hacia la construcción de ciudadanos reflexivos y comprometidos con su realidad, tal como lo expresan Orduz y Tuay (2020):

... estudiar el impacto del pensamiento crítico en la formación del estudiante es un asunto crucial, al cual no se le ha valorado lo suficiente, porque los docentes al no ser conscientes de sus implicancias y de las habilidades que necesitan cultivar en sus estudiantes, difícilmente pueden valorar e integrarlas en los procesos formativos de los mismos. (p. 4)

Se comprende, como advierten estos autores, que en muchos contextos educativos los docentes no logran valorar ni integrar el pensamiento crítico en sus prácticas, ya que carecen de formación específica en la materia. En este sentido, la formación inicial y continua del profesorado resulta indispensable para que los procesos de enseñanza-aprendizaje se orienten hacia la construcción de ciudadanos reflexivos, capaces de tomar decisiones informadas y éticamente fundamentadas. Más aun, fortalecer el pensamiento crítico en secundaria demanda que el profesorado sea formado en estrategias pedagógicas centradas en la pregunta, el análisis de problemas reales, el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos y la argumentación reflexiva. Estas metodologías contribuyen a que el estudiante deje de ser un receptor pasivo y se convierta en un sujeto activo que interpreta, cuestiona y produce conocimiento. Por tanto, el pensamiento crítico debe comprenderse como un propósito formativo permanente, cuya consolidación requiere un docente reflexivo, con capacidad de autocrítica pedagógica y disposición para transformar su praxis, orientándola hacia la formación de sujetos autónomos y socialmente responsables.

La comprensión lectora como vía para el desarrollo del pensamiento crítico

La comprensión lectora se convierte en un medio privilegiado para el desarrollo del pensamiento crítico, pues constituye un proceso en el cual los estudiantes activan diversas habilidades cognitivas y metacognitivas. La lectura crítica exige interpretar la intencionalidad del texto, identificar los supuestos implícitos, distinguir entre hechos y opiniones, evaluar la solidez de los argumentos y confrontar las ideas con otras fuentes y perspectivas. Las estrategias de lectura antes, durante y después de la interacción con el texto, permiten al estudiante comprender la información explícita, también cuestionar,

inferir y construir interpretaciones propias. La lectura crítica es sumamente importante en la presente era digital, donde abundan discursos multimodales y es necesario discernir la credibilidad de las fuentes. (Cassany, 2006). Por ello, la comprensión lectora favorece el aprendizaje de contenidos ya que, se presenta como un espacio donde se hacen visibles y evaluables las competencias críticas, en la medida en que los estudiantes deben argumentar, justificar y sustentar sus posiciones frente a los textos trabajados en el aula. En este marco, la comprensión lectora se considera como una competencia interpretativa que articula el lenguaje con la construcción de pensamiento, dado que permite al estudiante reconocer la estructura lógica del texto, identificar la postura del autor y establecer relaciones entre ideas principales y secundarias. Por ello, la lectura crítica se vincula directamente con la capacidad de análisis, de contraste de información y de elaboración de inferencias, habilidades que constituyen la base del razonamiento crítico en el ámbito escolar.

Si bien la lectura crítica constituye la base fundamental de la formación integral del estudiante, el desarrollo del pensamiento crítico también puede fortalecerse mediante otros medios complementarios, entre los que destacan el diálogo socrático, las comunidades de indagación, el aprendizaje basado en problemas, los debates académicos y la escritura argumentativa. Lipman (2006) como se citó en Carmona (2005) demostró, a través del programa Filosofía para Niños, que la discusión filosófica guiada promueve habilidades de razonamiento y disposiciones como la apertura y la empatía intelectual. Así se señaló:

Lipman en su obra *Filosofía en el aula* (1992) constata las deficiencias en el ámbito cognitivo y del pensamiento con que llegan los alumnos a la universidad. Encuentra la razón en la educación recibida, que tiende más a enseñar a memorizar que ayudar a pensar. De acuerdo con sus conclusiones, es preciso buscar la disciplina que no sólo enseñe contenidos, sino que se ocupe, sobre todo, de desarrollar, potenciar y perfeccionar las destrezas y capacidades cognitivas de los alumnos. Esta disciplina no puede ser otra que la filosofía, pues “las técnicas para razonar, investigar, y formar conceptos que la filosofía nos aporta una calidad que es indispensable para la educación y que ninguna otra disciplina puede proporcionar”. (p. 103)

Este planteamiento pone de relieve las limitaciones de un modelo educativo centrado en la memorización, que deja a los estudiantes sin las herramientas necesarias para razonar de manera crítica al llegar a la universidad. Frente a ello, propone la filosofía como una disciplina importante e innovadora para la formación integral, ya que promueve

el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como el análisis, la argumentación, la investigación y la construcción de conceptos. A través del programa Filosofía para Niños, Lipman demuestra que la discusión filosófica guiada favorece el razonamiento lógico, y también las disposiciones fundamentales como la apertura al diálogo y la empatía intelectual, convirtiéndose en una vía privilegiada para fortalecer el pensamiento crítico en los procesos formativos. En tal sentido, la perspectiva de Lipman permite reconocer que el pensamiento crítico puede enseñarse de manera sistemática si el aula se considera como una comunidad de investigación, donde los estudiantes dialogan, preguntan, contrastan ideas y construyen conclusiones colectivas. Esta dinámica fomenta un aprendizaje reflexivo, que fortalece la argumentación y la capacidad de justificar posturas mediante razones, elementos centrales para la educación secundaria.

Algo semejante ocurre con el aprendizaje basado en problemas y proyectos que exige al estudiante utilizar evidencias, tomar decisiones y evaluar posibles soluciones, lo que activa de manera natural procesos de pensamiento crítico. (Pozo, 2016). Asimismo, la escritura de textos argumentativos constituye un espacio privilegiado para consolidar el razonamiento crítico, pues exige coherencia, cohesión, claridad en la tesis, fundamentación con pruebas y consideración de contraargumentos. La alfabetización mediática y digital, en tanto, resulta imprescindible en la formación secundaria contemporánea, pues permite que los estudiantes evalúen la calidad, la intencionalidad y los sesgos presentes en noticias, datos y discursos digitales. Estas modalidades, en articulación con la comprensión lectora, configuran un escenario propicio para el desarrollo integral del pensamiento crítico en la escuela. De este modo, puede afirmarse que la lectura crítica y la argumentación escrita se complementan, ya que leer críticamente supone evaluar el discurso ajeno, mientras que escribir argumentativamente implica organizar el pensamiento propio de manera coherente y sustentada. En ambos casos se activa la reflexión metacognitiva, debido a que el estudiante debe examinar la validez de sus ideas y regular la forma en que construye sus interpretaciones y conclusiones.

En esta misma forma de pensar, el objetivo de la presente investigación en relación al pensamiento crítico es que éste debe ser operacionalizado en habilidades y disposiciones observables que se evidencian principalmente a través de tareas de lectura

y producción académica. Entre las habilidades destacan: identificar tesis y razones, inferir y evaluar evidencias, reconocer supuestos, establecer relaciones causa-efecto, comparar perspectivas, construir y refutar argumentos, y sintetizar información con criterios claros. Las disposiciones incluyen apertura intelectual, disposición a revisar los propios juicios, búsqueda de razones, precisión conceptual y atención a contraejemplos. Estos indicadores de desempeño podrán ser observados en actividades como reseñas críticas, comentarios de texto, debates escritos y presentaciones orales, en las cuales se analizarán la claridad de la tesis, la pertinencia de las evidencias, la consideración de contraargumentos y la coherencia de las conclusiones. Este marco permite articular la teoría con la práctica pedagógica, asegurando la coherencia del corpus teórico-metodológico propuesto y la pertinencia de su aplicación en el ámbito de la educación secundaria. Por tanto, el pensamiento crítico se asume en esta investigación como una competencia susceptible de fortalecerse desde prácticas concretas de aula, especialmente aquellas centradas en la comprensión lectora transversal, donde los estudiantes interactúan con textos de diversas áreas y deben construir interpretaciones, evaluar información y sostener posiciones fundamentadas.

Perspectiva vygotskyana frente al pensamiento crítico (1978)

De acuerdo con la teoría vygotskyana, los procesos mentales de orden superior del ser humano se hallan enraizados en su contexto social y cultural, base de las relaciones sociales de las cuales forma parte y a través de las cuales comparte los procesos mentales con los miembros de su contexto (Vygotsky, 1981), de donde se desprende que los procesos mentales conducen al conocimiento y al alcance de las destrezas esenciales para desenvolverse exitosamente en el marco de una cultura particular, dada la variedad de capacidades cognoscitivas entre los seres humanos. Esto significa, según Vygotsky, que el desarrollo individual se halla estrechamente relacionado con las interacciones sociales y culturales en las cuales se halla inmerso el individuo. Es decir, el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el razonamiento, entendidos como procesos mentales, se originan en los procesos sociales. Cabe destacar que el pensamiento crítico es uno de los estudios de mayor importancia realizado por Vigostky que se ha aplicado en todos los ámbitos, dado que es una habilidad cognitiva que desarrolla la capacidad de análisis y síntesis de la información disponible en todos los

campos. En la perspectiva de Vygotsky el pensamiento crítico es activo y consciente, de modo tal que permite considerar diversas perspectivas y puntos de vista sobre un mismo asunto, tanto como, identificar y evaluar argumentos y evidencias para llegar a la toma de decisiones efectivas y a la resolución de problemas complejos. Desde este enfoque, la construcción del pensamiento crítico se desarrolla a través de la mediación de herramientas culturales, especialmente el lenguaje, el cual permite organizar el pensamiento, estructurar argumentos y construir significados compartidos. Por ello, el aula se convierte en un espacio sociocultural donde la interacción entre docente y estudiantes posibilita la formación de habilidades críticas, en tanto se generan procesos de diálogo, problematización y reflexión colectiva.

Vygotsky considera el pensamiento crítico, no como una habilidad innata, sino como una habilidad que puede adquirirse y desarrollarse a través de la educación y de la experiencia, dado que no nacemos con una capacidad de razonamiento determinada, sino que esta se va construyendo en función de nuestro entorno y de nuestras experiencias. En tal sentido, el mencionado educador y psicólogo, refiere la necesidad de fomentar la capacidad de observar, analizar y sintetizar la información de manera objetiva y rigurosa, identificando falacias e inconsistencias, planificar y organizar ideas, con el objetivo de establecer conclusiones bien fundamentadas. Estas habilidades son esenciales para el éxito académico y profesional, pero también son fundamentales para el desarrollo personal y la toma de decisiones responsables en la vida cotidiana. Hay que mencionar que, el pensamiento crítico se es un aprendizaje progresivo, que puede fortalecerse mediante experiencias educativas intencionadas, especialmente cuando el docente orienta al estudiante a construir explicaciones, justificar ideas y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje. Esta visión se relaciona directamente con la Zona de Desarrollo Próximo, en tanto el estudiante alcanza niveles superiores de razonamiento cuando recibe apoyo pedagógico, guía verbal y mediación cognitiva que le permite avanzar desde un pensamiento espontáneo hacia un pensamiento reflexivo y sistemático.

Lo que sí queda bien claro es que el pensamiento crítico es una habilidad cognitiva fundamental para la vida cotidiana, por lo cual resulta indispensable promover su enseñanza a favor del desarrollo personal y profesional. Las teorías y enfoques de

Vygotsky atinentes al pensamiento crítico orientan la comprensión acerca del funcionamiento del pensamiento y acerca de cómo pueden mejorarse las habilidades cognitivas, toda vez que se relaciona con la creatividad y está a favor de la toma de decisiones oportunas y racionales en la vida cotidiana frente a situaciones complejas. Bajo este planteamiento, se entiende que el pensamiento crítico se nutre de la experiencia social y de la construcción de significados en comunidad, por lo que el proceso educativo debe propiciar espacios de interacción donde el estudiante pueda cuestionar, contrastar y reformular sus ideas en función del intercambio con los otros. En tal sentido, el pensamiento crítico se fortalece en ambientes pedagógicos donde el error se asume como oportunidad de aprendizaje y la argumentación se convierte en práctica permanente.

En su enfoque, Vygotsky destaca el poder de la interacción social en el pensamiento crítico al argumentar que el aprendizaje no es un proceso individual, sino que se construye en el marco de la interacción con otros individuos, en virtud de que la interacción propicia la discusión y la reflexión desde diferentes perspectivas, de modo que los individuos adquieren nuevas formas de pensar y razonar. En el campo educativo el pensamiento crítico puede desarrollarse desde el aprendizaje colaborativo, de modo que el docente, como uno de los elementos interactuantes en el hecho educativo, ha de propiciar el aprendizaje activo y la participación de los estudiantes, dando prioridad a situaciones de aprendizaje posibilitadoras del cuestionamiento, el diálogo, el análisis y la reflexión. Visto así, puede afirmarse que la educación es el pilar sobre el cual se construye la comprensión del mundo. Desde esta perspectiva, la función del docente se orienta a generar andamiajes cognitivos mediante preguntas, retroalimentación y estrategias de mediación, con el propósito de que el estudiante transite hacia niveles superiores de razonamiento. Así, el pensamiento crítico se construye cuando el aula se organiza como un espacio de interacción significativa, donde se confrontan ideas, se justifican posturas y se desarrollan procesos de metacognición.

Perspectiva de la Pedagogía Crítica de Paulo Freire (1970) frente al pensamiento crítico

Paulo Freire, psicólogo reconocido mundialmente como uno de los pensadores más influyentes del siglo XX, fue un defensor de la educación como herramienta de liberación. A lo largo de su carrera, Freire desarrolló una metodología de enseñanza

única y revolucionaria basada en la pedagogía crítica, que puso en práctica en su trabajo con comunidades marginadas de América Latina y de otros países en desarrollo. En su propuesta educativa enfatizó la necesidad de enseñar a pensar, a reflexionar críticamente, a analizar la realidad social, política y económica circundante; enfatizó así mismo que el educador debía ayudar a los estudiantes a cuestionar, y cuestionar siempre y ante todo, en lugar de simplemente transmitir conocimientos. En su enfoque educativo, argumentó que los estudiantes debían participar activamente en su propio proceso de aprendizaje; ser agentes de su propio desarrollo. Desde este enfoque, la educación se considera un acto de conciencia y transformación, donde el pensamiento crítico emerge como una práctica liberadora que permite al sujeto interpretar el mundo, cuestionar las estructuras de opresión y construir alternativas de acción. En este punto, Freire propone una pedagogía centrada en el diálogo, la problematización y la participación activa, superando modelos tradicionales que limitan al estudiante a la recepción pasiva del conocimiento.

El legado de Paulo Freire, enmarcado en la pedagogía crítica, ofrece claros planteamientos respecto al pensamiento crítico, que, en palabras más, palabras menos de Gaspar (2003), es esencial para que las personas se involucren exitosamente en el seno de la sociedad, y crucial al momento de tomar decisiones importantes, por lo cual destaca la aseveración de Freire: "...el pensamiento crítico es una forma de reflexión que permite a las personas cuestionar su realidad y desarrollar una conciencia crítica sobre el mundo en el que viven" (s/n), por lo cual considera que su enseñanza través del diálogo y la reflexión crítica ha de verse como la herramienta idónea de empoderamiento de las personas de modo que sean capaces de tomar el control de su proceso de aprendizaje, cuestionando y construyendo su propia realidad (Gaspar, 2023). Esta afirmación permite comprender que el pensamiento crítico, en la perspectiva freireana, se relaciona directamente con el concepto de concientización, entendido como la capacidad de reconocer críticamente las condiciones históricas y sociales que determinan la vida de los sujetos. En tal sentido, pensar críticamente incluye leer la palabra y también leer el mundo, lo cual supone interpretar la realidad con conciencia ética, política y social.

De acuerdo con Freire, la toma de decisiones, la capacidad de análisis y el fomento de la creatividad y la innovación tienen como fundamento la reflexión crítica. En

otras palabras, la pedagogía crítica de Freire plantea que la educación debe ser un proceso de transformación social, donde el diálogo y la reflexión crítica son elementos fundamentales para el cambio. Por ello, el pensamiento crítico se orienta hacia la comprensión profunda de la realidad y la generación de acciones transformadoras. En esta perspectiva, el estudiante deja de ser un receptor y se convierte en un sujeto histórico que reflexiona, cuestiona y actúa en función de su contexto.

Paulo Freire releva el pensamiento crítico, tanto, que no le considera una simple habilidad intelectual, sino que le adjudica connotaciones de carácter político y ético, involucrando en su visión, la reflexión y la acción transformadora en la sociedad, en tanto y en cuanto se implica en ello, no solo el pensar, sino el pensar para actuar y cambiar el mundo. De esta forma, el pensamiento crítico se admite como praxis, es decir, como unidad dialéctica entre reflexión y acción. De ahí que la educación, para Freire, debe promover procesos de lectura crítica de la realidad que conduzcan a la participación activa y a la transformación de las condiciones injustas que afectan a las comunidades.

Según Freire, la toma de conciencia acerca del entorno y de las condiciones sociales y políticas en las cuales se desenvuelven las personas, abre el camino hacia el pensamiento crítico, al analizar y cuestionar los sistemas y estructuras sociales, de modo tal que se despierta la necesidad de actuar, tomar decisiones colectivas, oportunas e importantes respecto a las formas de insertar transformaciones en el entorno social, propiciar y organizar los cambios necesarios. Para Freire el pensamiento crítico es: (a) La habilidad de analizar y cuestionar los sistemas y estructuras sociales que nos rodean. (b) Es un proceso de reflexión profunda que permite descubrir la realidad subyacente a las apariencias. (c) Es un proceso que facilita la toma de decisiones fundadas y conscientes. (d) Es un proceso favorecedor de la autonomía y la libertad. (e) Es un proceso que posibilita la participación activa en la transformación de la sociedad. Es decir que, la pedagogía crítica propone que el aula debe conformarse como un espacio de diálogo y problematización, donde se fomente el cuestionamiento de la realidad y se construyan aprendizajes vinculados a las experiencias de los estudiantes. Desde esta óptica, el pensamiento crítico se desarrolla cuando el sujeto es capaz de interpretar su realidad, reconocer las contradicciones sociales y participar en la búsqueda de

soluciones colectivas, lo que convierte el aprendizaje en un acto profundamente humanizador.

Al respecto Giroux (como se citó en Santamaría-Cárdaba y Carrasco-Campos (2020) mencionaron que:

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, los docentes deben ser conscientes de su rol como agentes transformadores, puesto que “una de las tareas más importantes para los educadores comprometidos con la pedagogía crítica consiste en enseñar a los estudiantes de qué modo traducir cuestiones privadas en consideraciones públicas. (s/n)

De allí se desprende que los docentes deben transmitir contenidos y además tienen la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a convertir sus experiencias personales en temas de reflexión y acción colectiva. Esta transformación permite que el aprendizaje tenga un impacto social, fomentando la conciencia crítica y la participación activa en la sociedad. De este modo, el pensamiento crítico se convierte en una competencia formativa que impulsa la lectura reflexiva de la realidad y la construcción de posturas éticas frente a los desafíos sociales. En el contexto educativo, esta visión reafirma que el pensamiento crítico debe desarrollarse mediante prácticas pedagógicas dialógicas, participativas y contextualizadas, capaces de fortalecer la autonomía intelectual y la responsabilidad social del estudiante, especialmente en la educación secundaria.

Comprensión lectora

En términos generales, la comprensión lectora se define como la capacidad para que un lector interprete un texto escrito en su interacción consciente con el mundo; de no ser así, pasa a ser víctima de la desinformación. De allí que, comprender implica mucho más que leer palabras: supone construir significados, relacionar ideas, reconocer intencionalidades y evaluar críticamente la información recibida, lo cual resulta indispensable en escenarios educativos donde la lectura constituye un medio central para el aprendizaje. Solé (2012) plantea que existe una relación estrecha entre la competencia lectora y el aprendizaje; cuando expuso que:

Aprender es un proceso que requiere implicación personal, procesamiento profundo de la información y capacidad de autorregulación. Cuando no es pura reproducción, el aprendizaje exige en algún grado comprensión de lo que se trata de aprender, que con mucha frecuencia se encuentra escrito en un texto. Para comprender (y para aprender) necesitamos atribuir un significado personal al nuevo contenido, relacionarlo con nuestro conocimiento previo. (p. 52)

Se destaca que el aprendizaje se produce de muchas formas, bien por observación, por repetición, o por apropiación de información, donde lo leído representa el aspecto más relevante del proceso. Por tanto, puede decirse que la comprensión lectora es una habilidad indispensable para aprender, tanto en los espacios áulicos como en la cotidianidad de la vida, lo cual posibilita que las personas se apropien de información valiosa que ha pasado procesos de interpretación y valoración, de modo que se alcanza un desenvolvimiento exitoso en el seno de la sociedad, de donde se infiere la real importancia que reviste la implementación de la comprensión lectora desde edades tempranas y sobre todo en los escenarios educativos estratégicos efectivos para su fortalecimiento. Es así que, la comprensión lectora se configura como una competencia transversal, ya que su desarrollo incide en el rendimiento académico en todas las áreas del conocimiento, además de constituirse como una habilidad esencial para la participación social informada y la toma de decisiones responsables. Para Rojas, et. al. (2016) la comprensión lectora abarca:

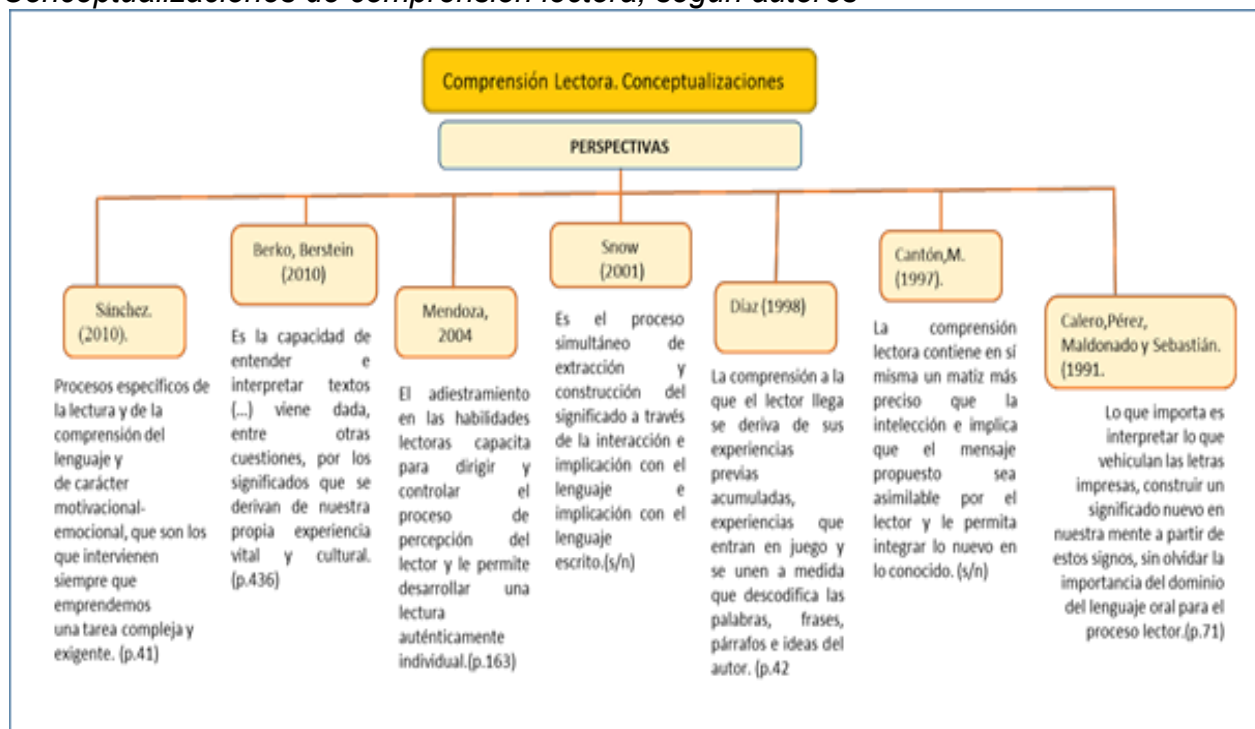
...leer y comprender lo que se lee, "...se ha convertido en un tema de importancia en todos los sistemas educativos, de la misma manera que adquirir habilidades y destrezas en los procesos de comprensión lectora; es un desafío que diariamente las instituciones educativas desean alcanzar." (p. 245)

Al respecto, cabe señalar que el sistema educativo colombiano asume el reto de mejorar las cifras en cuanto a los niveles de comprensión lectora, según los resultados obtenidos en las pruebas *Programme for International Student Assessment* (PISA siglas en inglés) y Sistema de Evaluación de la Educación- SABER, que se aplican para medir la calidad, donde se evidencia un alto grado de deficiencias en las competencias relacionadas con la lectura. Tal como se ha mencionado al inicio de esta investigación, se infiere que esta problemática se puede mejorar, mediante la implementación de estrategias innovadoras derivadas de un corpus teórico metodológico que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora, despertando el interés y la motivación en el conglomerado estudiantil, sobre todo en educación básica secundaria, en virtud de que encontrándose al inicio de su vida adolescente y posteriormente a la vida adulta, deben asumir responsabilidades de índole social, económica, familiar, laboral, en las que se requieren conocimientos específicos, sin lo cual se les dificultará el alcance del éxito en su vida estudiantil y posteriormente en su

vida en sociedad. De allí que fortalecer la comprensión lectora en esta etapa escolar sea una prioridad pedagógica y social, dado que el estudiante requiere desarrollar habilidades para interpretar textos académicos, científicos y argumentativos, además de discursos mediáticos propios de la vida contemporánea, lo cual exige niveles más altos de análisis y reflexión.

En este sentido, desarrollar el pensamiento crítico desde la comprensión lectora mediante estrategias educativas innovadoras, adquiere gran valor pedagógico en los diferentes grados que han de cursar los jóvenes estudiantes del nivel de Educación Básica Secundaria, de modo que estarán en condiciones de construir sus propios conocimientos en un nivel verdaderamente significativo. En su artículo Comprensión lectora VS. Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas, Jiménez, P. (2013) explicita que la comprensión lectora “Es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito” (s/n) y hace un interesante recorrido por algunas de las muchas conceptualizaciones existentes en la perspectiva de diferentes autores, información que se adapta y se presenta en la Figura 3. Esta definición reafirma que comprender supone captar intencionalidades, reconstruir significados y atribuir sentido al texto, por lo cual se trata de un proceso activo en el que intervienen el contexto, la experiencia previa del lector y su capacidad para inferir información implícita.

Figura 3
Conceptualizaciones de comprensión lectora, según autores



Nota. Tomado de Jiménez (2014) Adaptado por la autora

Comprensión lectora como proceso cognitivo y metacognitivo

La comprensión lectora constituye un proceso complejo, se trata de una actividad cognitiva y metacognitiva en la que el lector construye significados, integra información nueva con los saberes previos, formula inferencias y elabora interpretaciones a partir de las características del texto y del contexto comunicativo. Desde esta perspectiva, leer implica activar procesos mentales superiores tales como la atención, la memoria de trabajo, la elaboración de inferencias, la jerarquización de ideas y la regulación del propio proceso lector, lo cual permite al estudiante monitorear su nivel de comprensión y ajustar estrategias cuando detecta dificultades. Burón (1993) señala en relación a la construcción activa y personal del sentido durante la lectura, lo siguiente:

...comprender sería integrar la información nueva en los propios conocimientos, esquemas o teorías. Y como cada uno tenemos teorías y conocimientos distintos, en la comprensión siempre hay un matiz personal o subjetivo. Este detalle puede servir al profesor para detectar el nivel de comprensión de sus alumnos. En la medida que éstos pueden explicar un punto concreto con sus propias palabras y pueden aportar ejemplos y argumentos personales, están dando indicios de que lo han comprendido. Si la comprensión tiene un matiz subjetivo y personal, también ha de tenerlo su explicación. (pp. 46-47)

Se entiende que este autor refuerza la idea de que la comprensión lectora involucra la construcción activa y personal de significados, donde cada estudiante aporta su bagaje de conocimientos, experiencias y esquemas previos. Esta dimensión cognitiva y metacognitiva convierte a la lectura en un ejercicio de integración y reflexión, en el que se generan inferencias y se elaboran interpretaciones propias. Para la formación docente, este enfoque resulta indispensable, ya que permite reconocer la naturaleza subjetiva de la comprensión y aprovecharla como recurso pedagógico para evaluar y potenciar el aprendizaje. Así, la comprensión lectora se vincula directamente con el desarrollo del pensamiento crítico, al propiciar que los estudiantes argumenten, ejemplifiquen y sustenten sus ideas desde su perspectiva personal, configurando así un aprendizaje más profundo y significativo. Siempre que, el aula se convierte en un espacio donde la comprensión puede evidenciarse a través de la explicación, la argumentación y la capacidad de relacionar lo leído con situaciones reales, lo cual permite fortalecer la autonomía intelectual del estudiante.

En este sentido, la comprensión lectora implica acceder al contenido literal de un escrito, establecer relaciones, valorar intenciones, identificar implícitos y generar inferencias que conduzcan a una interpretación profunda. De este modo, se distinguen niveles de comprensión que van desde lo literal hasta lo inferencial y crítico, lo cual evidencia que el lector competente interpreta, evalúa y transforma el contenido del texto.

El Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2006) al respecto señala que:

Pero, al mismo tiempo que se busca el desarrollo del gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión. (p. 25)

La orientación del MEN (2006) señala que la comprensión lectora no debe limitarse al disfrute estético o al acceso literal de los textos, sino que ha de trascender hacia una lectura crítica y profunda que permita al estudiante interpretar, cuestionar y reconstruir significados. Este enfoque reconoce al lector como un sujeto activo y comprometido, capaz de leer entre líneas, identificar intencionalidades y formular juicios argumentados. En relación con la comprensión lectora, implica que el proceso de lectura

se convierte en una herramienta para reinterpretar la realidad y generar sentidos transformadores, consolidando así una competencia fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de ciudadanos reflexivos y participativos. En este marco, la lectura se convierte en una vía de construcción cultural, social y ética, dado que permite al estudiante comprender su contexto y asumir posturas frente a problemáticas reales desde el análisis y la argumentación.

La comprensión lectora en la educación secundaria

En el nivel de educación secundaria, la comprensión lectora se consolida como base esencial del aprendizaje en todas las áreas curriculares, pues permite a los estudiantes construir significados a partir de lo leído, integrándolos con sus conocimientos previos, y avanzar hacia una lectura reflexiva más que mecánica. En esta etapa, la complejidad de los textos aumenta, debido a que los estudiantes deben interactuar con lecturas científicas, históricas, literarias y técnicas, las cuales exigen identificar conceptos, comprender estructuras discursivas y establecer relaciones entre diversas fuentes de información. Para que esto ocurra, es urgente superar la lectura superficial y avanzar hacia niveles más profundos de procesamiento: comparar fuentes, integrar diversas perspectivas, reflexionar sobre la información, y construir interpretaciones críticas. Aquí es donde la función del docente se hace indispensable: debe promover estrategias de lectura que enseñen a los estudiantes a cuestionar, inferir, resumir y evaluar la coherencia textual. De esta manera, la comprensión lectora se convierte en un eje transversal del currículo, pues influye directamente en el desempeño académico, en la participación del estudiante en actividades investigativas y en su capacidad para argumentar en escenarios de debate escolar.

En este contexto, Colomer (2001) señala que:

Ciertamente, poner simplemente en relación con los alumnos con los textos no soluciona el problema de la enseñanza literaria. También es necesario enseñar a pensar y a hablar sobre los textos. Pero si antes hemos aludido a la cuestión no resuelta de qué tipo de conocimientos resultan pertinentes en ese tipo de avance, no es menor el problema de determinar qué tipo de guía necesita la lectura de los alumnos para poder progresar de una lectura comprensiva – entendida como la lectura que se limita a explorar los elementos internos del enunciado, los sentidos denotados– hacia el enriquecimiento de la lectura interpretativa, entendida como la lectura que utiliza conocimientos externos para suscitar significados implícitos, sentidos segundos o símbolos que el lector debe hacer emerger. (p. 15)

De esta cita se desprende que comprender un texto implica un proceso interpretativo en el que el lector participa activamente, dotando de sentido y dando una interpretación al texto, en un ejercicio que demanda reflexión, evaluación y construcción conjunta del significado. Desde este enfoque, la lectura deja de ser un proceso pasivo y se convierte en una vía para desarrollar el pensamiento crítico. Así, el docente debe asumir un rol mediador que guíe la transición desde la comprensión literal hacia la comprensión interpretativa y crítica, promoviendo el análisis de estructuras textuales, la identificación de significados implícitos y la construcción de juicios argumentados.

Por consiguiente, la comprensión lectora en secundaria debe entenderse como una competencia transversal y transformadora. Abordada desde prácticas dialógicas y colaborativas, la lectura permite aprender contenidos, para pensar, dialogar y participar en comunidades de sentido con una mirada crítica, socialmente comprometida y reflexiva, lo cual fortalece la formación integral del estudiante. Así, la escuela secundaria debe consolidar prácticas pedagógicas que conviertan la lectura en un espacio de reflexión colectiva, donde el estudiante pueda contrastar perspectivas, reconocer intencionalidades discursivas y construir significados que trasciendan el aula y se proyecten hacia la comprensión del mundo.

Comprensión lectora y pensamiento crítico

El vínculo entre comprensión lectora y pensamiento crítico resulta ineludible, puesto que leer críticamente exige evaluar la calidad de la información, discernir los argumentos que la sustentan y contrastar la validez de los supuestos que subyacen en un texto. Así, la lectura crítica en la sociedad contemporánea obliga a los estudiantes a posicionarse frente a la avalancha de discursos mediáticos, a reconocer sesgos ideológicos y a diferenciar hechos de opiniones. En este sentido, la comprensión lectora deja de ser una habilidad instrumental y se convierte en un recurso formativo indispensable para el ejercicio ciudadano y democrático. Por ello, comprender un texto implica también reconocer la intención comunicativa del autor, evaluar el propósito del discurso y analizar la manera en que se construye la persuasión o la argumentación, elementos esenciales para formar lectores autónomos y reflexivos.

Montes et. al. (2014) mencionan a Díaz Barriga quien señala que comprender un texto implica reflexionar sobre sus implicaciones sociales y epistemológicas, lo que

supone que la lectura se convierte en un espacio privilegiado para el ejercicio del razonamiento crítico. Estos autores destacan lo siguiente:

...muchos alumnos no pueden darse cuenta de la existencia de muchos obstáculos que pueden encontrarse cuando leen los textos, por lo tanto, no pueden prever las medidas necesarias para autorregular su proceso de comprensión o bien de autosupervisión. .../...denomina a este fenómeno metaignorancia, ya que el lector no se da cuenta de la existencia de obstáculos que hay que regular, lo cual implica no saber diferenciar cuando se está comprendiendo y cuando no. Para superar estos atrasos en la comprensión el lector debe decodificar, interpretar, entender la utilidad de estudiar el tema de lectura y aplicar el contenido en el ámbito práctico, según Díaz Barriga. (p. 269)

La reflexión de Montes et al. (2014), a partir de Díaz-Barriga, pone en evidencia que la comprensión lectora exige la capacidad de reconocer obstáculos que surgen en el proceso lector. Cuando los estudiantes no logran identificar tales dificultades, caen en un estado de metaignorancia, es decir, la imposibilidad de distinguir entre comprender y no comprender. Este fenómeno limita la apropiación del contenido y el desarrollo de habilidades metacognitivas necesarias para la autorregulación del aprendizaje. En este sentido, la comprensión lectora se convierte en un proceso dinámico que demanda decodificar, interpretar, valorar la pertinencia de lo leído y, sobre todo, transferir el conocimiento adquirido a situaciones prácticas. Solo cuando el estudiante logra reconocer conscientemente sus avances y limitaciones puede desplegar estrategias de ajuste que potencien la comprensión y, en consecuencia, consolidar un pensamiento crítico capaz de cuestionar, evaluar y dar sentido a la información en contextos diversos. Por tanto, la metacognición coincide con un componente esencial del pensamiento crítico, ya que permite al estudiante monitorear su comprensión, identificar inconsistencias y aplicar estrategias de corrección, fortaleciendo su autonomía intelectual.

De manera complementaria, leer es una práctica cultural y social en la que se ponen en juego procesos de análisis, diálogo con el autor y construcción de posturas propias frente al contenido. Desde esta perspectiva, el estudiante se transforma en un sujeto activo que interpreta, valora y negocia significados, fortaleciendo así su capacidad para argumentar y cuestionar. (Carlino, 2005) En consecuencia, la lectura se convierte en un escenario de interacción simbólica, donde el estudiante confronta su visión del mundo con los planteamientos del texto, generando procesos de reflexión que contribuyen a su formación crítica y a su desarrollo comunicativo.

La comprensión lectora, en consecuencia, habilita la adquisición de información, y constituye una vía para hacer visible y evaluable el pensamiento crítico. A través de ella, los estudiantes pueden poner en práctica operaciones cognitivas de orden superior como la inferencia, la interpretación, la evaluación y la metacognición, que les permiten sustentar juicios y elaborar argumentos sólidos. Tal como afirma De Juanas (2013) refiriéndose al trabajo que sobre el pensamiento crítico desarrolló Robert Ennis:

La producción científica del profesor Ennis ha sido muy prolija desde mediados del siglo pasado hasta la actualidad. Su legado queda de manifiesto en numerosos libros y en más de setenta artículos publicados en revistas científicas que han servido de referencia a cientos de estudios sobre el pensamiento crítico llevados a cabo por todo el mundo. Aunque si por algo habría que destacar a Ennis es por ser uno de los primeros estudiosos que acercó el pensamiento crítico a la escuela y las organizaciones. La convicción sobre la importancia del pensamiento crítico en los diferentes niveles educativos ha estado siempre presente en su obra. Gracias a su labor, a partir de los años ochenta del siglo pasado, la enseñanza del pensamiento crítico se convirtió en una aspiración de primer orden en todos los niveles educativos, experimentó un gran aumento y fue un reclamo para numerosos investigadores. (p. 298)

El aporte de Ennis a la consolidación del pensamiento crítico en el ámbito educativo permite establecer una relación directa con la comprensión lectora, en tanto esta última constituye uno de los escenarios más relevantes para ejercitar dicho pensamiento. Leer de manera crítica implica analizar la solidez de los argumentos, cuestionar las ideas presentadas y reflexionar sobre sus implicaciones sociales y personales. En este sentido, la visión de Ennis se proyecta en la necesidad de que la enseñanza de la lectura se convierta en una práctica formativa orientada a desarrollar lectores capaces de interpretar, evaluar y producir significados con autonomía y profundidad. Así, la comprensión lectora se configura como una vía privilegiada para concretar la aspiración de formar sujetos críticos que puedan desenvolverse de manera reflexiva y responsable en contextos educativos y sociales. De este modo, la comprensión lectora se transforma en un mecanismo pedagógico para formar estudiantes capaces de analizar información, valorar evidencias y tomar decisiones fundamentadas, lo cual representa un propósito esencial en la educación secundaria contemporánea.

Por ende, la articulación entre comprensión lectora y pensamiento crítico demanda un enfoque pedagógico que promueva lectores autónomos, reflexivos y capaces de cuestionar las diversas formas del discurso. De esta manera, la lectura

trasciende el ámbito escolar y se proyecta como una práctica para la vida, orientada al desarrollo de ciudadanos capaces de interpretar críticamente su realidad y participar activamente en su transformación. De modo que, el fortalecimiento de la comprensión lectora en secundaria se convierte en un requisito para la formación ciudadana, ya que permite desarrollar la capacidad de analizar discursos sociales, identificar intereses implícitos y construir posiciones argumentadas frente a problemáticas contemporáneas.

Comprensión lectora como instrumento pedagógico para el pensamiento crítico

Por último, desde la perspectiva de este estudio, la comprensión lectora se entenderá como un instrumento pedagógico privilegiado para el desarrollo del pensamiento crítico. En este marco, se propone operacionalizarla a través de indicadores observables en tareas auténticas como la reseña crítica, el comentario de texto, la escritura argumentativa y la participación en debates académicos. Los indicadores comprenden: la capacidad de identificar tesis y argumentos, evaluar la pertinencia de las evidencias, reconocer supuestos implícitos, comparar perspectivas, formular contraargumentos y sintetizar conclusiones con claridad y coherencia. Esta operacionalización permitirá articular la teoría con la práctica pedagógica, garantizando la construcción de un corpus teórico-metodológico que potencie, desde la comprensión lectora, el desarrollo integral de los estudiantes de secundaria como ciudadanos críticos, reflexivos y participativos. De esta manera, se consolida una perspectiva investigativa coherente con la necesidad de formar lectores capaces de comprender, interpretar y transformar la información, integrando la lectura como eje transversal de aprendizaje y como vía fundamental para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores en el contexto escolar.

Pedagogía Crítica o Pedagogía del Oprimido. Perspectiva de Freire frente al acto de leer para comprender (1982)

La particular visión de la lectura para Freire se fundamenta en sus reflexiones respecto a que, en el acto de leer se implica una estrecha relación del leyente con su contexto socio cultural, con la realidad, con el mundo. Es decir, para este reconocido filósofo, existe una indubitable relación entre el texto y el contexto, lo cual da lugar a un acto dialéctico cuyos interlocutores son el conocimiento y la transformación, idea que imbrica la lectura con su comprensión, y la comprensión de lo leído con la capacidad de

transformar la realidad, dado que leer es dar cuenta del mundo, es apropiarse de él y dar cuenta en forma crítica de lo que sucede y de su dinámica. (Freire, 1973). Desde esta perspectiva, la lectura constituye un proceso de conciencia crítica que implica interpretar el lenguaje en relación con las condiciones históricas y culturales que lo producen. En consecuencia, comprender un texto implica comprender la realidad que lo atraviesa, de modo que el lector construye significados vinculados a su experiencia social y a su posición frente al mundo.

Es decir, el acto gnoseológico implícito en la comprensión lectora, abre las puertas al estudio y al análisis de la naturaleza, del contexto socio cultural, inclusive del origen propio como ser inmerso en el mundo, lo cual despierta en el leyente el cuestionamiento, la duda respecto a cuanto le rodea, lo que Freire caracteriza como problematización del mundo. Esto significa, que ese acto gnoseológico contenido en el acto de leer para comprender, que podría ser particular de cada persona, propicia el encuentro con lo colectivo en esa conexión con el mundo. De este modo, la lectura se convierte en un acto de conciencia que trasciende lo individual, pues permite al sujeto reconocerse como parte de una totalidad social e histórica. Por ello, el lector interpreta palabras y además se aproxima críticamente a los significados que configuran su realidad, favoreciendo la construcción de una postura reflexiva frente a los fenómenos sociales y educativos. Desde su perspectiva Freire encuentra la relación exacta e inequívoca entre la comprensión lectora y la transformación de la realidad, desde las instancias educativas, y señala:

...la educación, como situación gnoseológica, nos brinda la oportunidad de problematizar el mundo de vida: Lo que importa, fundamentalmente, a la educación, como una auténtica situación gnoseológica, es la problematización del mundo del trabajo, de las obras, de los productos, de las ideas, de las convicciones, de las aspiraciones, de los mitos, del arte, de la ciencia, el mundo de la cultura, y de la historia, que resultando de las relaciones hombre-mundo, condiciona a los propios hombres, sus creadores (Freire, 1973, p. 96)

Interpretando a Freire, puede decirse que la enseñanza de la comprensión lectora en su dimensión crítica, es la herramienta idónea, necesaria e imprescindible para la formación holística, integral de los jóvenes estudiantes, haciéndolos capaces de cuestionar, elaborar juicios críticos, y reflexionar, con la mirada puesta en la necesidad de transformar la realidad actual de la sociedad. De donde resulta que, la comprensión

lectora en clave freireana se constituye como una práctica emancipadora, dado que permite al estudiante interpretar su contexto, reconocer problemáticas sociales y asumir una postura ética frente a la realidad. Desde esta visión, leer para comprender implica leer para actuar, lo cual sitúa la comprensión lectora como base formativa del pensamiento crítico y como condición para la participación consciente en la transformación social.

Realidad educativa desde la perspectiva de la Teoría de la Complejidad de Edgar Morin (2002)

El enfoque de Morín (1999) respecto a la educación, coincide con la opinión de Freire, respecto a la necesidad de modificar la realidad socio educativa, dada la gran complejidad en la que se halla inmersa la sociedad. En ese sentido, el pensamiento de Morín se interpreta que, desde la diversidad, vista como el conjunto de múltiples aspectos que marcan la diferencia a lo interno de los grupos humanos, específicamente a lo interno de los colectivos educacionales, es posible favorecer la inclusión y crear espacios áulicos seguros donde el acompañamiento pedagógico se constituya en el andamiaje que sustente la praxis del docente para el alcance del desarrollo cognitivo, emocional y corporal de los estudiantes, considerando en ello sus capacidades. Desde la perspectiva moriniana, esta complejidad involucra reconocer que la realidad educativa está conformada por múltiples dimensiones interrelacionadas, donde intervienen factores culturales, sociales, emocionales y cognitivos, lo cual demanda una visión integradora de los procesos pedagógicos. Por ello, la educación no puede reducirse a la transmisión lineal de contenidos, sino que debe orientarse a comprender la totalidad del ser humano como sujeto diverso y multidimensional.

En tal sentido, el pensamiento de Morin no se queda en este concepto; considera que el solo acompañamiento de docente no es suficiente; se requiere que los estudiantes se empoderen de la capacidad de dirigir su propia conducta imbricada con su forma de actuar y su comportamiento, y con ello su propio aprendizaje, necesario para solucionar los problemas de la realidad social. González H. (2011), aludiendo al criterio de Morin, destaca la necesidad de manejar el desarrollo en términos de libertad y autonomía. Esto significa que, en los espacios áulicos las dinámicas auto-organizativas median entre la responsabilidad de los estudiantes y el alcance de su autonomía frente al desarrollo de

las tareas de aprendizaje. De donde se infiere que, el pensamiento complejo plantea que el estudiante debe ser formado para asumir una postura activa frente al conocimiento, desarrollando habilidades de autorregulación y reflexión que le permitan comprender la realidad y actuar en ella. De este modo, la autonomía se entiende como la capacidad de organizar el aprendizaje, tomar decisiones y participar de manera consciente en los procesos formativos.

Siguiendo el pensamiento de Morin, se considera que el valor pedagógico de la cooperación, visto como apoyo y reciprocidad, se inscribe en el contexto de las estrategias didácticas llamadas al desarrollo del trabajo en equipo para la enseñanza de la comprensión lectora y la configuración del pensamiento crítico, en la pretensión de lograr objetivos comunes, integrados enseñante y aprendientes en la búsqueda del saber para la construcción del conocimiento. Así, la cooperación se constituye como un principio pedagógico que fortalece la construcción colectiva de significados, dado que permite intercambiar ideas, confrontar interpretaciones y enriquecer la comprensión desde múltiples perspectivas, lo cual potencia tanto la lectura crítica como el pensamiento reflexivo.

Como puede inferirse, la comprensión lectora generadora del pensamiento crítico configura el éxito en la productividad académica, en el eficiente desempeño en el ámbito socio cultural que conforma la cotidianidad en lo familiar y lo comunitario en la vida del mundo de los estudiantes, dado que les facilita el análisis y la toma de decisiones como constructores de su propio desarrollo desde la autonomía, la autorregulación y la cooperación. En este marco, la comprensión lectora se interpreta como una habilidad que integra dimensiones cognitivas y sociales, ya que leer críticamente exige comprender el discurso, evaluar la información y posicionarse frente a ella, lo cual favorece la formación de sujetos capaces de participar activamente en su contexto.

En términos del pensamiento moriniano, la comprensión lectora y el pensamiento crítico conforman habilidades esenciales para la participación activa en la sociedad actual, caracterizada por la incertidumbre, la complejidad y la diversidad, de modo que nuestros estudiantes, formados integralmente desde edades tempranas sobre la base de la comprensión lectora y el pensamiento crítico, desarrollarán habilidades para analizar información, evaluar argumentos y tomar decisiones informadas. El

pensamiento moriniano releva la trascendencia de la educación cuando afirma que realizar el cambio y modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracterizan nuestro mundo, subyace en la eficiencia de la educación. Por ello, Morin propone una educación orientada a formar un pensamiento capaz de integrar, contextualizar y relacionar saberes, superando visiones fragmentadas del conocimiento. Esta propuesta resulta pertinente para el fortalecimiento de la comprensión lectora, ya que leer críticamente exige comprender los textos en su contexto, identificar conexiones y reconocer la interdependencia entre los fenómenos sociales y culturales.

La propuesta de Morin para modificar la realidad implica lo que él llama *los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, como un llamado a la reflexión respecto a cómo educar para lograr un futuro sostenible, donde exhorta la urgencia de redimensionar la educación y su enfoque, rompiendo paradigmas tradicionales, en la intencionalidad de acuerdo a Morin (1999) de:

...reubicar la condición humana en el mundo, de las resultantes de las ciencias humanas para aclarar la multidimensionalidad y la complejidad humana, y la necesidad de integrar el aporte inestimable de las humanidades, no solamente de la filosofía y la historia, sino también de la literatura, la poesía, las artes.... (p.22).

En consecuencia, la complejidad significa que en el proceso de enseñanza y aprendizaje exige reflexionar en cuanto a cómo se aborda dicho proceso. En este sentido, la teoría de la complejidad orienta a comprender que la educación debe integrar múltiples dimensiones del desarrollo humano, articulando saberes científicos y humanísticos, de modo que el estudiante logre comprender la realidad desde una mirada crítica y sistémica. A continuación, se presenta la figura de los siete saberes para la educación de futuro que establece el citado autor.

Figura 4

Los siete saberes necesarios para la educación del futuro



Nota. Tomado de Morin (2002)

Proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria

Este proceso se concibe como una dinámica compleja en la que intervienen factores cognitivos, sociales y culturales. En este nivel, el estudiante transita de un aprendizaje guiado y dependiente a un aprendizaje más autónomo y autorregulado, lo que implica que el docente debe propiciar experiencias que trasciendan la mera transmisión de contenidos. Por lo cual, el proceso educativo en secundaria demanda estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de habilidades superiores, tales como el análisis, la interpretación, la argumentación y la reflexión, competencias indispensables para el desempeño académico y la formación ciudadana. Como advierte Díaz Barriga (2006):

...El profesor, además de enseñar la materia, tiene que promover una serie de prácticas interpersonales y grupales relativas a la conducción del grupo, los roles a desempeñar, la manera de resolver conflictos y tomar decisiones asertivas, y las habilidades para entablar un diálogo verdadero (p. 113).

En este sentido, el aprendizaje debe concebirse como una actividad de reconstrucción y co-reconstrucción mediada por la interacción social y cultural. El

contacto con los docentes y con los pares constituye la base para ampliar horizontes de comprensión, confrontar perspectivas y generar nuevos significados compartidos. De ahí que el papel del profesor deba extenderse hacia la promoción de prácticas interpersonales y grupales orientadas al fortalecimiento de la convivencia, la resolución asertiva de conflictos y el ejercicio de un diálogo auténtico. De este modo, la construcción del conocimiento se entrelaza con la formación integral del estudiante, en la medida en que la comunicación y la interacción social se convierten en motores de desarrollo personal, académico y crítico. (Ramírez, 2005) Por tanto, la educación secundaria debe consolidar un enfoque pedagógico donde el aprendizaje se construya colectivamente, permitiendo al estudiante desarrollar competencias socioemocionales y cognitivas, necesarias para interpretar la realidad y actuar de manera responsable dentro y fuera del contexto escolar.

La secundaria representa un momento decisivo en la formación de los adolescentes, pues es en esta etapa donde se consolidan las competencias que permitirán su inserción activa en la sociedad del conocimiento. De ahí que el proceso de enseñanza-aprendizaje deba orientarse hacia el desarrollo de capacidades analíticas, interpretativas y argumentativas que posibiliten a los estudiantes comprender y transformar su entorno. La escuela, en consecuencia, ha de configurarse como un espacio para el ejercicio del pensamiento crítico, la toma de decisiones y la construcción de ciudadanía. En este marco, la lectura y la escritura académica se constituyen como prácticas fundamentales, dado que permiten al estudiante interactuar con el conocimiento, construir significados y fortalecer su capacidad de argumentación y reflexión frente a los desafíos contemporáneos.

La comprensión lectora constituye un pilar insustituible en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues permite acceder a los contenidos disciplinares y habilita la posibilidad de construir conocimiento de manera autónoma y crítica. Comprender un texto significa interactuar con él a partir de propósitos claros, lo cual exige que el lector active tanto procesos cognitivos como metacognitivos. (Solé, 2012). En este sentido, la enseñanza de la comprensión lectora debe orientarse hacia la elaboración de inferencias, la integración de información y la construcción de significados contextualizados. Por ello, el docente debe diseñar estrategias que favorezcan la lectura

profunda y reflexiva, promoviendo que el estudiante interprete el texto, reconozca sus intencionalidades y establezca relaciones con su contexto social y académico.

En la educación secundaria, esta competencia se convierte en una herramienta transversal para el aprendizaje en todas las áreas del currículo. Tal como señala García (2014), la lectura se configura como un espacio donde los estudiantes desarrollan habilidades de análisis y síntesis que resultan indispensables para el razonamiento crítico. Desde esta perspectiva, enseñar a leer implica enseñar a pensar, ya que en cada interacción con el texto los alumnos movilizan sus esquemas cognitivos, contrastan información y ejercitan el juicio valorativo. La comprensión lectora, por tanto, se proyecta como un medio para el desarrollo integral del estudiante. En consecuencia, fortalecer esta competencia implica asumir la lectura como práctica permanente, integrada a todas las áreas, de manera que el estudiante aprenda a comprender textos de diferente naturaleza y complejidad, logrando interpretar, argumentar y evaluar información con criterios claros.

Pensamiento crítico y enseñanza secundaria

El pensamiento crítico, entendido como la capacidad de analizar, evaluar y formular juicios fundamentados, se ha consolidado como una de las competencias indispensables en la educación actual. En el ámbito de la educación secundaria, su desarrollo requiere de prácticas pedagógicas que favorezcan la reflexión, el cuestionamiento y la argumentación. Ennis (2011) ha sido uno de los pioneros en destacar la importancia de incorporar el pensamiento crítico en la escuela, subrayando que este no es un conocimiento añadido, sino una forma de estructurar y orientar los aprendizajes en todas las disciplinas. Por tanto, el pensamiento crítico debe asumirse como un eje transversal del currículo, capaz de orientar las dinámicas pedagógicas hacia la comprensión profunda del conocimiento, la evaluación de información y la construcción de posturas razonadas frente a los contenidos escolares y la realidad social.

Desde esta óptica, el docente de secundaria debe diseñar experiencias educativas que motiven al estudiante a formular hipótesis, contrastar puntos de vista, identificar supuestos y sostener posiciones propias a partir de evidencias. La lectura crítica de textos académicos, científicos y literarios ofrece un contexto privilegiado para este propósito, en tanto confronta al estudiante con múltiples perspectivas y le exige

adoptar una postura reflexiva. De esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje se transforma en un espacio de diálogo intelectual, donde el pensamiento crítico se convierte en una meta transversal y un criterio de calidad educativa. Por consiguiente, la formación docente debe garantizar que el profesorado posea herramientas metodológicas para guiar el análisis de textos, promover el debate argumentado y favorecer la construcción de inferencias y conclusiones, de modo que el estudiante aprenda a justificar sus ideas y a sostener sus interpretaciones con fundamento.

El vínculo entre comprensión lectora y pensamiento crítico se manifiesta en la capacidad del estudiante para ir más allá de la literalidad del texto y adentrarse en sus dimensiones implícitas, ideológicas y argumentativas. La lectura en la sociedad contemporánea no puede desligarse de la necesidad de discernir entre información veraz y discursos manipulados, lo que coloca al lector en una posición activa frente al conocimiento. Así, comprender un texto implica entender su contenido, evaluar su fiabilidad, identificar sus presupuestos y valorar sus implicaciones sociales. En este sentido, el pensamiento crítico se fortalece cuando la lectura se orienta hacia el análisis del discurso, permitiendo al estudiante reconocer intenciones comunicativas, identificar falacias y cuestionar los supuestos que sustentan determinadas narrativas sociales.

En este sentido, la enseñanza de la comprensión lectora en secundaria debe orientarse hacia la formación de lectores críticos, capaces de detectar inconsistencias, reconocer la pluralidad de interpretaciones y elaborar juicios fundamentados. El trabajo con tareas auténticas como reseñas críticas, comentarios de texto, debates y ensayos argumentativos permite operacionalizar el pensamiento crítico en el aula, generando evidencias observables del aprendizaje. Estas prácticas pedagógicas contribuyen al rendimiento académico porque potencian la formación de ciudadanos reflexivos, participativos y conscientes de su papel en la sociedad. De este modo, la comprensión lectora se convierte en un instrumento pedagógico que permite evidenciar el nivel de pensamiento crítico del estudiante, ya que la argumentación, la interpretación y la evaluación de textos constituyen expresiones concretas del razonamiento reflexivo.

El análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje enmarcado en el desarrollo del pensamiento crítico y fundamentado en la comprensión lectora permite reconocer la necesidad de un enfoque integrador que articule estas dimensiones como parte de una

misma red pedagógica. En primer lugar, la enseñanza-aprendizaje se concibe como una práctica dialógica y reflexiva en la que el docente asume el papel de mediador y facilitador, propiciando experiencias significativas que trascienden la transmisión de saberes. En segundo lugar, la comprensión lectora emerge como la vía principal para activar los procesos cognitivos y metacognitivos necesarios para otorgar sentido a la información, transformándola en conocimiento contextualizado. Y en tercer lugar, el pensamiento crítico se proyecta como el horizonte formativo hacia el cual convergen estas prácticas, ya que permite al estudiante analizar, argumentar, cuestionar y construir juicios razonados frente a los textos y a la realidad misma. Es por ello que, estas dimensiones no deben abordarse de manera fragmentada, ya que el pensamiento crítico requiere de la lectura comprensiva como base interpretativa, mientras que la comprensión lectora alcanza su máxima expresión cuando se convierte en lectura crítica y reflexiva.

Desde esta perspectiva, el vínculo entre comprensión lectora y pensamiento crítico no es accesorio, sino constitutivo del acto educativo en secundaria. La lectura se convierte en un espacio privilegiado para ejercitar el razonamiento, confrontar perspectivas y elaborar interpretaciones sustentadas, mientras que el pensamiento crítico otorga a ese proceso una orientación ética, epistemológica y social. Así, se configura un corpus teórico-metodológico en el que la comprensión lectora actúa como instrumento, el proceso de enseñanza-aprendizaje como escenario, y el pensamiento crítico como finalidad formativa. Este constructo se orienta, en consecuencia, a la formación de sujetos autónomos, reflexivos y participativos, capaces de responder a los desafíos de la sociedad contemporánea y de contribuir al desarrollo democrático y cultural de sus comunidades. De esta manera, la educación secundaria se reafirma como un espacio decisivo para formar estudiantes capaces de comprender el mundo, interpretarlo críticamente y actuar sobre él desde posturas argumentadas y conscientes, integrando la lectura como práctica esencial para la vida académica, social y ciudadana.

Bases Legales

Al abordar este apartado, viene al caso aclarar que, a pesar de la relevancia implícita en los documentos de la UNESCO relacionados con las medidas de protección del patrimonio cultural mundial, los mismos carecen de carácter legal, dado que sus

funciones se circunscriben a fomentar la colaboración entre los diferentes países en materia de conservación y difusión; elaborar convenios o recomendaciones, y crear órganos especializados en las diferentes materias que componen el complejo y vasto patrimonio mundial. Las Convenciones solo pasan a tener carácter legal cuando los países se adhieren al tratado y lo publican en su Boletín Oficial del Estado como ley, mientras que las Recomendaciones o Cartas de la UNESCO, no tienen ningún poder vinculante de carácter legal; aun cuando sean firmadas por los países, ello no genera jurisprudencia.

Esta sección contiene referencias atinentes a las leyes, normas y reglamentos que constituyen el fundamento legal del ámbito nacional colombiano, que de alguna forma se relaciona con la investigación que aquí se proyecta.

Constitución Política de Colombia

La Constitución Política de Colombia (1991), establece en el *artículo 27* que la educación es un derecho de la persona, describiéndola como un servicio público con función social, de donde se deriva la obligatoriedad del Estado nacional, de procurar el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

Se aprecia en este artículo la intencionalidad educativa de formar a los ciudadanos colombianos en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia en la práctica del trabajo y la recreación en la búsqueda del mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

Ley General de Educación

De la Constitución Política colombiana se desprende la Ley General de Educación para todo el territorio nacional, conocida como la Ley 115 de febrero 8 de 1994, la cual contiene las normas generales establecidas para regular el servicio público de la educación, cuya función social ha de estar en concordancia con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad, prestando atención permanente a los factores favorecedores de la calidad y el mejoramiento de la educación. De esta manera el Estado nacional vela por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación

educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo.

El objeto de la misma ley, se halla contenido en el artículo 11, referido a la orientación hacia el desarrollo del educando en conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales pueda fundamentar su desarrollo en forma permanente. La mencionada ley, conocida también como Ley 115, en su artículo 20, literal a presenta como objetivo general de la educación básica:

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.

En lo que atañe a la investigación que se abordará, el literal b de la misma ley propone como objetivo “...desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” en concordancia con el literal c donde se destaca la intención de “...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”. En el mismo sentido, tiene relación con el propósito general propuesto para la investigación en proyecto, el artículo 6, donde se señala el carácter obligante de la educación básica de tomar acciones pedagógicas para desarrollar:

...el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad, la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

Como puede inferirse, los mencionados artículos de la Ley 115, guardan relación con la intencionalidad investigativa de generar un corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora, sin lo cual, difícilmente se lograrán los objetivos educacionales contenidos en esta ley.

Plan Nacional Decenal 2016-2026

En el tercer desafío del Plan Decenal 2016-2026 se pretende establecer lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles para impulsar la construcción de paz y nación a través del desarrollo cultural, científico, social y económico del país en su amplio marco de diversidad. Los lineamientos curriculares deben definir las grandes

metas comunes y esenciales para todos los niños, jóvenes y adultos de los diversos contextos y regiones, pero con el debido respeto a la *autonomía que le concede la ley a cada institución para adecuar dichos lineamientos al contexto social y regional y a las finalidades establecidas por la comunidad educativa.*

Así mismo, estos lineamientos, deben ayudar a *formar en el colombiano su pensamiento crítico, la creatividad, la curiosidad; los valores y las actitudes éticas;* el respeto a la heterogeneidad y diversidad, y estimular la activa participación de los jóvenes en la organización política y social. Esto significa que el Estado colombiano, a través de las instancias competentes atiende la necesidad de disponer procesos educativos orientados hacia la formación integral de los ciudadanos, de modo tal que alcancen competencias para el ejercicio pleno de actividades sociales, personales y productivas enmarcadas en el respeto por las personas y las instituciones.

... estudiar el impacto del pensamiento crítico en la formación del estudiante es un asunto crucial, al cual no se le ha valorado lo suficiente, porque los docentes al no ser conscientes de sus implicancias y de las habilidades que necesitan cultivar en sus estudiantes, difícilmente pueden valorar e integrarlas en los procesos formativos de los mismos. (p. 4)

El objeto de la misma ley, se halla contenido en el artículo 11, referido a la orientación hacia el desarrollo del educando en conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales pueda fundamentar su desarrollo en forma permanente. La mencionada ley, conocida también como Ley 115, en su artículo 20, literal a presenta como objetivo general de la educación básica:

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.

En lo que atañe a la investigación que se abordará, el literal b de la misma ley propone como objetivo “...desarrollar las habilidades comunicativas para leer comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” en concordancia con el literal c donde se destaca la intención de “...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”. En el mismo sentido, tiene relación con el propósito general propuesto para la investigación en proyecto, el artículo 6, donde se

señala el carácter obligante de la educación básica de tomar acciones pedagógicas para desarrollar:

...el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad, la adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

Como puede inferirse, los mencionados artículos de la Ley 115, guardan relación con la intencionalidad investigativa de generar un corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora, sin lo cual, difícilmente se lograrán los objetivos educacionales contenidos en esta ley.

Los lineamientos curriculares deben definir las grandes metas comunes esenciales para todos los niños, jóvenes y adultos de los diversos contextos y regiones, pero con el debido respeto a la *autonomía que le concede la ley a cada institución para adecuar dichos lineamientos al contexto social y regional* y a las finalidades establecidas por la comunidad educativa. Así mismo, estos lineamientos deben ayudar a formar en el colombiano *su pensamiento crítico, la creatividad, la curiosidad; los valores y las actitudes éticas*; el respeto a la heterogeneidad y diversidad, y estimular la activa participación de los jóvenes en la organización política y social. Esto significa que el Estado colombiano, a través de las instancias competentes atiende la necesidad de disponer procesos educativos orientados hacia la formación integral de los ciudadanos, de modo tal que alcancen competencias para el ejercicio pleno de actividades sociales, personales y productivas enmarcadas en el respeto por las personas y las instituciones.

MOMENTO III

FUNDAMENTACIÓN METODOLÓGICA

En el entendido de que toda investigación de carácter científico en el contexto educacional, se desarrolla a partir de la necesidad de hallar respuestas y /o soluciones a fenómenos sociales tipificados como situaciones problemáticas que pueden estar afectando el buen desenvolvimiento de los procesos pedagógicos en el contexto escolar, en tanto marcan diferencia entre el ser y el deber ser del contexto sociocultural en las instituciones educativas, se considera como razonable investigar la naturaleza del problema, sus particularidades y sus alcances, a objeto de indagar y descubrir las razones que originaron la situación, y sobre la base de los hallazgos encontrados proponer alternativas de solución.

Así, es pertinente considerar que el marco metodológico involucra el seguimiento de una serie de pasos y procedimientos lógicamente estructurados y estrechamente relacionados entre sí. Por tanto, la investigación desarrollada respecto al estudio realizado se abordó bajo el [paradigma interpretativo, desde un enfoque cualitativo de nivel descriptivo e interpretativo y de carácter aplicado](#), dado que permitió comprender las interrelaciones presentes en el contexto escolar característico de la Institución Educativa Bello Horizonte, Valledupar, Colombia, objeto de estudio. [En este sentido, se utilizó como método la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin \(1998\), la cual facilitó la construcción de categorías emergentes a partir de los discursos de los informantes clave.](#)

Por tanto, se contó con el aporte de los actores sociales para identificar las diversas formas en que construyen su conocimiento, así como para evidenciar los condicionantes implícitos en el tránsito de la información desde lo individual hacia lo social y viceversa. En este sentido, Maldonado et. al. (2019) destacan, en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora y el pensamiento crítico, contenidos curriculares propios del área de lengua castellana, pero fundamentales en todas las áreas del saber, la importancia de comprender estas

interacciones sociales como un proceso holístico. Según los autores, dicho proceso implica la adquisición y transmisión de conocimientos que pueden incluso llegar a transformar comportamientos.

Desde el proceso metodológico a favor de alcanzar los propósitos investigativos del estudio desarrollado, la investigadora tomó en consideración la pertinencia de las percepciones, sentires, representaciones e interpretaciones de los actores sociales respecto a sus propias vivencias y experiencias implícitas en su realidad social a la cual se refiere este tesis doctoral, todo ello en el ánimo de conocer las peculiaridades del fenómeno objeto de estudio, lo cual permitió analizar y comprender información de primera fuente en lo que concierne a la situación problema antes descrita.

Cabe destacar que la información suministrada por los actores sociales se desprende de sus cualidades humanas, lo cual, llevado al ámbito de la investigación cualitativa, según De la Cuesta (2015) “discurre sobre experiencias (...) de carácter subjetivo (...) el conocimiento se va construyendo desde lo ideográfico durante la investigación” (p. 885). Por consiguiente, el abordaje metodológico realizado se sustentó en la interacción subjetiva entre la investigadora y el contexto pedagógico en el cual se inscribe la situación problema, toda vez que representa la oportunidad de generar un corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora, propósito principal de este estudio.

Supuestos Epistemológicos de la Investigación

Como puede inferirse de lo anteriormente expuesto, lograr la generación de un corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora, en el contexto socio cultural de la Institución Educativa Bello Horizonte, Valledupar, Colombia, implica recolectar y analizar la esencia de la información significativa suministrada por los actores sociales, dado que tales procedimientos posibilitan un acercamiento más objetivo a la interpretación y comprensión de los entornos y realidades inherentes a las interacciones humanas y sus circunstancias (De la Cuesta, 2015).

En esta línea de pensamiento, resultó esencial acogerse a los referentes ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos implícitos en los estudios de carácter cualitativo, que confieren valor científico a toda investigación. Así, el abordaje

investigativo tuvo como punto de inicio el **supuesto ontológico** circunscrito al estudio de la naturaleza de la realidad objeto del estudio donde se enmarcó la compleja realidad del ser en el ámbito social donde las relaciones humanas tienen un carácter intersubjetivo sostenido por creencias y representaciones propios de los actores sociales, inmersos en la realidad educativa referida en el presente trabajo doctoral, donde los principales componentes, desarrollo del pensamiento crítico y comprensión lectora, son los elementos esenciales para generar un corpus teórico metodológico que pueda servir como plataforma pedagógica para solucionar la problemática descrita.

Viene al caso referir que, en la perspectiva de Dalle, et. al. (2005), el investigador que adopta el enfoque cualitativo “necesariamente ha de involucrarse, sumergirse profundamente en el contexto de interacción que desea investigar, dado que “La interacción entre ambos y la mutua influencia son parte de la Investigación ...” (p. 40), de modo tal que tomando en cuenta tal aseveración, la investigadora, comprometida con el desarrollo de este trabajo investigativo, advirtió la necesidad de considerar la **Dimensión Epistemológica**, cuyo valor investigativo radica en procesos interactivos que enlazan la relación entre los actores sociales, lo cual posibilitó obtener información fidedigna acerca de los que perciben o piensan respecto a la relevancia del desarrollo del pensamiento crítico desde la comprensión lectora.

La **Dimensión Axiológica**, de acuerdo con González (2008), responde al por qué de la investigación y al respecto alude: “...esta dimensión se interroga acerca del valor que se le atribuye a la actividad investigativa, al asunto investigado, y se manifiesta en los argumentos por los cuales se la considera valiosa, importante, interesante, meritoria...” (p.48). Para el caso de interés planteado en el actual trabajo, lo axiológico involucra la utilidad de una información con alto contenido de experiencias y vivencias enmarcada en valores tales como la ética, la veracidad y la imparcialidad subyacentes en la visión de los actores sociales respecto a la apropiación y construcción del conocimiento como fundamento del éxito en el desempeño académico, desde el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora.

Cabe señalar que, en tal sentido, Dalle et. al. (2005) “...el investigador asume que sus valores forman parte del proceso de conocimiento y reflexiona acerca de ello” (p. 40), lo cual implicaba que la investigadora habría de mantener una posición ajena y

alejada de sus propias creencias y valores; es decir, separarse del contexto y realidad objeto de estudio, dado el carácter cualitativo de la misma, lo cual permitió una comprensión profunda de los procesos atinentes al desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora en el contexto de la Institución Educativa Bello Horizonte, escenario de la investigación.

En cuanto a la **Dimensión Teleológica** inherente a la investigación que aquí se desarrolló, se halla implícita la intencionalidad de alcanzar sus fines, en independencia del tipo de que se trate, explicativo, comprensivo, interpretativo, descriptiva o cognitivo; esto quiere decir que la reflexión de la investigadora se centró en responder: ¿Para qué y por qué se investiga? ¿Cuál es su intencionalidad o pretensión? Las respuestas a tal reflexión condujeron al hallazgo de información existente en la realidad social investigada para generar nuevos conocimientos conducentes a la transformación de una nueva realidad en el entorno socio cultural del objeto en estudio.

Así también, para el desarrollo de esta investigación, la **Dimensión Gnoseológica** representó un gran aporte al proceso de enseñanza del pensamiento crítico en virtud de que estimuló las acciones favorecedoras de solución a la problemática planteada, dado que mejoró la productividad académica de los estudiantes y el desempeño del docente en función de la búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico desde la comprensión de la lectura en este caso, y la adquisición de los conocimientos, valores habilidades y creatividad, tomando en cuenta alcances y limitaciones del estudio respecto a la realidad de la naturaleza estudiada.

Paradigma de Investigación

El paradigma interpretativo, se caracteriza por buscar interpretar la realidad social desde los significados de los actores, en consideración con sus propósitos, bajo el cual, de acuerdo con Martínez (2006), el investigador toma conciencia de la naturaleza profunda de las realidades, de su estructura dinámica, que explica plenamente su comportamiento y manifestaciones. Es así como el paradigma interpretativo de acuerdo a Lincoln y Guba (1994) se sustenta a partir de tres (3) niveles relacionados entre sí: a) ontológico, referido a la forma y la naturaleza de la realidad, que es posible conocer; b) epistemológico, refiere la naturaleza entre el sujeto que conoce y lo que puede ser conocido, lo que influye en la posición que debe asumir el investigador vistos como

actores históricos sociales, respecto al objeto de conocimiento, y c) metodológico, propicia la base en que el investigador actúan para encontrar el conocimiento desde la realidad que van a conocer, en el entendido de que tiene una identidad propia, histórica, dinámica, heterogénea y dialéctica.

Tomando en consideración lo antes planteado, la presente investigación se circunscribió en el paradigma interpretativo dado que pretende generar un corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Bello Horizonte, en Valledupar, Cesar, Colombia.

Enfoque

Es bien sabido que toda investigación en el contexto científico se identifica como un proceso sistemático organizado conducente a la exploración e indagación o búsqueda de soluciones viables a una problemática particular. En el caso de interés de la investigadora, en este proceso subyace la pretensión de construir conocimiento desde el enfoque cualitativo, **nivel descriptivo e interpretativo y de carácter aplicado** considerando el pensamiento de Casimilas (1996) para quien los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva, y asevera que:

...el estudio de la vida cotidiana representa el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas. Por esta vía emerge, entonces, la necesidad de ocuparse de problemas (...) y de la significación de las acciones humanas (...) cuya comprensión es clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido de lo humano. (p.15)

En ese orden de ideas, Denzin y Lincoln (2012), plantean que la investigación cualitativa toma como cimiento el enfoque interpretativo y naturalista del mundo, razón por la cual los investigadores cualitativos, además de estudiar los fenómenos y los sujetos en sus escenarios naturales, pretenden comprender, conocer e interpretar lo observado en la perspectiva de los significados que les otorgan los actores sociales a las acciones que allí se suscitan, de modo que se consideraron para este estudio, las creencias, representaciones y motivos que orientan a las personas involucradas

en la situación problema inicialmente descrita, y no las de otras personas ajenas al fenómeno que se pretende investigar.

Por consiguiente, se abordó el fenómeno socioeducativo atinente a la situación problema aquí presentada, desde las experiencias expresadas en las descripciones relacionadas con las creencias y representaciones de los actores sociales, respecto a los aspectos pedagógicos que tienen que ver con el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora, de modo tal que se posibilitara la optimización y/o transformación de la práctica pedagógica en el nivel educativo de Educación Básica Secundaria, en la Institución Educativa Bello Horizonte en Valledupar, departamento del Cesar, Colombia.

Método de Investigación

Se considera como método de investigación al conjunto de estrategias y/o técnicas que orientan el desarrollo del trabajo, lo cual posibilite tributar respuestas pertinentes a las interrogantes de la investigación previamente formuladas en el planteamiento del problema de esta investigación.

Dado que se pretendía generar un corpus teórico-metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora en estudiantes de educación básica secundaria, con el propósito de transversalizar dicho desarrollo en el contexto del currículo educativo de este nivel y, consecuentemente, propiciar en los espacios áulicos acciones orientadas al mejoramiento de la praxis pedagógica, la investigadora consideró pertinente apoyar el enfoque metodológico de la investigación en la Teoría Fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (1998). En este sentido, Hurtado (2010), considera que este método permite hacer un estudio de las estructuras de la conciencia que preparan cognitivamente para referirse a los objetos fuera de sí misma. También viabiliza el acercamiento a las particularidades de la vida cotidiana a través de la integración de formas de abordar el fenómeno en estudio, explorando las relaciones y explicaciones de los significados que se van construyendo a partir de la información que emerge de los informantes clave.

En tal contexto, para esta investigación que trató sobre la percepción de los docentes encargados de propiciar el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en

la comprensión lectora en la educación secundaria, resultó provechoso al propiciar que emerge como estructura del conocimiento a partir de la interpretación de la realidad, a través de los significados intersubjetivo de los sujetos de investigación; caracterizada por poseer una connotación social por ser sujetos sociales sus apreciaciones e interpretación están interconectadas con el mundo conocido; sin partir de un diseño o de una teoría. Dicha construcción se encuentra circunscrita en el paradigma interpretativo bajo el enfoque cualitativo debido a que viene a ser el resultante de las experiencias compartidas e intersubjetivas, para obtener los significados e interpretar la diversidad funcional y magnitud de este fenómeno educativo en estudio.

La Teoría Fundamentada cuenta con técnicas definidas por sus creadores para el análisis de datos. Strauss y Corbin (1998) hablan de la codificación abierta, axial y selectiva para realizar este proceso.

Codificación abierta: el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones. Codificación axial: proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías, denominado "axial" porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones. Codificación selectiva: proceso de integrar y refinar la teoría. (pp. 110, 134, 157)

Este proceso de codificación es secuencial, uno posterior al otro y en cada uno se realizan un conjunto de procesos. Al respecto, Alveiro (2013) puntualiza:

Cada uno de estos momentos se caracteriza por un proceso particular de codificación que define los procedimientos y la lógica para pensar los datos, organizarlos, sintetizarlos, conceptualizarlos y relacionarlos. El momento descriptivo se realiza mediante un proceso de codificación abierta, El segundo momento se denomina "relacional" y se desarrolla mediante dos procesos de codificación: el primero se denomina "codificación axial" y el segundo "codificación selectiva. (p.127)

Se respetó cada uno de estos momentos mencionados en el párrafo anterior una vez se obtuvieron los resultados obtenidos en la aplicación de las técnicas de recopilación de información para generar las categorías necesarias. Cabe señalar que para el tratamiento de la información que emergió de las entrevistas a profundidad que se aplicaron se utilizó el Programa para el Tratamiento de datos Cualitativos Atlasti8 que para este proyecto se adoptó la Teoría Fundamentada conforme a los sustentos de Strauss y Corbin (1998), quienes la definen como:

Una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un

proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la "realidad" que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando (cómo piensa uno que las cosas debieran funcionar). Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción. (pp.21-22)

Partiendo de este método se generó un corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora en los estudiantes del nivel de educación básica secundaria. Se respetó cada uno de los momentos mencionados, a la vez se dispuso de los resultados obtenidos en la aplicación de las técnicas de recopilación de información para generar las categorías pertinentes.

Diseño de la Investigación

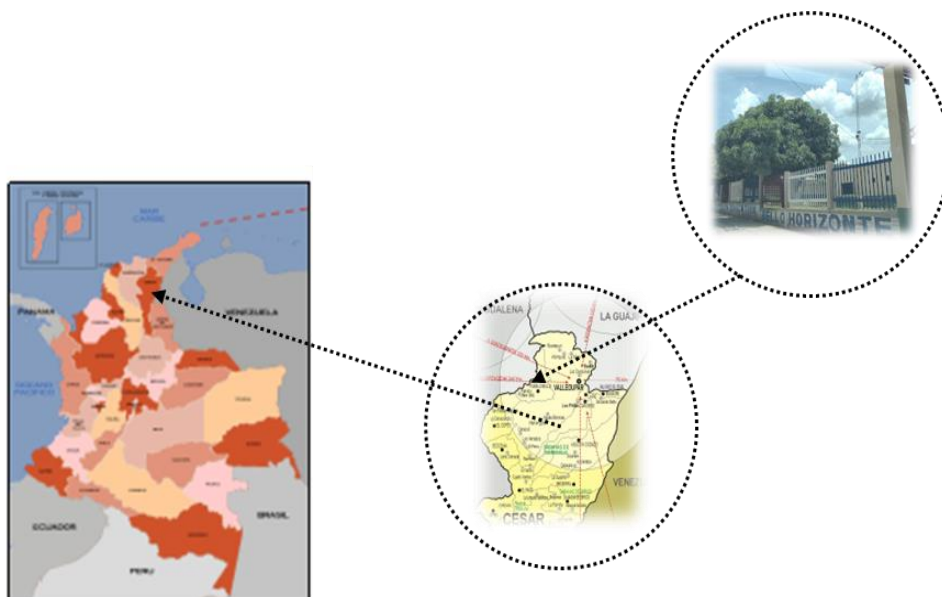
En cuanto al diseño de la investigación, este estudio estuvo enmarcado en un diseño de campo, el cual según el manual de desarrollo de trabajos de grado y tesis doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2016), se define como “el análisis sistemático de problemas de la realidad en estudio, a fin de describirlo, interpretarlo, entender su naturaleza, su esencia factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia” (p.18). La información se recolectó de forma directa de la realidad, usando técnicas e instrumentos adecuados, desde el escenario de estudio y la voz de sus actores.

Escenario de la investigación

El escenario seleccionado para llevar a cabo la investigación es la Institución Educativa Bello Horizonte, Valledupar, Cesar, Colombia. Geográficamente se ubica en la Carrera 50 # Calle 4 Valledupar, Cesar, Colombia.

Figura 5

Ubicación geográfica del escenario de la investigación



Nota. Tomado de *Google Maps*. Adaptado por la autora

Contexto sociocultural del escenario de la investigación

Subrayar los aspectos socio culturales del escenario objeto de estudio, tiene relevancia indiscutible a toda investigación, dado que la descripción del entorno favorece la reflexión, comprensión e interpretación, no solo de la información obtenida de las expresiones verbales o gestuales de los informantes clave, sino que en el entorno se halla implícita información útil y pertinente desde una perspectiva inclusiva de sus percepciones y creencias, perspectiva distinta a la de la investigadora respecto a la realidad en la cual se inscribe la situación problema, en este caso, lo atinente al desarrollo del pensamiento crítico en base a la comprensión lectora en los estudiantes de la Básica secundaria de la Institución Educativa Bello Horizonte, fundada en 1995 y se ubica al nor-occidente de la ciudad de Valledupar. La misma cuenta con una población de tres mil (3.000) estudiantes en un rango de edad entre cinco (5) y diecinueve (19) años, provenientes de las zonas aledañas al sector.

En cuanto a la conformación de los niveles educativos, cuenta con preescolar, básica primaria, secundaria y media. El nivel de secundaria se ubica la investigación. La población que la integra pertenece a los estratos 1, 2 y 3. La conforman estudiantes que vienen de distintas culturas entre los que podemos nombrar: *Kogi, Wiwa, Arhuaco,*

Kankuamo, *Wayuu*, además de una destacada cultura creole afrodescendiente, (conocidos como Kriol) y un número marcado de migrantes donde resaltan los venezolanos. La riqueza cultural de este municipio muestra una gran diversidad poblacional en contraste con difíciles realidades sociales y económicas. Sin embargo, su enorme potencial turístico requiere soluciones económicas creativas y sostenibles para la creación de proyectos comunitarios en torno a la identificación y apropiación del su patrimonio cultural que vinculen sus productos turísticos con la gastronomía tradicional, música vallenata, senderos naturales y artesanías.

Figura 6

Imágenes de Actividades propias de Valledupar, Cesar, Colombia



Nota. Tomado de Google. Adaptación de la autora

Informantes clave

Los informantes clave que aportaron información para el desarrollo del presente trabajo, se seleccionaron intencionalmente en número de cinco (5) docentes en la sede de la institución educativa del nivel de Educación Básica Secundaria, objeto del estudio, tomando en cuenta como criterios de selección: (a) Desempeño en las áreas de lengua castellana y ciencias sociales. (b) Experiencia mínima de cinco (5) años como docentes de aula en los grados 7mo, 8vo y 9no. (c) Pertenecer a la plantilla de docentes de la institución educativa escenario de estudio. Declarar disposición voluntaria para participar como informante clave en la investigación a realizar. Cabe destacar que los informantes se identificarán como D1, D2, D3, D4 y D5, a objeto de garantizar la confidencialidad de su información.

Tabla 1*Criterios de selección de los informantes clave*

Institución Educativa Bello Horizonte Valledupar, Cesar, Colombia		
Estatus	Grado/Asignatura	Criterios de Selección
Docente	7mo. Lengua Castellana	– Docentes de aula en las áreas de lengua castellana y/o ciencias sociales.
Docente	9no. Lengua Castellana.	
Docente	8vo. Ciencias sociales.	– Cinco (5) años de experiencia en los grados 7mo, 8vo y 9no.
Docente	9no. Ciencias sociales	
Docente	8vo. Lengua Castellana.	– Adscritos a la institución educativa escenario del estudio. – Disposición voluntaria para participar.

Nota. Tabla elaborada por la autora

Es pertinente aclarar que la selección de los informantes clave para el desarrollo de la investigación, fue necesario emitir notificación a quienes declararon disposición de participar, de acuerdo al Código de Bioética planteado en la Declaración de Helsinki (Asociación Médica Mundial, 2001) y lo propuesto en la Ley 1090 resuelta por el Congreso de la República de Colombia (2006), considerando lo explicitado por el Ministerio de Salud y Protección (2012), a fin de que cada uno de ellos manifestara por escrito su consentimiento para participar en la investigación, aclarando que la actividad era voluntaria y no lesionaba su bienestar, dado que ello no representaba un mínimo riesgo para su salud.

Técnicas e Instrumentos para la recolección de información

En una investigación, las técnicas constituyen el conjunto de pasos o procedimientos que permitirán al investigador vincularse con el escenario y los actores de estudio, y su implementación va siempre acompañado de instrumentos, para facilitar la recolección de la información proporcionada. Según Lúquez y Fernández (2016) la Teoría Fundamentada:

Emplea técnicas de investigación cualitativa como la observación, las entrevistas a profundidad, la implementación de memos, entre otras. Para comprender cómo aplicarla se debe entender y profundizar en sus orígenes, sus objetivos y su fundamentación básica. (p.103)

En ese sentido, se utilizó la observación participante y la entrevistas en profundidad para la recolección de información. En cuanto a la observación participante, Guash (como se citó en Salinas y Cárdenas, 2009) indica que:

Se trata que el investigador se incorpore en la realidad social que analiza. Implica que el investigador (a) pretende aprehender y vivir la vida cotidiana con los actores. Para ello se ocupa de observar, acompañar, compartir (y en menos medida participar) con los actores las rutinas típicas y diarias que conforman la experiencia humana. (p.432)

En este orden de ideas, Izcara y Andrade (2003) señalan que el término "entrevista en profundidad" "es sinónimo de otros vocablos como: "entrevista cualitativa", "entrevista no directiva", "entrevista no estructurada", "entrevista no estandarizada", "entrevista abierta", "entrevista informal", "entrevista enfocada", "entrevista personal" o "entrevista de campo" (p.11). Es una entrevista con carácter flexible. En cuanto a su diseño, Meneses (s/f) señala que:

La entrevista en profundidad permite conocer a fondo al sujeto de investigación, ya que siguen el modelo de conversación entre iguales. Tienen mucho en común con la observación participante, ya que primero observa cuál es la información del entrevistado antes de dirigir la conversación hacia los objetivos de la investigación. (p.1)

La aplicación de la entrevista en profundidad permitió conocer las concepciones de los docentes sobre el desarrollo del pensamiento crítico en base a la comprensión lectora en los estudiantes de la Básica secundaria de la Institución Educativa Bello Horizonte, en Valledupar, Cesar, Colombia.

En todo momento, la aplicación de las entrevistas en profundidad, se llevó un registro en memos y se efectuó grabación para recopilar los sucesos eventuales que se presente.

En cuanto a los instrumentos, según Hurtado y Toro (1997) los consideran "un conjunto de herramientas con las cuales se recogen, filtran y codifica los datos y que orientan la atención del investigador hacia un tipo de información específica para impedir que se aleje del punto de interés" (p.18). Los instrumentos empleados para recabar información fue el guion de preguntas orientadoras y la guía de observación o registros de campo. Al respecto La Torre (2007) indica que "las notas o diarios de campo son registros que contienen información registrada en vivo por el investigador y que contiene descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural" (Pág. 58).

Análisis de la Información

El presente estudio se sustentó metodológicamente en la Teoría Fundamentada, paradigma que se enmarca en el enfoque cualitativo y que permitió la construcción inductiva de teoría a partir del análisis sistemático de los datos. El desarrollo del proceso

analítico se articuló rigurosamente mediante el Método Comparativo Constante (MCC), lo que posibilitó una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno investigado: la configuración de un corpus teórico-metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora. Esta metodología implicó la recolección secuencial y sistemática de información cualitativa, su codificación abierta, axial y selectiva, y la comparación permanente de incidentes, categorías y propiedades emergentes, con el propósito de identificar patrones, relaciones y dimensiones subyacentes. El análisis de la información se apoyó en el uso del software ATLAS. Ti, herramienta que facilitó la organización, sistematización y gestión de los datos cualitativos, fortaleciendo el proceso de codificación y la construcción de categorías emergentes. El proceso analítico avanzó de manera reiterativa hasta alcanzar la saturación teórica, garantizando la consistencia interna y la validez conceptual de la teoría emergente. En la Tabla 2 se detallan las etapas que integraron este proceso, desde la obtención inicial de datos hasta la consolidación de las categorías centrales, precisando las técnicas y procedimientos empleados en cada fase para asegurar la solidez y coherencia del marco teórico resultante.

Tabla 2
Procedimiento de la Teoría Fundamentada

Recopilación inicial	Recolección de datos	• Aplicación de la entrevista en profundidad • Participantes seleccionados en función de su relevancia para desarrollar y refinar las categorías teóricas.
Muestreo teórico		
Abierta	Codificación	• Descomposición detallada para identificar conceptos clave y agrupar en categorías. • Análisis de relación entre categorías, profundizar conexiones para establecer subcategorías, identificación de causas y efectos y representación gráfica. • Selección de una categoría central y refinamiento de datos en torno a esta para desarrollar una teoría cohesiva.
Axial		
Selectiva		
De incidentes	Comparación constante	• Comparación de incidentes de datos identificación de similitudes y diferencias. • Comparación y refinamiento continuo de conceptos emergentes para
De conceptos		

		desarrollar categorías precisas y firmes.
Elaboración de memos	Desarrollo teórico	• Registro de perspectivas y reflexiones surgidas de los datos • Integración de categorías y subcategorías en una teoría coherente e inductiva
Teorización		
	Saturación teórica	• Recopilación de datos y aplicación del muestreo teórico hasta alcanzar el punto de saturación, momento en el cual no emergió información adicional relevante.

Nota. Tomado de Glaser y Strauss (1967)

En síntesis, el procedimiento expuesto en la Tabla 2 refleja la aplicación sistemática de la Teoría Fundamentada mediante el MCC, lo que permitió el análisis riguroso y la depuración progresiva de las categorías hasta alcanzar la saturación teórica. Este proceso aseguró la coherencia interna, la validez conceptual y la pertinencia del *corpus* teórico-metodológico emergente, en correspondencia con el propósito central de esta investigación orientada al desarrollo del pensamiento crítico desde la comprensión lectora.

Criterios de rigurosidad científica

Durante el proceso de rigurosidad científica se relacionan los niveles de auditabilidad, credibilidad y confirmabilidad que deben presentar los resultados de la investigación. Gaete (2017) considera que este proceso permite controlar o reducir los posibles sesgos de percepción o interpretación, incluso de razonamiento, que se puedan dar durante todo el proceso del estudio investigativo, facilitando la obtención de evidencia de calidad (p.113). Para el caso de las investigaciones cualitativas, Rada (2007) afirma que:

Estos criterios son: la credibilidad, la confirmabilidad, y la transferibilidad o aplicabilidad. La credibilidad se logra cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como reales por las personas que participaron en el estudio y por quienes han experimentado, o han estado en contacto con el fenómeno investigado. La confirmabilidad se refiere a la neutralidad de la interpretación o análisis de la información. Mientras que la transferibilidad es la posibilidad de trasladar los resultados a otros contextos o grupos similares. (p.1)

Tomando en consideración lo expresado por el autor, tanto los participantes como las instituciones circundantes con características similares a la seleccionada como escenario de estudio, son fundamentales en la determinación de la rigurosidad científica

de una investigación cualitativa. En consecuencia, la investigación se debe apoyar en la opinión de los informantes para conocer los índices de credibilidad. Con respecto a la confirmabilidad se hará a través de otros investigadores que revisaran el estudio investigativo con la intención de constatar la neutralidad de la autora en la interpretación de la información obtenida. También se puede recurrir al personal directivo y docentes de aquellas instituciones educativas con características similares en la que se desarrolla el estudio para conocer la transferibilidad de los resultados a estos escenarios,

En lo que respecta a los criterios de rigor y calidad, estos ofrecen respuesta a una noción transversal en el proceso de la investigación que permite evaluar la aplicación precisa y científica del método de investigación, y de las técnicas de análisis para obtener y procesar la información, se detalla entonces:

Credibilidad o Verificabilidad: se utiliza frecuentemente para confirmar los hallazgos y revisar datos específicos, es necesario volver a los informantes durante la fase de recopilación de la información para enriquecerla o llenar posibles vacíos. La experiencia de acuerdo con Arias y Giraldo (2011), muestra que generalmente, a los sujetos clave les gusta ser parte de esa revisión, por tanto, desean verificar los datos aportados y esperan que los hallazgos obtenidos de sus relatos sean lo más creíbles y exactos para ellos. De este modo si es necesario pueden aportar o enmendar los errores de interpretación de los hechos y para esto pueden proporcionar ejemplos que contribuyan a mejorar las interpretaciones del investigador.

Auditabilidad o Confirmabilidad: se hace referencia a este criterio como la maestría de científico, para continuar el rastro o el camino recorrido por investigador sobre un mismo hecho. Se precisa entonces, un registro y la documentación completa de las disposiciones e ideas que el primer investigador haya enunciado en correspondencia al estudio a continuar. Esta destreza permite a otro investigador inspeccionar la información para poder llegar a consideraciones iguales o similares a las del primer investigador, siempre y cuando convengan en relación con los matices que se tengan sobre el objeto de estudio.

Transferibilidad o Aplicabilidad: hace referencia a la probabilidad de desarrollar los resultados de la investigación a otras poblaciones o contextos. La comunidad científica o el público lector del documento son los encargados de establecer si pueden mover los

hallazgos a un contexto diferente del estudio original. Para ello se necesita: se puntualice detalladamente el escenario y las particularidades de los sujetos, donde el fenómeno fue estudiado.

MOMENTO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS DESDE LA TEORÍA FUNDAMENTADA

El presente momento expone el análisis interpretativo de los hallazgos obtenidos a partir del discurso de los sujetos de la investigación, docentes de lengua castellana y ciencias sociales de 7º, 8º y 9º grados, quienes han contribuido desde su praxis pedagógica a la configuración de un *corpus* teórico-metodológico centrado en el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la comprensión lectora. Esta fase analítica se sustenta en el paradigma interpretativo y adopta como orientación metodológica la Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (1997), mediante el uso del Método Comparativo Constante (MCC), el cual permitió codificar, categorizar y triangular la información de forma rigurosa, reflexiva y progresiva.

El análisis se fundamentó en las técnicas de entrevista en profundidad y observación participante, propiciando un acercamiento denso al contexto socio pedagógico de los docentes en la Institución Educativa Bello Horizonte, en Valledupar, Cesar. Este abordaje permitió comprender la manera en que los presupuestos epistémicos, las prácticas pedagógicas y las relaciones entre enseñanza y lectura crítica se expresan y se transforman en el escenario educativo de la educación básica secundaria.

El análisis se inició a partir de tres (3) categorías centrales surgidas del proceso de codificación teórica: *pensamiento crítico*, *comprensión lectora* y *proceso de enseñanza - aprendizaje*, las cuales se constituyen en núcleos de sentido que orientan la interpretación del fenómeno investigado. Estas categorías, además de responder a los objetivos específicos trazados, permitieron develar las tensiones, estrategias, saberes y sentidos que configuran el desarrollo del pensamiento crítico sobre el fundamento de la comprensión lectora en el contexto escolar.

En este sentido, el presente capítulo se organiza en tres (3) grandes bloques analíticos, cada uno correspondiente a una categoría central, desarrollados con base en las codificaciones abierta, axial y selectiva. Cada bloque incluye la interpretación de la narrativa de los docentes, sustentada por autores especializados, estableciendo vínculos entre el discurso empírico y el corpus teórico. De manera complementaria, cada bloque

El análisis aquí desarrollado describe los datos recolectados desde una postura hermenéutica, reconociendo el carácter contextual y dialógico del conocimiento producido. En consecuencia, este momento busca aportar comprensiones profundas sobre las dinámicas del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora en el aula y propone orientaciones teórico-metodológicas coherentes con las exigencias formativas de una educación transformadora.

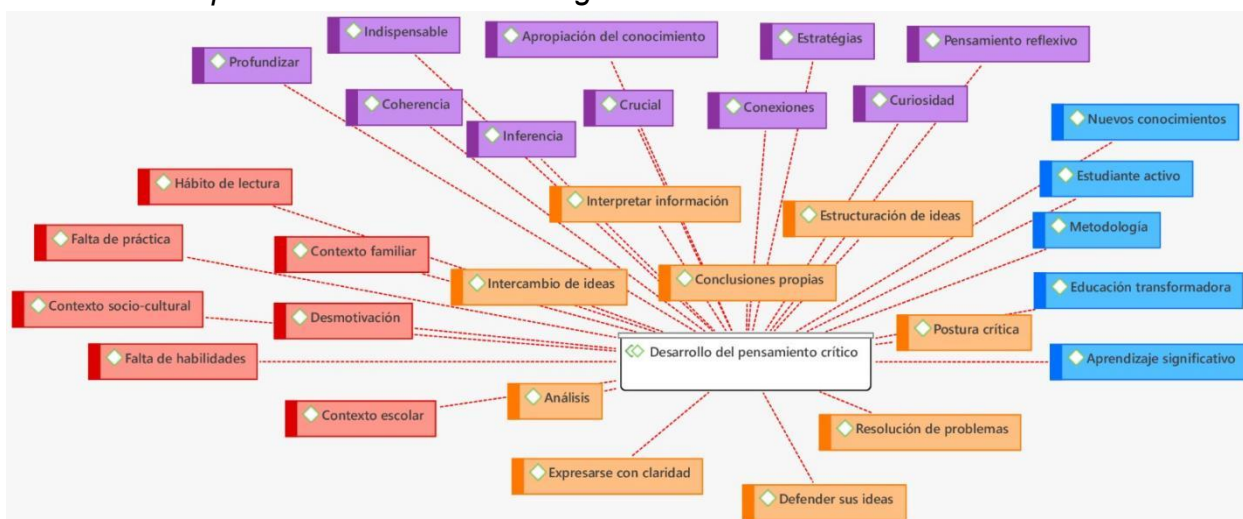
[illegible]

La Figura 7 presenta la nube de palabras generada a partir de la codificación abierta en ATLAS.TI, la cual sintetiza de manera visual las unidades léxicas con mayor frecuencia en el corpus discursivo de los docentes participantes. En este recurso, el tamaño de cada término es proporcional a su nivel de recurrencia, permitiendo identificar de forma inmediata los conceptos que cruzan la narrativa: *estudiante*, *pensamiento*,

crítico, comprensión, docente, desarrollo, formación, lectura, habilidades, conocimiento, texto, experiencia, escenario, capa, reflexionar, dificultad, autónomo, aprendizaje, argumento, proceso.

Esta representación evidencia la densidad semántica en torno a los ejes centrales de la investigación, ya que constituye un punto de partida interpretativo para reconocer las conexiones entre el pensamiento crítico, la comprensión lectora y las prácticas pedagógicas. Así, la nube de palabras opera como un mapa preliminar que orienta la organización de los bloques analíticos posteriores, donde las categorías centrales se examinan en profundidad y se representan mediante diagramas relacionales más complejos.

Figura 8
Desarrollo del pensamiento crítico. Categoría central



Nota. Tomado Programa Análisis de datos ATLAS TI

La Figura 8 representa la red de coocurrencias construida en ATLAS.TI para la categoría central *Desarrollo del pensamiento crítico*. Esta estructura gráfica permite observar de manera relacional los elementos que, desde la perspectiva docente, intervienen en la consolidación o limitación de esta competencia en el contexto escolar. Las conexiones revelan un entramado complejo en el que confluyen dimensiones cognitivas, pedagógicas, actitudinales y contextuales, evidenciando la naturaleza multidimensional del pensamiento crítico.

En la zona izquierda, identificada con tonalidades rojas, se agrupan los **factores limitantes**, entre los que destacan el *hábito de lectura deficiente*, la *falta de práctica* y el *contexto socio-cultural*, así como la *desmotivación* y la *falta de habilidades*. Estas

condiciones operan como barreras estructurales y actitudinales que obstaculizan la apropiación activa del conocimiento y la disposición crítica frente a la información.

En contraste, en la parte superior y con tonalidades violetas, emergen los **potenciadores cognitivos y metacognitivos**, tales como la *coherencia*, la *inferencia*, la *apropiación del conocimiento* y la *curiosidad*, los cuales se asocian directamente con estrategias de aprendizaje profundo y con el fortalecimiento de un pensamiento reflexivo. La interrelación entre estos elementos sugiere que el desarrollo del pensamiento crítico depende tanto de la instrucción formal, como de la capacidad del estudiante para integrar y reorganizar la información de manera autónoma.

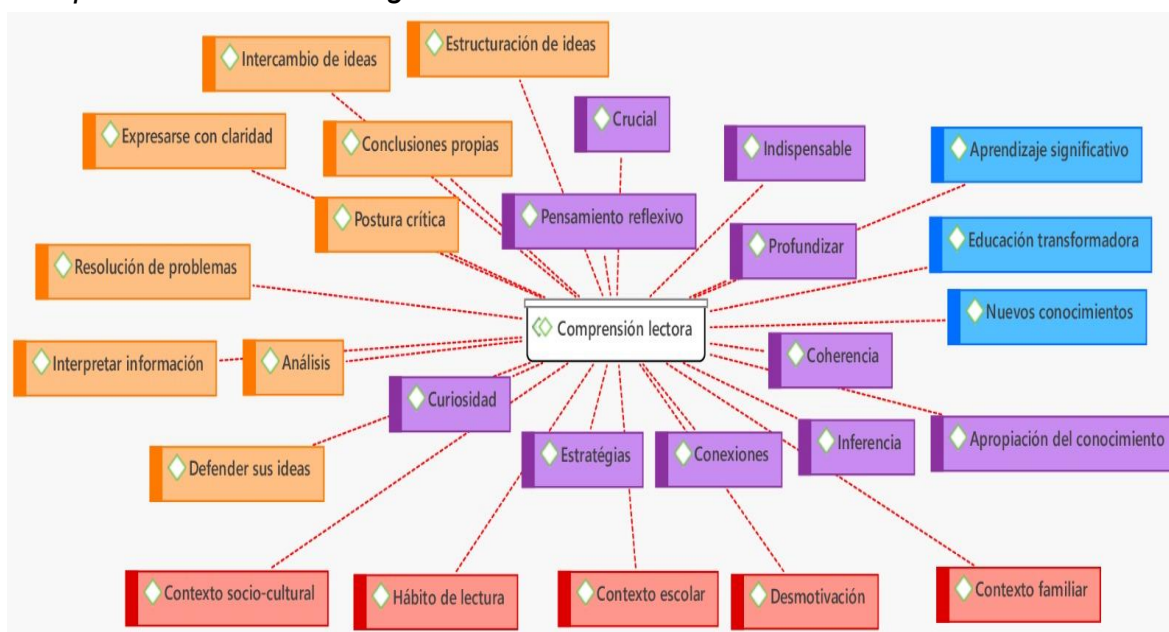
En el sector derecho, en color azul, se ubican los **factores vinculados al enfoque pedagógico y a la transformación educativa**, como el *aprendizaje significativo*, la *educación transformadora*, la *metodología* y la figura del *estudiante activo*. Estos componentes aluden a un marco de acción en el que la enseñanza promueve la participación, la reflexión y la aplicación contextual del conocimiento, elementos indispensables para la transferencia de habilidades críticas a escenarios reales.

Ya, en la zona central y en tonalidad naranja, se destacan las **competencias operativas y discursivas**: *interpretar información*, *estructurar ideas*, *resolver problemas*, *defender sus ideas* y *expresarse con claridad*, las cuales constituyen el núcleo funcional del pensamiento crítico. Estas capacidades se configuran como resultados tangibles de la interacción entre el contexto formativo, los recursos cognitivos del estudiante y las estrategias pedagógicas empleadas.

La articulación de estos cuatro (4) ejes: **limitantes, potenciadores, orientaciones pedagógicas y competencias operativas**, evidencia que el pensamiento crítico se construye en un campo de tensiones y sinergias, donde la superación de barreras y el fortalecimiento de habilidades deben ser procesos simultáneos y sostenidos. Esta figura conceptual sintetiza la complejidad del fenómeno y sirve de guía para el análisis detallado que se desarrolla en los bloques siguientes, en los que se profundiza en cada dimensión a partir de la triangulación teórica y empírica.

Figura 9

Comprensión lectora. Categoría central



Nota. Tomado Programa Análisis de datos ATLAS TI

La figura 9 expone la red de coocurrencias generada en ATLAS TI para la categoría central *Comprensión lectora*. La figura evidencia la interconexión de factores cognitivos, actitudinales, contextuales y pedagógicos que inciden en el desarrollo de esta competencia clave. Al igual que en la red anterior, la disposición cromática facilita la identificación de elementos que funcionan como potenciadores, limitantes, competencias asociadas y orientaciones educativas, permitiendo visualizar la complejidad y multidimensionalidad del fenómeno.

En la zona inferior izquierda, marcada en tonalidades rojas, se ubican los factores limitantes como el **contexto socio-cultural**, **el hábito de lectura deficiente**, **el contexto escolar desfavorable**, **la desmotivación** y **el contexto familiar**. Estos elementos, estrechamente vinculados a las condiciones estructurales y al entorno inmediato del estudiante, operan como barreras que restringen la exposición, el interés y la práctica sistemática de la lectura comprensiva, afectando el acceso equitativo al conocimiento.

En contraste, en el sector superior y lateral derecho, representado con colores violetas, se destacan los potenciadores cognitivos y metacognitivos como la **curiosidad**, **la coherencia**, **la inferencia**, **las conexiones**, **la apropiación del conocimiento** y **el pensamiento reflexivo**. Estos elementos son catalizadores de una comprensión lectora

profunda, pues implican procesar la información textual y también establecer relaciones significativas, generar interpretaciones críticas y vincular lo leído con saberes previos.

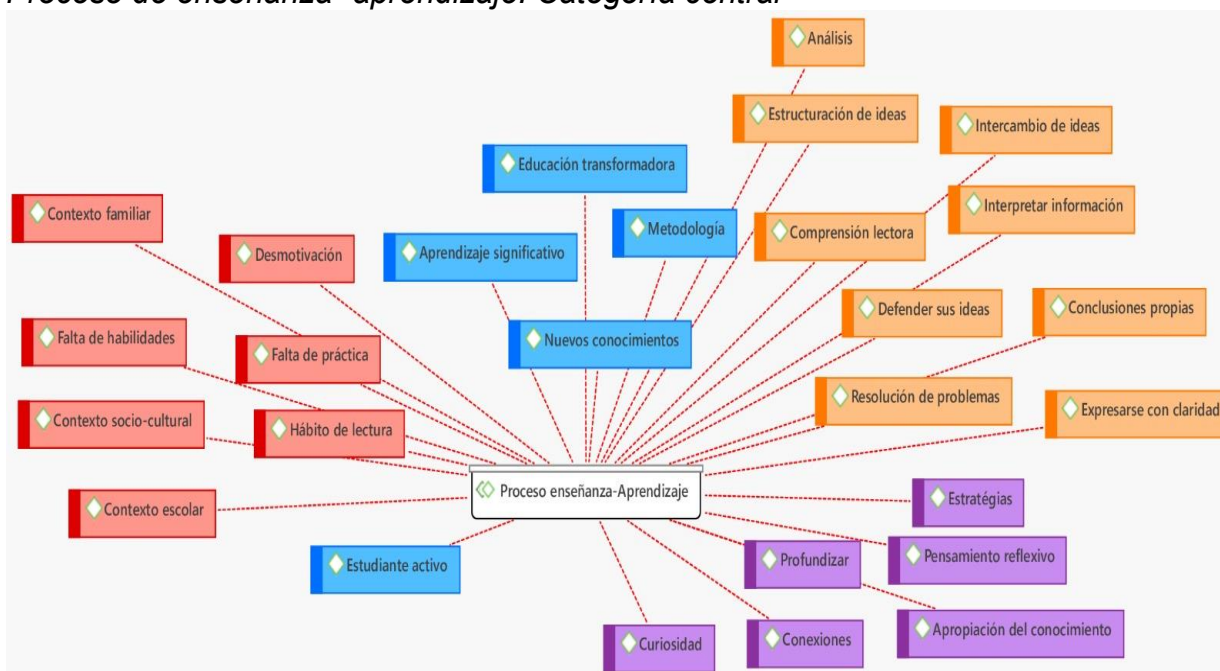
En el extremo derecho, en color azul, se agrupan los factores pedagógicos vinculados a una enseñanza transformadora: ***aprendizaje significativo, educación transformadora y nuevos conocimientos***. Este bloque apunta a que la comprensión lectora trasciende la decodificación literal y se consolida en un marco educativo que fomenta la construcción activa de significados, la transferencia de saberes y la participación reflexiva del estudiante.

En el área izquierda y superior, con tonalidades naranja, aparecen las competencias asociadas, entre ellas ***expresarse con claridad, estructurar ideas, formular conclusiones propias, postura crítica, resolver problemas, interpretar información, analizar y defender ideas***. Estas capacidades operativas constituyen el correlato funcional de una comprensión lectora sólida, ya que reflejan la habilidad de procesar, organizar, interpretar y argumentar con base en la información leída.

En conjunto, la red revela que la comprensión lectora se construye en un entramado de tensiones entre limitaciones contextuales y recursos cognitivo-metodológicos, lo que exige una intervención educativa integral. La superación de los factores inhibidores requiere del fortalecimiento de habilidades lectoras, también de un contexto motivador, estrategias pedagógicas innovadoras y un compromiso sostenido con la formación crítica del estudiante. Esta estructura gráfica sintetiza los hallazgos empíricos, ya que también orienta las decisiones metodológicas y formativas necesarias para potenciar la comprensión lectora como base para el aprendizaje autónomo y el pensamiento crítico.

Figura 10

Proceso de enseñanza- aprendizaje. Categoría central



Nota. Tomado Programa Análisis de datos ATLAS TI

La figura 10 presenta la red de coocurrencias generada en ATLAS TI para la categoría *Proceso enseñanza–aprendizaje*. La estructura visual muestra una estructura compleja que articula factores contextuales, metodológicos, cognitivos y actitudinales que inciden directamente en la dinámica formativa. La organización cromática permite distinguir con claridad las dimensiones que intervienen de manera potenciadora o limitante en el desarrollo de este proceso, así como las competencias y estrategias asociadas a su fortalecimiento.

En el cuadrante izquierdo, marcado en tonalidades rojas, se agrupan los factores inhibidores: **contexto familiar, desmotivación, falta de habilidades, falta de práctica, contexto socio-cultural, hábito de lectura deficiente y contexto escolar**. Estos elementos evidencian la presencia de barreras estructurales y situacionales que condicionan tanto el acceso como la calidad del proceso formativo, limitando la participación activa y el rendimiento académico del estudiantado.

En contraposición, el sector derecho y parte central muestran, en color naranja, las competencias y habilidades que se desarrollan dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje sólido: **análisis, estructuración de ideas, intercambio de ideas, interpretación de información, comprensión lectora, defender ideas, conclusiones**

propias, resolución de problemas y expresarse con claridad. Estas capacidades constituyen manifestaciones concretas de un aprendizaje significativo y crítico, reflejando la apropiación activa del conocimiento y su proyección en la producción intelectual.

En la franja superior y central derecha, en azul, se ubican los factores pedagógicos y metodológicos que impulsan el proceso: ***educación transformadora, aprendizaje significativo, metodología y nuevos conocimientos.*** Estos elementos señalan la importancia de un enfoque educativo centrado en el estudiante, que no se limita a la transmisión de información, sino que fomenta la construcción de saberes y su aplicación contextualizada. La presencia de ***estudiante activo*** como nodo reforzador destaca el papel protagónico del discente en la generación y apropiación del conocimiento.

En la zona inferior derecha, con tonalidades violetas, se identifican los potenciadores metacognitivos: ***profundizar, curiosidad, conexiones, pensamiento reflexivo, estrategias y apropiación del conocimiento.*** Estos aspectos fortalecen el vínculo entre la experiencia de aprendizaje y la internalización duradera del saber, posibilitando un aprendizaje autónomo, crítico y adaptable a diversos contextos.

En conjunto, la red refleja que el proceso enseñanza-aprendizaje se configura como una interacción constante entre contextos limitantes y recursos potenciadores, en la que el docente y el estudiante deben actuar como agentes activos de transformación. Superar las barreras identificadas implica el fortalecimiento de habilidades cognitivas y estrategias metodológicas, así como también la creación de un entorno motivador y equitativo que permita la participación plena y el desarrollo integral del estudiantado.

El análisis comparativo de las tres redes categoriales: *Pensamiento Crítico*, *Comprensión Lectora* y *Proceso enseñanza-aprendizaje*, evidencia que su interacción constituye un andamiaje pedagógico complejo, donde cada dimensión se retroalimenta de las demás en un ciclo dialéctico y continuo. El *Pensamiento Crítico* emerge como una competencia transversal que orienta la capacidad del estudiante para cuestionar, argumentar y construir juicios fundamentados, potenciándose a través de estrategias de *Comprensión Lectora* que permiten interpretar, inferir y evaluar información de manera reflexiva. A su vez, estos procesos cognitivos se insertan en un *Proceso enseñanza-aprendizaje* que, cuando se concibe desde enfoques activos, colaborativos y

significativos, genera las condiciones para que pensamiento y lectura se integren en prácticas escolares de alto impacto formativo.

Desde una perspectiva interpretativa, la conjunción de estas redes revela que la comprensión de textos se traduce en la construcción crítica del conocimiento, posibilitando al estudiante vincular el contenido con su contexto y con problemáticas reales. Así, el docente se posiciona como mediador y facilitador, diseñando experiencias que articulan lo cognitivo, lo metacognitivo y lo socioemocional, cerrando la brecha entre el saber, el saber hacer y el saber ser. En este sentido, la integración de estas tres redes refleja una sinergia conceptual, que propone una praxis educativa que favorece aprendizajes profundos, autónomos y transformadores, ordenados con las demandas de la sociedad contemporánea.

Tabla 3
Matriz Categorical

Categoría central	Categoría emergente	Subcategoría	Extracto representativo
Pensamiento crítico	Habilidades de análisis y argumentación	Organización y coherencia de ideas	"Los estudiantes deben aprender a ordenar sus ideas para que el discurso tenga sentido" (DCT01)
		Capacidad de contradecir con respeto	"Valoro cuando un estudiante se atreve a debatir con argumentos, sin ofender" (DCT02)
	Aplicación en la vida cotidiana	Toma de decisiones responsables	"El pensamiento crítico se refleja cuando eligen lo correcto aun con presión externa" (DCT03)
		Resolución de problemas	"Sirve para afrontar los problemas con varias alternativas y no con una sola visión" (DCT04)
Comprensión lectora	Base del pensamiento crítico	Entender consignas	"Cuando comprenden la consigna, participan con más seguridad en la actividad" (DCT05)
		Relación con el análisis	"Si no comprendes lo que lees, no puedes cuestionar ni argumentar" (DCT03)
	Obstáculos a la comprensión	Falta de estrategias	"En ocasiones no tenemos recursos para reforzar la comprensión más allá de la guía" (DCT02)
		Vocabulario limitado	"Algunos no conocen palabras clave y eso les impide entender el texto" (DCT04)
Proceso enseñanza-aprendizaje	Rol docente	Preparación del maestro	"Debemos formarnos constantemente para orientar sin sesgos" (DCT02)
		Diseño autónomo de clases	"El docente debe planear actividades que despierten la curiosidad del grupo" (DCT01)
	Innovación didáctica	Uso de TIC en el aula	"Las herramientas digitales han hecho que los estudiantes se involucren más" (DCT03)
		Estrategias participativas	"Me ha funcionado dividirlos en equipos para resolver casos reales" (DCT05)

Nota. Tabla elaborada por la autora

Tabla 4

Codificación abierta N° 1 Pensamiento Crítico

Interrogante	Informante	Cita textual	Código abierto (segmento delimitado)	Relación con categoría emergente / subcategoría
¿Qué opina acerca de las dificultades que se presentan durante el desarrollo del pensamiento crítico los estudiantes en la educación básica secundaria?	DCT01	<i>“Uno de los principales problemas... ausencia de lecturas o de hábito lector... parte metodológica... desarrollar herramientas propias del pensamiento crítico; como las cuestiones analíticas, comprensivas, reflexivas...”</i>	Falta de hábito lector; limitaciones metodológicas; carencia de estrategias para análisis y reflexión	– Habilidades de análisis y argumentación. – Organización y coherencia de ideas
	DCT02	<i>“Estas dificultades... ligadas a la falta de habilidades para organizar y analizar la información... no son capaces de dar argumentos sólidos...”</i>	Deficiencias en organización de ideas; debilidad argumentativa	– Habilidades de análisis y argumentación – Organización y coherencia de ideas
	DCT03	<i>“Un estudiante que no es capaz de adoptar una postura crítica... no identificar diferentes perspectivas...”</i>	Escasa capacidad de análisis y visión integral	– Habilidades de análisis y argumentación – Capacidad de contradecir con respeto
	DCT04	<i>“Predominio de metodologías tradicionales... comprensión lectora insuficiente... falta de motivación...”</i>	Metodologías tradicionales; baja comprensión lectora; desmotivación	– Aplicación en la vida cotidiana – Resolución de problemas
	DCT05	<i>“Poca práctica en lectura comprensiva... miedo a equivocarse... uso superficial de tecnología...”</i>	Deficiencia en lectura crítica; temor a participar; superficialidad informativa	– Aplicación en la vida cotidiana – Toma de decisiones responsables
¿Qué opinión le merece la preparación del docente de educación secundaria en las áreas de	DCT01	<i>“Es indispensable... preparación ardua, constante, permanente... no solo contenidos... también metodológica, pedagógica y didáctica...”</i>	Formación docente continua; dominio metodológico	– Habilidades de análisis y argumentación – Organización y coherencia de ideas

ciencias sociales y castellano, respecto al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes?	DCT02	<i>“Debemos estar preparados... sin sesgo... cuando el estudiante es capaz de contradecir con argumentos y sin faltas de respeto...”</i>	Preparación ética y metodológica; promover debate respetuoso	– Habilidades de análisis y argumentación – Capacidad de contradecir con respeto
	DCT03	<i>“Docente preparado para formar ciudadanos críticos... brindar herramientas para autoaprendizaje...”</i>	Enfoque formativo integral; autonomía del estudiante	– Aplicación en la vida cotidiana – Toma de decisiones responsables
	DCT04	<i>“Persisten retos en formación inicial... dominio disciplinar no garantiza didáctica crítica... necesidad de metodologías activas...”</i>	Carencia de didáctica crítica; necesidad de estrategias activas	– Aplicación en la vida cotidiana – Resolución de problemas
	DCT05	<i>“Papel importante en pensamiento crítico... presión curricular... falta de formación continua...”</i>	Formación insuficiente y tradicionalismo; necesidad de innovación	– Aplicación en la vida cotidiana – Resolución de problemas
	DCT01	<i>“Situaciones problemáticas... comunidad... antecedentes... si se encamina por docentes... sustento para generar reflexiones...”</i>	Contexto como recurso para análisis crítico	– Aplicación en la vida cotidiana – Resolución de problemas
Desde su perspectiva, ¿qué incidencia puede tener el escenario educativo respecto a la presencia de situaciones de aprendizaje	DCT02	<i>“Toda nuestra vida está llena de situaciones donde debemos tomar decisiones...”</i>	Relevancia del pensamiento crítico para decisiones cotidianas	– Aplicación en la vida cotidiana – Toma de decisiones responsables
	DCT03	<i>“Entorno educativo positivo... impacto en dimensiones afectiva, académica y social...”</i>	Escenario educativo saludable potencia pensamiento crítico	– Aplicación en la vida cotidiana – Toma de decisiones responsables
	DCT04	<i>“Escuela como espacio abierto al diálogo... situaciones complejas desafían... necesidad de docentes que promuevan debate...”</i>	Aprendizaje basado en problemas reales; rol mediador del docente	– Aplicación en la vida cotidiana – Resolución de problemas
	DCT05	<i>“Problemas reales... oportunidad</i>	Conexión de la	– Aplicación en la vida

<i>para cuestionar y buscar</i>	enseñanza con	cotidiana
<i>soluciones... evitar enseñanza</i>	problemas reales;	– Resolución de problemas
<i>mecánica...”</i>	aprendizaje significativo	

Nota. Tabla elaborada por la autora

El análisis de las respuestas de los informantes revela que las dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica secundaria se encuentran profundamente vinculadas a factores de naturaleza tanto individual como estructural. En el plano individual, DCT01 identifica *“la ausencia de lecturas o de hábito lector”* como uno de los principales problemas, acompañada por limitaciones metodológicas que impiden *“desarrollar herramientas propias del pensamiento crítico; como las cuestiones analíticas, comprensivas, reflexivas...”*. Este énfasis en el hábito lector y en las competencias metodológicas resuena con lo planteado por Paul y Elder (como se citó en Cangalaya, 2020), quienes sostienen que

...el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. [...] presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales)». ...La clave para desencadenar el lado creativo del pensamiento crítico (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurar el pensamiento como resultado de analizarlo y evaluarlo de manera efectiva» (p. 7).

De forma convergente, DCT02 señala *“la falta de habilidades para organizar y analizar la información... [y que los estudiantes] no son capaces de dar argumentos sólidos”*, situando el problema en el dominio de la organización discursiva y la argumentación, aspectos también destacados por Martínez y Gómez (como se citó en Moreno & Guano, 2024) quienes señalaron que:

...las estrategias pedagógicas innovadoras, como los métodos interactivos y colaborativos, son fundamentales para mejorar estas habilidades en los estudiantes de Educación General Básica. Además, la integración de la tecnología en la educación ha demostrado ser una herramienta poderosa para mejorar la comprensión lectora y el pensamiento crítico. (p.70)

Por otro lado, emergen en las respuestas limitaciones relacionadas con el entorno y las metodologías de enseñanza. DCT04 denuncia el *“predominio de metodologías tradicionales”*, la *“comprensión lectora insuficiente”* y la *“falta de motivación”*, lo que evidencia que, más allá de las carencias cognitivas, existe un obstáculo derivado de modelos pedagógicos rígidos y descontextualizados. Esta observación coincide con las críticas de Freire (1970) a la educación bancaria, en la que el estudiante asume un rol pasivo y el conocimiento se transmite sin problematizar la realidad. En la misma línea, DCT05 señala la *“superficialidad informativa”* y el *“uso superficial de tecnología”*, sugiriendo que las herramientas digitales no siempre se aprovechan para promover un

pensamiento crítico profundo, sino que pueden reproducir dinámicas de consumo rápido de información sin análisis.

En cuanto a la preparación docente, existe consenso en que el desarrollo del pensamiento crítico exige un profesorado con formación sólida tanto en contenidos como en estrategias pedagógicas. DCT01 enfatiza que es *“indispensable... preparación ardua, constante, permanente... no solo contenidos... también metodológica, pedagógica y didáctica”*, mientras que DCT02 agrega la necesidad de *“estar preparados... sin sesgo... cuando el estudiante es capaz de contradecir con argumentos y sin faltas de respeto”*. Aquí se introduce un matiz ético, vinculado a la capacidad de propiciar el debate plural, lo que según Frías (2021) es fundamental para la formación de ciudadanos críticos, cuando señaló refiriéndose a los sesgos cognitivos: “son alteraciones que hace nuestra mente sobre la realidad percibida objetivamente (lo sucedido verdaderamente) y la interpretación distorsionada que hará el subconsciente al conservar el recuerdo asociándolo a estructuras de conocimiento previas”. (p. s/n)

Frías aborda la importancia de evitar sesgos cognitivos en la enseñanza para permitir una evaluación justa y fomentar el pensamiento crítico. Destaca que los estudiantes deben ser capaces de contradecir con argumentos sólidos, sin que sus ideas sean desestimadas por prejuicios o estereotipos e Introduce un enfoque ético al señalar que la educación debe propiciar un entorno donde se valore la pluralidad de ideas y se respete la diversidad de pensamiento. Sin embargo, DCT04 advierte que *“el dominio disciplinar no garantiza didáctica crítica”*, apuntando a un vacío entre saber el contenido y saber enseñarlo desde una perspectiva crítica-reflexiva.

En la tercera interrogante, los informantes coinciden en reconocer el valor del escenario educativo como catalizador del pensamiento crítico. DCT01 considera que las *“situaciones problemáticas... de la comunidad”* pueden ser un sustento para la reflexión, siempre que el docente las encamine, mientras que DCT02 recuerda que *“toda nuestra vida está llena de situaciones donde debemos tomar decisiones”*, trasladando el pensamiento crítico del aula a la cotidianidad. DCT04 y DCT05 convergen en la idea de que los problemas reales, el diálogo y el aprendizaje significativo son determinantes para evitar la enseñanza mecánica y desconectada de la realidad. Este enfoque es coherente con el aprendizaje basado en problemas que promueve que el estudiante investigue,

argumente y resuelva situaciones complejas tal como lo manifestaron Mendoza et. al. (2024)

En este mismo contexto, se plantea que el ABP se estableció como una metodología educativa diseñada como una alternativa al enfoque tradicional de enseñanza. En este método, los estudiantes asumen un rol activo en la construcción y aplicación del conocimiento, centrado en resolver una problemática dentro de pequeños grupos. El conocimiento se utiliza como una herramienta fundamental en este proceso, donde el aprendizaje se caracteriza por ser autodirigido. En contraste, el papel del docente es menos directivo y más moderado, facilitando el desarrollo de habilidades críticas y analíticas en los estudiantes. (p. s/n)

En suma, la codificación abierta permitió identificar tres (3) ejes que se articulan en la categoría *Pensamiento Crítico*: (a) competencias cognitivas, como el análisis, la argumentación y la organización de ideas; (b) condiciones pedagógicas, que incluyen la preparación docente, el uso de metodologías activas y el aprovechamiento de recursos tecnológicos; y (c) contextualización del aprendizaje, mediante la integración de problemas reales y escenarios significativos. Esta estructura abre camino a la codificación axial, donde fue posible explorar las relaciones causales entre hábitos lectores, metodologías, preparación docente y escenarios educativos en la construcción del pensamiento crítico.

Codificación axial categoría central: Pensamiento crítico

En el análisis de los discursos, el pensamiento crítico emerge como una competencia transversal que articula la capacidad de cuestionar, interpretar y producir significados más allá de la literalidad del conocimiento. Según Corbin y Strauss (1998), la codificación axial implica la organización de las subcategorías derivadas de la codificación abierta en un esquema relacional que permita comprender la construcción del fenómeno en contextos determinados. En este sentido, las narrativas de los informantes revelan que la formación del pensamiento crítico está condicionada por factores como el acceso desigual a recursos cognitivos y didácticos, la cultura escolar centrada en la memorización, y la ausencia de una didáctica orientada a la reflexión argumentativa. Estos elementos configuran lo que Strauss y Corbin denominan condiciones causales, es decir, el conjunto de circunstancias que dan origen al fenómeno observado.

El contexto en el que se despliega el pensamiento crítico, de acuerdo con los informantes, se caracteriza por un entorno educativo que, si bien reconoce la importancia

de esta habilidad, no siempre logra operacionalizarla de manera sistemática en el currículo. Esta constatación coincide con la advertencia de Saiz y Rivas (2008) sobre la brecha entre el reconocimiento teórico del pensamiento crítico y su implementación efectiva en las prácticas pedagógicas, cuando expresaron que:

Parece razonable pensar que los ciudadanos con responsabilidades en el futuro en la sociedad deberían poseer un suficiente desarrollo de sus dotes de argumentación o de tomar buenas decisiones, en definitiva, deberían manifestar un buen rendimiento en las habilidades que definen al pensamiento crítico. La preocupación social por que los dirigentes de la misma sean personas capaces de tomar buenas decisiones o de resolver problemas parece perfectamente razonable. De este modo, podemos observar que el empeño por medir la capacidad de reflexión crítica no es exclusivo de los estudiosos de las “aulas”, sino una preocupación social seria. (p. 3)

Esta afirmación permite comprender que el pensamiento crítico, como categoría central, no se reduce a un ideal teórico del currículo, sino más bien constituye una competencia indispensable para la vida social y ciudadana. En el proceso de codificación axial, se evidencia que la advertencia de Saiz y Rivas (2008) enlaza las categorías emergentes sobre la insuficiente aplicación pedagógica y la necesidad de fortalecer las habilidades de argumentación y toma de decisiones. De este modo, se observa que la distancia entre el reconocimiento formal del pensamiento crítico y su práctica en el aula afecta el desarrollo académico de los estudiantes y limita la posibilidad de formar ciudadanos capaces de participar activa y responsablemente en la sociedad.

De esta manera, el pensamiento crítico se configura como una meta formativa porque se convierte en un eje transversal que exige ser cultivado en todos los niveles de la práctica pedagógica. Sin embargo, su desarrollo no depende únicamente de la voluntad docente o de las habilidades del alumnado, sino también de las condiciones estructurales que enmarcan el quehacer educativo. El contexto institucional, atravesado por políticas educativas estandarizadas y presiones evaluativas, delimita las posibilidades de que el docente promueva espacios de discusión dialógica y resolución de problemas.

En cuanto a las estrategias de acción/interacción, los informantes destacan iniciativas puntuales como el *uso de debates*, *estudios de caso* y *análisis crítico de textos*, que buscan fomentar en el estudiante la capacidad de argumentar con evidencia y de cuestionar supuestos. Estas estrategias dialogan con lo planteado por Saiz y Rivas (2008), quienes sostienen que el pensamiento crítico se fortalece en escenarios que

favorecen la argumentación, la reflexión y la construcción compartida del conocimiento. Sin embargo, los testimonios evidencian que estas prácticas, aunque valiosas, no siempre se articulan de forma sostenida ni transversal a las asignaturas.

El sentido es que, las consecuencias observadas en los relatos indican que, cuando se logra promover el pensamiento crítico, los estudiantes mejoran la comprensión profunda de los contenidos, puesto que desarrollan una disposición ética hacia la toma de decisiones y una mayor autonomía intelectual, como lo señalan Navarrete y Roa (2020)

...estudio permitió deducir que un niño cuando no logra comprender, relacionar, inferir, abstraer información, no solo de un texto escrito, sino también del mundo que lo rodea, tendrá más dificultades para construir pensamiento crítico, lo que a su vez le dificultará tener juicios más razonados y tomar decisiones más argumentadas en lo personal, social y profesional. Ahora bien, ¿qué relación tienen las habilidades lectoras con el pensamiento crítico? Con base en la premisa de que todo pensador crítico está en capacidad de mirar objetivamente las cosas, visibilizarlas y comprenderlas desde diferentes puntos de vista para tomar decisiones que no afecten a los demás ni a su propio bienestar, así como dar solución a los problemas que enfrente, podemos decir que dicha relación se da desde dos perspectivas. La primera, bajo el factor cognitivo, consistente sobre todo en el papel unificador y complementario que desempeña la lectura en el logro de habilidades como inferir, comprender, entender, identificar, analizar, argumentar, entre otras, las cuales colaboran en la formación del pensador crítico puesto que lo dotan de herramientas necesarias para desarrollar procesos cognitivos complejos. La segunda perspectiva es de orden convivencial. El pensamiento crítico se desarrolla también a través de la discusión con el otro, la escucha mutua, la comunicación efectiva y asertiva, por exigir formas de interacción social que potencian las relaciones interpersonales y el trabajo en equipo (pp. 123-124)

En síntesis, la reflexión de Navarrete y Roa (2020) evidencia que el pensamiento crítico se construye en estrecha relación con las habilidades lectoras y comunicativas que permiten al estudiante interpretar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas. De este modo, se confirma que la formación de un pensador crítico involucra tanto el desarrollo de competencias cognitivas para comprender y analizar la realidad, como la consolidación de actitudes convivenciales que favorezcan el diálogo, la cooperación y la responsabilidad social.

En síntesis, la codificación axial muestra que el pensamiento crítico en el contexto estudiado se configura como un fenómeno complejo, condicionado por estructuras institucionales, creencias pedagógicas y recursos didácticos, pero que puede ser catalizado mediante estrategias activas y reflexivas. De acuerdo con la teoría

fundamentada, esta articulación permite comprender el fenómeno como una red de relaciones dinámicas que explican su presencia, desarrollo o limitación en el aula.

Tabla 5

Matriz axial. Categoría central: Pensamiento Crítico

Elementos	Descripción según datos y análisis
Condiciones causales	– Predominio de metodologías de enseñanza tradicionales centradas en la memorización y la repetición, lo que limita la autonomía del estudiante. – Escasa integración de estrategias didácticas que fomenten el análisis, la reflexión y la argumentación. – Necesidad institucional de formar ciudadanos capaces de resolver problemas complejos y tomar decisiones fundamentadas.
Contexto	– Escuelas de educación básica secundaria en Colombia, con realidades socioeconómicas diversas. – Currículo oficial que menciona el pensamiento crítico, pero con brechas entre lo declarado y lo implementado. – Presión por resultados en pruebas estandarizadas, lo que favorece un enfoque instrumental de la enseñanza.
Condiciones intervinientes	– Formación docente insuficiente en metodologías activas y pensamiento crítico. – Acceso desigual a TIC y recursos innovadores. – Expectativas de padres y comunidad centradas más en la aprobación académica que en el desarrollo de habilidades críticas. – Limitaciones de tiempo en la planificación y desarrollo de clases.
Estrategias de acción/interacción	– Incorporación gradual de metodologías activas (aprendizaje basado en problemas, debates, análisis de casos). – Uso selectivo de TIC como herramienta para la búsqueda, selección y análisis de información. – Promoción del trabajo colaborativo y del diálogo argumentativo. – Evaluaciones formativas centradas en la capacidad de argumentar y resolver problemas, más que en la repetición mecánica de contenidos.
Consecuencias	– Mejora paulatina en la capacidad de los estudiantes para analizar información y proponer soluciones. – Mayor participación estudiantil en clase y disposición al trabajo en equipo. – Incremento de la motivación al percibir que el aprendizaje tiene utilidad práctica. – Reducción de la dependencia de respuestas únicas y aumento de la apertura a distintas perspectivas.

Nota. Tabla elaborada por la autora

Codificación Axial Categoría Pensamiento Crítico

En el análisis de las entrevistas, la categoría *Pensamiento Crítico* emergió como un constructo determinante en la dinámica formativa de la educación básica secundaria. Este se concibe como la capacidad del estudiante para analizar, interpretar y evaluar la información de manera reflexiva, orientando su acción hacia la resolución de problemas reales. Sin embargo, las condiciones causales que enmarcan su desarrollo revelan que las prácticas pedagógicas siguen ancladas, en gran medida, en la transmisión unidireccional de contenidos y la memorización, lo que coincide con las advertencias de Pérez Gómez (2010) sobre los riesgos de una enseñanza que no propicie la autonomía ni el razonamiento crítico del estudiante, cuando expresó que:

Lo realmente decisivo es que los problemas, los contenidos y las actividades de enseñanza logren provocar el desarrollo del pensamiento del estudiante en cada uno de los campos del saber que ayudan a comprender la complejidad de los problemas reales. Aprender hechos, conceptos y procedimientos de una asignatura es un medio para formar el pensamiento del estudiante en ese ámbito, de modo que pueda entender los problemas de la vida cotidiana. Este principio requiere un cambio radical en la mirada del docente para comprender que el conocimiento es una construcción subjetiva individual y social, que los estudiantes llegan ya a la escuela con modelos mentales sobre los diferentes ámbitos de la realidad, obviamente cargados de lagunas, contradicciones, prejuicios, simplificaciones, pero que tales modelos mentales son relevantes para el sujeto, porque los ha adquirido mientras vive y satisface necesidades y porque los utiliza y le sirven para sus interacciones cotidianas. El propósito de la enseñanza es que el sujeto reconstruya sus modelos mentales al comprobar su debilidad y la riqueza de otros esquemas y modelos que le ofrece el conocimiento científico. (p. 24)

En este sentido, la reflexión de este autor, permite comprender que el pensamiento crítico se consolida únicamente cuando el proceso educativo trasciende la memorización de contenidos y se orienta hacia la reconstrucción de los modelos mentales del estudiante. De allí se deriva la necesidad de transformar la práctica docente en una mediación activa, donde los contenidos sean asumidos como herramientas para interpretar la realidad, cuestionarla y proponer alternativas de solución. Así, el pensamiento crítico se convierte en el punto de convergencia de una formación que favorece la autonomía, la comprensión profunda y la capacidad de tomar decisiones fundamentadas en contextos reales. La escasa implementación de metodologías activas limita la oportunidad de que el alumnado experimente procesos de indagación, análisis y argumentación en situaciones auténticas.

En cuanto al **contexto**, las instituciones participantes se ubican en entornos socioeconómicos heterogéneos, donde el currículo oficial incorpora el pensamiento crítico como competencia transversal, pero su aplicación práctica resulta fragmentada. Las presiones externas derivadas de las evaluaciones estandarizadas tienden a reforzar un modelo instrumental, orientado a la repetición de contenidos para obtener resultados medibles, lo que, según Giroux (2011), puede diluir la función emancipadora de la educación cuando expresó que:

Lo que está en riesgo aquí es el reconocer el poder de la educación para crear la cultura formadora, necesaria tanto para desafiar las múltiples amenazas puestas en marcha contra la idea misma de justicia y democracia, como al mismo tiempo para luchar por esas esferas públicas, ideales, valores y cursos de acción que ofrecen modos de identidad, relaciones sociales y políticas alternativas. (p. 15)

En este sentido, la reflexión de Giroux (2011) pone de relieve que el verdadero alcance de la educación reside en su capacidad para formar sujetos capaces de cuestionar las desigualdades, promover la justicia y participar activamente en la vida democrática. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico se consolida como una competencia central que permite al estudiante trascender la lógica instrumental de la escuela y asumir un papel transformador en la sociedad, reafirmando así la función emancipadora de la educación.

Ahora bien, las **condiciones intervinientes** refuerzan esta tensión: la limitada formación docente en pedagogías críticas y en el uso de TIC con enfoque reflexivo reduce la capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje retadoras. A esto se suman la desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos y las expectativas de padres y comunidad, que muchas veces priorizan la calificación numérica sobre el desarrollo de competencias cognitivas superiores. Estas limitaciones se ven amplificadas por restricciones de tiempo en la planificación y ejecución de clases, que dificultan la incorporación de metodologías más complejas.

Frente a ello, se identificaron **estrategias de acción/interacción** incipientes pero significativas. Algunos docentes integran técnicas como el aprendizaje basado en problemas, el análisis de casos y el debate argumentado, que favorecen el pensamiento crítico al situar al estudiante como protagonista de su aprendizaje. El uso de TIC se presenta como un recurso para la búsqueda y análisis de información, más que como un

fin en sí mismo, coherente con los planteamientos de Area (2010) sobre la alfabetización crítica digital al formular que:

...está provocando un desfase o desajuste de los sistemas educativos hasta ahora existentes. Las instituciones educativas se caracterizan por la lenta introducción de los cambios dentro de sus estructuras. En el contexto de las sociedades de la información esta peculiaridad constituye una auténtica inadaptación a las necesidades formativas y a las exigencias organizacionales, debido a un entorno en continuo movimiento y transformación. La red escolar, en grandes líneas, todavía no dispone de la tecnología necesaria y se sigue desarrollando, en muchas aulas y centros un modelo de transmisión cultural tradicional, propia de la escuela decimonónica. Las estructuras de la formación deben evolucionar a su vez desde la concepción destinada a instruir para una sociedad industrial a la de enseñar en y para una sociedad de la información. (pp. 10-11)

En este sentido, como advierte Area (2010), la lenta incorporación de las transformaciones en los sistemas educativos ha generado un desfase frente a las demandas de la sociedad de la información, lo que exige superar el modelo de transmisión cultural tradicional aún vigente en muchas aulas. Bajo esta perspectiva, resulta imprescindible promover dinámicas pedagógicas acordes con los nuevos entornos, donde el trabajo colaborativo y el diálogo en el aula emergen como medios para fomentar la apertura intelectual y la capacidad de escuchar y refutar argumentos.

Las consecuencias de estas prácticas, aunque aún en fase inicial, apuntan hacia una mejora en la participación estudiantil, la motivación y la disposición para abordar problemas desde perspectivas diversas. Se observa una disminución de la dependencia de respuestas únicas, lo que fortalece la flexibilidad cognitiva y la apertura al disenso, rasgos esenciales para una ciudadanía crítica y activa. De este modo, el pensamiento crítico se configura como un objetivo curricular, así como un elemento transversal que transforma la práctica docente y proyecta un aprendizaje con sentido.

Tabla 6

Codificación abierta N° 2 Comprensión lectora

Interrogante	Informante	Cita textual	Código abierto (segmento delimitado)	Relación con categoría emergente / subcategoría
Considera usted que el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la comprensión lectora contribuye a la construcción de nuevos conocimientos, durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la Educación Básica Secundaria., ¿por qué?	DCT01	<i>“Es indispensable el desarrollo y la competencia comprensiva de los textos, de lo que se lee, de lo que se ve, de lo que se escucha... parte de identificar, ordenar, analizar, comprender, luego reflexionar y finalmente generar unas ideas propias...”</i>	Comprensión lectora como engranaje inicial del pensamiento crítico; proceso secuencial de análisis-reflexión-creación	– Comprensión lectora como base del pensamiento crítico / Proceso de aprendizaje
	DCT02	<i>“La comprensión lectora es el eslabón más fuerte hacia la construcción del pensamiento crítico... apropiarse de los argumentos... construir ideas propias.”</i>	Comprensión lectora como punto de partida para autonomía en ideas	– Comprensión lectora como base del pensamiento crítico / Autonomía del aprendizaje
	DCT03	<i>“Un estudiante con pensamiento crítico es un estudiante curioso... capaz de proponer soluciones... se hará cuestionamientos continuos...”</i>	Comprensión lectora fomenta curiosidad, análisis y solución de problemas	– Comprensión lectora como base del pensamiento crítico / Resolución de problemas
	DCT04	<i>“La comprensión lectora... interacción activa... analizar, evaluar y cuestionar lo que lee... ciclo virtuoso con pensamiento crítico... clave para educación significativa y transformadora.”</i>	Relación bidireccional comprensión lectora-pensamiento crítico; análisis profundo del texto	– Comprensión lectora como base del pensamiento crítico / Aprendizaje significativo
	DCT05	<i>“Cuando un estudiante realmente entiende... empieza a hacer conexiones... ver diferentes puntos de vista... defender sus ideas con argumentos.”</i>	Comprensión lectora favorece análisis comparativo y defensa argumentada	– Comprensión lectora como base del pensamiento crítico / Argumentación
De acuerdo con su	DCT01	<i>“Comprensión lectora es un</i>	Comprensión como	– Comprensión lectora

experiencia, ¿de qué manera puede incidir la comprensión lectora en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria en la institución donde usted labora?		<i>engranaje fundamental... sin comprensión es imposible desarrollar pensamiento crítico."</i>	condición previa para pensamiento crítico	como base del pensamiento crítico / Condición necesaria
	DCT02	<i>"Un estudiante que no comprende... no puede analizar... identificar causas... proponer soluciones."</i>	Comprensión lectora permite análisis causal y solución de problemas	– Comprensión lectora como base del pensamiento crítico / Resolución de problemas
	DCT03	<i>"Un estudiante que comprende... será capaz de analizar, reflexionar y proponer... en la institución se evidencia bajo rendimiento por falta de comprensión lectora."</i>	Comprensión lectora insuficiente como causa de bajo rendimiento escolar	– Comprensión lectora como base del pensamiento crítico / Aprendizaje significativo
	DCT04	<i>"Comprensión lectora implica identificar intenciones... detectar sesgos... cuestionar... construir opiniones fundamentadas."</i>	Lectura crítica y detección de sesgos como núcleo del pensamiento crítico	– Comprensión lectora como base del pensamiento crítico / Lectura crítica
	DCT05	<i>"Cuando un estudiante entiende bien... analiza... compara ideas... expresa su punto de vista con seguridad... relaciona con su comunidad."</i>	Comprensión lectora favorece debate, análisis social y contextualización	– Comprensión lectora como base del pensamiento crítico / Contextualización

Nota. Tabla elaborada por la autora

El análisis de las respuestas de los cinco (5) informantes a la primera interrogante: *¿Considera usted que el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la comprensión lectora contribuye a la construcción de nuevos conocimientos, durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la Educación Básica Secundaria? ¿por qué?* revela que la comprensión lectora se percibe como una habilidad instrumental, así como un fundamento estructural del pensamiento crítico y del aprendizaje significativo. En coherencia con los planteamientos Moreo y Guano (2024) señalaron que:

La creciente necesidad de mejorar la calidad educativa en un mundo globalizado y tecnológicamente avanzado, hace de la comprensión lectora una habilidad esencial que permite a los educandos interpretar, analizar y entender textos escritos, lo cual es crucial para el aprendizaje y el desarrollo académico. (p. 69).

Los docentes entrevistados destacan que leer es procesar activamente la información para interpretarla, evaluarla y transformarla en conocimiento propio. En las citas analizadas, se aprecia que los informantes vinculan la comprensión lectora con procesos mentales de orden superior, como el análisis, la reflexión, la argumentación y la resolución de problemas.

En el caso de DCT01, la comprensión lectora se describe como un proceso secuencial que comienza con la identificación y organización de la información y culmina en la producción de ideas propias. Este énfasis en la progresión desde la comprensión literal hasta la elaboración personal de significados refuerza el modelo de lectura como proceso constructivo defendido por Goodman (1996).

... Llegué a darme cuenta de que debía ir más allá de la lingüística para estudiar la lectura y lograr elaborar un modelo adecuado del proceso lector. Si la lectura significa dar sentido a la lengua escrita, entonces se trata de un proceso psicolingüístico: una teoría de la lectura debe incluir, por consiguiente, las relaciones de pensamiento y lenguaje.

La contraparte en lengua escrita es el evento de lecto-escritura, el momento cuando el escritor o lector entran en transacción, con el texto y a través de él, en un contexto específico y con intenciones específicas. Las transacciones lingüísticas que ocurren durante los eventos de lecto-escritura pueden considerarse desde tres puntos de vista:

1. El proceso mediante el cual los escritores producen los textos.
2. Las características de los textos.
3. El proceso mediante el cual los lectores dan sentido al texto. (pp.17-20)

De esta manera, Goodman (1996) plantea que la lectura trasciende la simple decodificación de signos para convertirse en una interacción dinámica entre el lector, el texto y el contexto, donde se construyen significados a partir de la experiencia y el conocimiento previo. Este enfoque permite comprender la lectura como un proceso activo

y reflexivo que interpreta la información para situar al lector como protagonista en la construcción del sentido.

De forma complementaria, DCT02 acentúa el papel de la comprensión como “*eslabón más fuerte*” para la autonomía intelectual, resaltando que apropiarse de los argumentos ajenos es el paso previo a construir posiciones propias. DCT03 introduce un matiz relevante al vincular comprensión lectora con *curiosidad intelectual y solución de problemas*, sugiriendo que la lectura comprensiva alimenta el pensamiento crítico y fomenta una actitud proactiva frente a los desafíos. Este planteamiento dialoga con las propuestas de Paul y Elder (2014), que entienden el pensamiento crítico como un proceso motivado por preguntas y problemas significativos tal como lo expresaron:

... aquel que piensa críticamente tiene un propósito claro y una pregunta definida. Cuestiona la información, las conclusiones y los puntos de vista. Se empeña en ser claro, exacto, preciso y relevante. Busca profundizar con lógica e imparcialidad. Aplica estas destrezas cuando lee, escribe, habla y escucha al estudiar historia, ciencia, matemática, filosofía y las artes, así como en su vida personal y profesional. (p. 2)

Así, el pensamiento crítico en la visión de estos autores trasciende la mera adquisición de conocimientos para convertirse en una disposición intelectual orientada a la indagación permanente, sustentada en la claridad, la precisión y la imparcialidad. Este enfoque enfatiza que el auténtico ejercicio crítico beneficia el ámbito académico y permea la vida cotidiana y profesional, constituyéndose en una herramienta imprescindible para la toma de decisiones fundamentadas y la construcción de juicios responsables.

En una línea similar, DCT04 menciona la relación bidireccional entre comprensión lectora y pensamiento crítico, describiéndola como un “*ciclo virtuoso*” que potencia una educación significativa y transformadora, en sintonía con el enfoque socioconstructivista de Vygotsky (1978).

Las respuestas también evidencian que la comprensión lectora habilita la argumentación fundamentada. DCT05 señala que cuando un estudiante entiende profundamente un texto, es capaz de comparar perspectivas, defender sus ideas y establecer conexiones con distintos contextos, lo cual refuerza el papel de la lectura como plataforma para el debate crítico y el diálogo respetuoso. Esta dimensión argumentativa es imprescindible para la formación ciudadana, tal como lo plantea

Toulmin (como se citó en Rodríguez, 2014) en su modelo de habilidades de razonamiento crítico:

Toulmin (1958) cree que las argumentaciones cotidianas no siguen el clásico modelo riguroso del silogismo y crea uno adecuado para analizar cualquier tipo de argumentación en el marco de los discursos sociales: conversación, periódico, televisión, radio, prensa escrita, entrevista, interacción docente alumno, médico-paciente, abogado-cliente. Considera que un “argumento” es una estructura compleja de datos que involucra un movimiento que parte de una evidencia (grounds) y llega al establecimiento de una aserción (tesis, causa). El movimiento de la evidencia a la aserción (claim) es la mayor prueba de que la línea argumental se ha realizado con efectividad. La garantía permite la conexión. (p. 5-18)

En este sentido, la comprensión lectora se erige como una competencia académica siendo la base para el ejercicio de una ciudadanía crítica y participativa. Al posibilitar la construcción de argumentos fundamentados, la lectura fomenta la capacidad de los estudiantes para sostener posiciones propias y dialogar con otras perspectivas de manera razonada y respetuosa. Tal como lo plantea el modelo de Toulmin, la argumentación se configura como un proceso dinámico que conecta evidencias con afirmaciones, lo cual resulta necesario para la deliberación en los diversos escenarios sociales y educativos donde se forman ciudadanos activos y responsables.

En la segunda interrogante, *De acuerdo con su experiencia, ¿de qué manera puede incidir la comprensión lectora en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria en la institución donde usted labora?* las ideas clave apuntan a que sin comprensión lectora es imposible desarrollar pensamiento crítico (DCT01), puesto que esta funciona como condición previa para cualquier ejercicio de análisis, síntesis o evaluación de la información. DCT02 y DCT03 insisten en la relación entre comprensión lectora y capacidad para establecer causas y soluciones, mientras que DCT03 alerta sobre las consecuencias negativas de una comprensión deficiente, como el bajo rendimiento escolar.

Por su parte, DCT04 enfatiza la importancia de la lectura crítica, capaz de detectar intenciones y sesgos, mientras que DCT05 integra la comprensión con la contextualización social, mostrando que un lector competente además de interpretar el texto, también lo relaciona con su comunidad y realidad inmediata.

En conjunto, la codificación abierta muestra que los docentes conciben la comprensión lectora como un proceso complejo, activo y situado, que articula la decodificación lingüística con la interpretación crítica, la reflexión personal, la

argumentación y la acción social. Esta visión refuerza la idea de que la comprensión lectora no debe considerarse un fin en sí misma, sino un medio para el desarrollo integral de competencias cognitivas y socioemocionales, en línea con las recomendaciones de la UNESCO (2008) sobre educación actual.

Codificación axial Categoría central: *Comprensión lectora*

La categoría central *Comprensión lectora* se configura como el hilo conductor de las percepciones de los docentes entrevistados, quienes reconocen su papel determinante en la formación integral del estudiante. De acuerdo con los informantes, la comprensión de los textos escritos, orales y visuales constituye un proceso secuencial que inicia en la identificación y organización de la información, avanza hacia la reflexión y culmina en la generación de ideas propias (DCT01). Este planteamiento revela la comprensión como un engranaje fundamental del proceso de aprendizaje, en tanto que permite a los estudiantes acceder a los contenidos y transformarlos en nuevas elaboraciones cognitivas. En esta línea, Kintsch (1998) propone el modelo de construcción-integración al señalar:

Pero, ¿qué queremos decir con comprensión? Lo que parece más útil aquí es contrastar la comprensión con la percepción, por un lado, y con la resolución de problemas, por el otro. En el uso ordinario, percibir se utiliza para instancias simples o aisladas de percepción, especialmente cuando no está involucrada ninguna acción específica. Comprender se utiliza cuando la relación entre algún objeto y su contexto está en juego o cuando se requiere acción. Sin embargo, los límites entre ambos términos son ciertamente confusos. Comprensión es claramente el término preferido cuando una percepción implica lenguaje. (p. 2)

Este autor explica su modelo de construcción-integración, un referente importante en los estudios sobre comprensión lectora. La idea central que plantea es que la comprensión no puede reducirse únicamente a percibir palabras o símbolos gráficos; más bien, implica un proceso mental más complejo donde el lector establece conexiones entre la información explícita que ofrece el texto y sus propios conocimientos previos, construyendo una representación coherente y significativa. Diferencia comprensión de percepción, señala que esta última se limita a reconocer estímulos aislados, mientras que comprender requiere un nivel superior de integración: vincular el objeto percibido con su contexto y con una posible acción cognitiva. De esta forma, comprender un texto significa captar las palabras para relacionarlas con estructuras de conocimiento ya

existentes en la memoria del lector, lo que permite dotar al mensaje de sentido. El modelo de construcción-integración se desarrolla en dos (2) fases:

1. Construcción: el lector elabora una representación inicial del texto, activando múltiples inferencias posibles, algunas relevantes y otras no.
2. Integración: se seleccionan y consolidan aquellas conexiones que resultan coherentes, integrando la información textual con el bagaje cognitivo del lector.

Se destaca que la comprensión es un proceso dinámico de interacción entre texto y lector, donde el significado emerge de la construcción activa de representaciones mentales coherentes. Este enfoque ha sido fundamental en los estudios de psicolingüística y didáctica de la lectura, ya que explica la razón por la cual los estudiantes con distintos niveles de conocimientos previos logran comprensiones distintas de un mismo texto.

Se entiende, por tanto, que la comprensión de un texto implica la elaboración de una macroestructura semántica capaz de organizar y jerarquizar las ideas principales, favoreciendo los procesos de inferencia, síntesis y articulación conceptual. La lectura se concibe como un proceso transaccional, en el cual el lector formula hipótesis, las contrasta y reconstruye significados en función del contexto, lo que le permite anticipar y relacionar la información a partir de las pistas textuales y contextuales disponibles. En esta perspectiva, la comprensión lectora se reconoce como una práctica compleja de construcción activa de sentido, en la que convergen las características del texto, los saberes previos del lector y las demandas de la situación comunicativa.

En este marco, la comprensión lectora se proyecta como condición indispensable para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje. DCT02 enfatiza que *“la comprensión lectora es el eslabón más fuerte hacia la construcción del pensamiento crítico”*, al posibilitar que los estudiantes se apropien de los argumentos y construyan ideas propias. Esta visión coincide con Goodman (1996), quien defendió el modelo de la lectura como un proceso constructivo en el que el lector activa conocimientos previos, interpreta la información y elabora significados personales. La comprensión se convierte, por tanto, en el punto de partida para que los estudiantes ejerzan un pensamiento crítico autónomo, capaz de cuestionar y generar propuestas.

Asimismo, los discursos docentes revelan la estrecha vinculación entre comprensión lectora y resolución de problemas. Tal como señala DCT03, “*el estudiante que comprende es aquel que se muestra curioso, capaz de formular preguntas y de proponer soluciones*”. Esta idea conecta con el planteamiento de Paul y Elder (2014), quienes conciben el pensamiento crítico como una práctica intelectual motivada por preguntas significativas. La lectura, en consecuencia, habilita al sujeto para establecer relaciones causales, identificar problemáticas y proyectar alternativas, integrando el saber académico con las necesidades de la vida cotidiana.

Otro eje emergente es el vínculo entre comprensión lectora y aprendizaje significativo. Para DCT04 y DCT03, la lectura no se reduce a una práctica instrumental, más bien propicia un “*ciclo virtuoso*” en el que se analizan, evalúan y cuestionan los textos, dando lugar a procesos reflexivos que transforman la experiencia educativa. En este sentido, la comprensión lectora se configura como necesaria para una educación con sentido y orientada a la transformación social, donde la lectura crítica es el núcleo que permite detectar intenciones, sesgos y posiciones ideológicas (DCT04). Este enfoque dialógico conecta con lo propuesto por Habermas (1987) en su teoría de la acción comunicativa, al situar la argumentación racional y el cuestionamiento como pilares de la vida democrática y de la construcción del consenso.

Así, la categoría central revela que la comprensión lectora potencia la argumentación y la contextualización social. DCT05 destaca que comprender un texto permite al estudiante “*defender sus ideas con argumentos*”, comparar perspectivas y relacionarlas con su comunidad. Esta dimensión argumentativa se enlaza con el modelo de Toulmin (1958, citado en Rodríguez, 2014), al entender la argumentación como una estructura que conecta evidencias con afirmaciones, posibilitando la defensa fundamentada de posturas en los diversos escenarios sociales y educativos. En consecuencia, la comprensión lectora trasciende el plano académico para convertirse en una práctica ciudadana que prepara a los estudiantes para el debate crítico, el diálogo respetuoso y la participación activa en contextos sociales.

En consecuencia, la codificación axial de la categoría *Comprensión lectora* permite evidenciar que los docentes perciben esta competencia como condición necesaria y base estructural del pensamiento crítico. Sus subcategorías –autonomía,

resolución de problemas, aprendizaje significativo, argumentación y contextualización—confluyen en un corpus que vincula el dominio de la lectura con el desarrollo de capacidades cognitivas, sociales y ciudadanas. La comprensión lectora se proyecta, así, como una plataforma para la formación integral, donde el aprendizaje se transforma en praxis crítica orientada tanto al crecimiento personal como a la participación democrática.

Tabla 7

Matriz axial Categoría central: Comprensión lectora

Elementos	Descripción según datos y análisis
Condiciones causales	– Insuficiente dominio de estrategias lectoras en los estudiantes. – Predominio de metodologías tradicionales centradas en la decodificación mecánica. – Limitada formación docente en didáctica de la lectura. – Escasa motivación intrínseca hacia la lectura.
Contexto	– Educación básica secundaria en instituciones con diversidad sociocultural y desigual acceso a materiales de lectura impresos y digitales. – Currículos con poco énfasis en lectura crítica. – Entornos familiares con limitado hábito lector.
Condiciones intervinientes	– Integración o no de TIC y recursos digitales en el aula. – Políticas educativas que priorizan pruebas estandarizadas sobre procesos comprensivos. – Disponibilidad de bibliotecas y espacios de lectura escolar. – Formación continua del docente.
Estrategias de acción/interacción	– Implementación de estrategias de lectura crítica y comprensión inferencial. – Uso de textos auténticos y contextualizados. – Incorporación de actividades lúdicas para motivar la lectura. – Evaluación formativa y retroalimentación constante. – Integración de TIC para ampliar el acceso a materiales y fomentar la interacción con el texto.
Consecuencias	– Mejora de la capacidad de análisis, síntesis e inferencia. – Incremento del rendimiento académico en áreas transversales. – Desarrollo de la autonomía lectora. – Fortalecimiento del pensamiento crítico. – Mayor motivación y hábito lector.

Nota. Tabla elaborada por la autora

Codificación axial Categoría Comprensión lectora

La *comprensión lectora* se erige como un proceso multidimensional que trasciende la mera decodificación de signos, para adentrarse en la construcción activa

de significados y la interpretación crítica del discurso escrito. En el contexto de la educación básica secundaria, este fenómeno se configura como un eje transversal que sustenta tanto el aprendizaje disciplinar como el desarrollo del pensamiento crítico y de competencias comunicativas complejas. (Solé, 1992; Cassany, 2006). Desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada de Corbin y Strauss (1997), su análisis exige reconocer las **condiciones causales** que lo determinan, entre las que destacan la limitada formación en estrategias lectoras, la prevalencia de metodologías centradas en la repetición mecánica de la lectura y la escasa motivación intrínseca de los estudiantes hacia el acto lector.

El **contexto** donde se desarrolla este fenómeno presenta particularidades que lo condicionan: instituciones con marcadas diferencias socioculturales, currículos escolares con un énfasis insuficiente en lectura crítica y hogares donde la práctica lectora no forma parte de las rutinas cotidianas. Estas realidades inciden directamente en la disposición y en las oportunidades que los estudiantes tienen para interactuar con textos que demanden procesos inferenciales y reflexivos.

Las **condiciones intervinientes** revelan factores tanto potenciadores como limitantes: la disponibilidad de bibliotecas escolares, la integración de recursos digitales y TIC como facilitadores del acceso a materiales diversos, y las políticas educativas que, en ocasiones, priorizan la memorización y la superación de pruebas estandarizadas sobre el fomento de competencias comprensivas profundas. El docente, en este escenario, se convierte en un agente mediador cuya formación continua y capacidad de innovación resultan decisivas.

Por su parte, las **estrategias de acción e interacción** se constituyen en un eje fundamental para dinamizar los procesos de construcción de sentido. La implementación de estrategias de lectura crítica e inferencial posibilita que los estudiantes vayan más allá de la decodificación literal, promoviendo la elaboración de inferencias y el cuestionamiento de la intencionalidad discursiva. Este enfoque fomenta un lector activo, capaz de contrastar perspectivas y generar interpretaciones más profundas.

Del mismo modo, el uso de textos auténticos y contextualizados fortalece la relación entre el material de lectura y la experiencia vital del estudiante, lo que facilita la activación de conocimientos previos y otorga mayor pertinencia al proceso de

comprensión. A ello se suma la incorporación de actividades lúdicas, que motivan la participación, y convierten la lectura en una experiencia significativa y atractiva, vinculando la dimensión cognitiva con la dimensión afectiva.

La evaluación formativa y la retroalimentación constante se conciben como acciones que orientan al estudiante en la autorregulación de sus aprendizajes, permitiendo identificar avances, dificultades y estrategias de mejora. Así, la integración de las TIC amplía el acceso a materiales diversos y propicia nuevas formas de interacción con los textos, enriqueciendo los procesos de análisis, síntesis y discusión crítica en escenarios presenciales y virtuales.

En cuanto a las **estrategias de acción**, se identifican prácticas exitosas como la implementación de metodologías basadas en la lectura crítica, la selección de textos auténticos vinculados a la realidad del estudiante, la incorporación de actividades lúdicas que fortalezcan la motivación, y el uso de evaluaciones formativas que promuevan la autorregulación del aprendizaje. Asimismo, la incorporación de TIC y entornos virtuales de lectura amplía el espectro de interacciones posibles con el texto, favoreciendo la participación activa del estudiante en la construcción de significados.

Las **consecuencias** derivadas de estas acciones e interacciones son de amplio alcance: estudiantes con mayor autonomía lectora, más hábiles en procesos de análisis, síntesis e inferencia, y con un incremento significativo de su rendimiento académico en distintas áreas. Además, el fortalecimiento del pensamiento crítico y la consolidación del hábito lector se convierten en logros sostenibles que trascienden el ámbito escolar para impactar la vida personal y social de los estudiantes.

Tabla 8

Codificación abierta N° 3 Proceso de enseñanza-aprendizaje

Interrogante	Informante	Cita textual	Código abierto (segmento delimitado)	Relación con categoría emergente / subcategoría
¿Qué opina acerca de las dificultades que se presentan durante el desarrollo del pensamiento crítico los estudiantes en la educación básica secundaria?	DCT01	<i>“Bueno, hay ciertamente una desconexión o una desarticulación... otras áreas como matemáticas, química y física... también contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico... considero que hay una desarticulación del cuerpo docente...”</i>	Falta de articulación interdisciplinar; pensamiento crítico como responsabilidad transversal	– Señala que el apoyo debe involucrar todas las áreas, no solo humanidades
	DCT02	<i>“No existe un apoyo institucional más allá de las guías para los planes de área... somos los docentes quienes debemos organizar nuestras clases...”</i>	Escaso apoyo institucional; autonomía docente forzada	– Menciona ausencia de acompañamiento formal
	DCT03	<i>“El apoyo que reciben los docentes en su formación es escaso... existen programas como el PTA... dirigido a primaria... sientan las bases...”</i>	Apoyo limitado; reconocimiento de programas existentes pero no focalizados en secundaria	– Ve oportunidades en programas de primaria
	DCT04	<i>“El apoyo real que reciben los docentes... es insuficiente y en muchos casos fragmentado... falta visión integral... existen esfuerzos valiosos... dependen más de voluntad individual que de política institucional...”</i>	Apoyo insuficiente; dependencia de iniciativas individuales	– Propone fortalecer políticas de formación continua
	DCT05	<i>“El apoyo... varía mucho dependiendo de la institución... falta acceso a material actualizado, bibliotecas... apoyo existe en algunos contextos, pero todavía</i>	Apoyo desigual; necesidad de recursos y comunidad involucrada	– Destaca influencia del entorno y participación comunitaria

<i>falta mucho por fortalecer...</i>			
¿Podría darnos su opinión respecto al apoyo que reciben los docentes de la comunidad educativa, que facilite el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la básica secundaria mediante la comprensión lectora?	DCT01	<i>“El desarrollo del pensamiento crítico... termina siendo el engranaje de otras competencias... imposible... sin competencias analíticas, comprensivas, reflexivas...”</i>	Pensamiento crítico como resultado de competencias previas – Relación jerárquica de competencias
	DCT02	<i>“Estos dos conceptos están ligados profundamente... no puedes evaluar... si no estás entendiendo lo que pasa.”</i>	Interdependencia entre comprensión lectora y pensamiento crítico – Comprensión como base de la evaluación crítica
	DCT03	<i>“La comprensión lectora y pensamiento crítico son pilares... permiten analizar... reflexionar y proponer alternativas...”</i>	Comprensión y pensamiento crítico como pilares del aprendizaje – Enfoque en autonomía y eficiencia
	DCT04	<i>“La lectura crítica... interpretar, analizar, comparar, inferir... identificar puntos de vista... formular juicios... pensamiento crítico como eje transversal imprescindible...”</i>	Comprensión crítica como base del aprendizaje significativo y autónomo – Vincula lectura con desarrollo cognitivo y social
	DCT05	<i>“Comprender bien un texto... analizarlo, cuestionarlo... base para entender el mundo... fomenta pensamiento crítico en todas las materias...”</i>	Comprensión como puerta al análisis y cuestionamiento – Aplicación transversal a la vida y distintas materias

Nota. Tabla elaborada por la autora

Después de analizar las respuestas de los cinco (5) informantes se revela un conjunto de códigos abiertos que giran en torno a dos (2) ejes principales: el apoyo institucional y la articulación docente, la relación sinérgica entre pensamiento crítico y comprensión lectora en el proceso formativo. En cuanto al primer eje, emergen ideas recurrentes sobre la *insuficiencia del apoyo institucional*: los docentes reportan falta de acompañamiento más allá de lineamientos básicos, *ausencia de políticas integrales de formación continua y desigual acceso a recursos* como bibliotecas o material actualizado. Se percibe que las iniciativas existentes dependen más de la voluntad individual que de estructuras formales, lo que genera una *autonomía docente forzada* y una fragmentación de esfuerzos.

En el segundo eje, las citas evidencian un *consenso en la interdependencia entre comprensión lectora y pensamiento crítico*. Los informantes destacan que estas competencias son *cimientos del aprendizaje* y que su desarrollo mutuo potencia la capacidad de análisis, reflexión, inferencia y generación de juicios críticos. Además, se enfatiza que este vínculo *tiene un carácter transversal* en todas las asignaturas y en la vida cotidiana, reafirmando el papel del pensamiento crítico como eje estructurador de otras competencias.

En conjunto, los códigos abiertos sugieren que el *proceso de enseñanza-aprendizaje* enfrenta retos estructurales (falta de articulación interdisciplinaria, escasez de recursos y apoyo desigual) y, a la vez, se apoya en fundamentos conceptuales sólidos (interdependencia entre comprensión y pensamiento crítico) que podrían potenciarse con estrategias integrales.

Tabla 9

Matriz axial Categoría central: Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Elementos	Descripción según datos y análisis
Condiciones causales	- Falta de articulación interdisciplinaria en la práctica docente. - Escaso apoyo institucional más allá de guías formales. - Desigual acceso a recursos y materiales educativos. - Programas de formación focalizados en niveles distintos a secundaria.
Contexto	- Instituciones de educación básica secundaria con diversidad de entornos socioeconómicos. - Disponibilidad desigual de recursos y bibliotecas - Variabilidad en políticas internas de formación docente.

Condiciones intervenientes	- Grado de compromiso y voluntad individual de los docentes. - Existencia o ausencia de políticas institucionales de acompañamiento. - Participación de la comunidad escolar. - Integración (o no) de TIC y metodologías activas.
Estrategias de acción/interacción	- Fomento de articulación interdisciplinaria. - Promoción de formación continua docente con enfoque en lectura crítica y pensamiento reflexivo. - Creación de espacios de colaboración docente. - Uso transversal de la lectura crítica en todas las asignaturas. - Gestión de recursos y materiales actualizados.
Consecuencias	- Mejora de la cohesión pedagógica institucional. - Incremento de la capacidad reflexiva y analítica de los estudiantes. - Fortalecimiento de competencias transversales. - Reducción de la brecha entre teoría y práctica educativa. - Mayor equidad en oportunidades de aprendizaje.

Nota. Tabla elaborada por la autora

Codificación axial Categoría central Proceso de enseñanza-aprendizaje

En la educación básica secundaria, el proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como una red compleja de interacciones entre actores, recursos, políticas y competencias, cuya articulación define la calidad y la efectividad de los aprendizajes. Siguiendo la propuesta de Corbin y Strauss (1997), el análisis axial de esta categoría permitió identificar un fenómeno central en el que la articulación entre *apoyo institucional, estrategias docentes y desarrollo de competencias cognitivas* resulta fundamental para la formación integral del estudiante.

Las **condiciones causales** evidencian que la falta de articulación interdisciplinaria constituye un obstáculo persistente, pues limita la posibilidad de que todas las áreas curriculares asuman de forma corresponsable el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora, tal como lo señalaron Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (1998):

A su vez, la investigación en estrategias de aprendizaje se ha enfocado en el campo del denominado aprendizaje estratégico, a través del diseño de modelos de intervención cuyo propósito es dotar a los alumnos de estrategias efectivas para el mejoramiento en áreas y dominios determinados (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etcétera). Así, se ha trabajado con estrategias como la imaginaria, la elaboración verbal y conceptual, la elaboración de resúmenes autogenerados, la detección de conceptos clave e ideas tópico y de manera reciente con estrategias metacognitivas y autorreguladoras que permiten al alumno reflexionar y regular su proceso de aprendizaje. (p. 2)

De allí se desprende que la ausencia de una articulación interdisciplinaria limita que las diferentes áreas curriculares asuman de manera corresponsable el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora. Esta carencia repercute en la implementación coherente de estrategias de aprendizaje que, como señalan Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (1998), resultan fundamentales para potenciar la comprensión de textos y el aprendizaje estratégico, a través de técnicas como la elaboración de resúmenes, la detección de ideas clave y el uso de estrategias metacognitivas y autorreguladoras

Esta situación se agrava por el *escaso apoyo institucional*, que en muchos casos se reduce a lineamientos mínimos, dejando al docente la responsabilidad de planificar, innovar y evaluar sin una red de soporte estructurada. Además, la *desigual disponibilidad de recursos* como bibliotecas actualizadas o acceso a TIC refuerza la brecha entre instituciones y condiciona el alcance de las prácticas pedagógicas (UNESCO, 2017)

En el **contexto** específico de la educación secundaria, la diversidad sociocultural y la heterogeneidad en el acceso a oportunidades de aprendizaje configuran escenarios donde las posibilidades de aplicar estrategias de enseñanza efectivas dependen tanto de la infraestructura como del capital pedagógico disponible. La *voluntad individual del docente*, identificada como **condición interviniente**, emerge como un motor de cambio ante la ausencia de políticas integrales, pero también como un factor que no debería ser el único sostén de la innovación educativa.

Las **estrategias de acción** más relevantes identificadas en el discurso de los informantes incluyen la creación de *espacios de colaboración interdisciplinaria* que permitan que la lectura crítica y el pensamiento reflexivo se trabajen de manera transversal; la *formación continua* enfocada en metodologías activas y uso de TIC; y la gestión institucional para garantizar *recursos actualizados* que respalden la práctica docente.

En este sentido, las **consecuencias** esperadas de un fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje incluyen una mayor cohesión pedagógica institucional, un incremento de las competencias transversales de los estudiantes y una reducción de las brechas educativas derivadas de desigualdades estructurales. Así, la articulación entre comprensión lectora y pensamiento crítico constituye una relación de dependencia

funcional y un *nexo estratégico* que debe orientar las políticas y prácticas educativas contemporáneas.

Método Comparativo Constante como estrategia de integración y refinamiento de categorías

Tras el proceso de codificación abierta y axial, el análisis de los datos avanza hacia un nivel de integración que requiere un procedimiento sistemático para contrastar categorías y subcategorías emergentes. En este punto, el Método Comparativo Constante (Corbin & Strauss, 1997) se convierte en una herramienta fundamental, dado que permite comparar de manera continua incidentes con incidentes, categorías con categorías y categorías con teoría, con el fin de descubrir patrones, matices y relaciones conceptuales. Su aporte radica en posibilitar un refinamiento progresivo de las categorías, garantizando que los hallazgos no se queden en simples descripciones, sino que avancen hacia construcciones analíticas con mayor nivel de abstracción. En esta investigación, el Método Comparativo Constante se aplica a través de cuadros analíticos que muestran la triangulación entre los discursos de los informantes, las categorías resultantes y la interpretación del investigador, lo cual permite evidenciar la manera como los datos se articulan en un esquema teórico más sólido y coherente.

Comparación constante: incidentes dentro de la misma categoría

En el marco del análisis cualitativo, el Método Comparativo Constante se aplica para revisar los incidentes que surgen en el discurso de los informantes, dentro de una misma categoría. Este procedimiento permite identificar patrones de coincidencia, así como divergencias que enriquecen la construcción conceptual. Al confrontar los datos codificados, se evidenciaron tanto las recurrencias que otorgan solidez a los hallazgos como las variaciones que muestran la diversidad de experiencias y perspectivas.

En este sentido, la categoría ***Pensamiento crítico*** revela que los informantes coincidieron en destacar la importancia de las preguntas abiertas y las tareas que exigen análisis para promover la autonomía y la capacidad argumentativa en los estudiantes. No obstante, se presentan diferencias en cuanto a las estrategias: *algunos docentes priorizan problemas contextualizados*, mientras que *otros centran sus esfuerzos en debates y análisis de textos*. De este contraste surge el concepto de que ***el pensamiento***

crítico se potencia cuando la tarea exige evaluación y no se limita a la comprensión literal.

Por su parte, en la categoría **Comprensión lectora**, los discursos apuntan a que las *mayores dificultades emergen de la ausencia de vocabulario y de estrategias inferenciales*, lo cual constituye *un punto de coincidencia* entre los informantes. Las *diferencias* se encuentran en la explicación causal: *mientras unos docentes lo atribuyen a la falta de hábito lector, otros señalan que responde a metodologías repetitivas centradas en la memorización*. De este ejercicio comparativo surge la noción de que la **comprensión lectora mejora sustancialmente cuando se incorporan actividades de interpretación, síntesis y discusión crítica del texto.**

En cuanto a la categoría **Proceso de enseñanza-aprendizaje**, se encuentra consenso en que *la motivación y el contexto sociocultural del estudiante son factores determinantes para la efectividad de las prácticas pedagógicas*. Sin embargo, la *divergencia radica* en los medios: *algunos informantes otorgan mayor valor al uso de recursos tecnológicos, mientras que otros enfatizan el aprendizaje colaborativo y la interacción presencial*. Como concepto emergente, se establece que el **proceso de enseñanza-aprendizaje alcanza mayor efectividad cuando se logra un equilibrio entre recursos, métodos y acompañamiento docente.**

De esta manera, el método comparativo constante permitió reconocer la convergencia y divergencia en los discursos y generar categorías más refinadas que orientaron la teorización del fenómeno estudiado.

Tabla 10
MCC. Incidentes dentro de la misma categoría

Categoría	Incidentes similares	Incidentes diferentes	Concepto emergente
Pensamiento crítico	Los estudiantes desarrollan autonomía y capacidad argumentativa al enfrentar preguntas abiertas y tareas de análisis.	Unos docentes destacan problemas contextualizados; otros priorizan debates y análisis de textos.	El pensamiento crítico se fortalece cuando la tarea exige evaluación y va más allá de la comprensión literal.
Comprensión lectora	La lectura se dificulta cuando no se domina el vocabulario ni las estrategias de inferencia.	Unos docentes lo atribuyen a la falta de hábito lector; otros a metodologías centradas	La comprensión lectora mejora mediante interpretación, síntesis y discusión del texto.

		en la repetición mecánica.	
Proceso de enseñanza–aprendizaje	La motivación y el contexto del estudiante son determinantes en la efectividad de la enseñanza.	Unos priorizan recursos tecnológicos; otros el aprendizaje colaborativo presencial.	El proceso es más efectivo cuando se equilibran recursos, métodos y acompañamiento docente.

Nota. Tabla elaborada por la autora

Comparación constante: incidentes entre categorías

El Método Comparativo Constante permitió analizar los incidentes dentro de una misma categoría, con el fin de identificar las conexiones entre diferentes categorías, lo cual enriqueció la comprensión del fenómeno y favoreció la construcción de conceptos más integradores. Al establecer estos vínculos, se observa que determinados hechos o experiencias narradas por los informantes atraviesan varias dimensiones analíticas, consolidando así la coherencia interna del sistema categorial.

En este sentido, la relación entre **Pensamiento crítico y Comprensión lectora** muestra que ambos procesos se encuentran estrechamente vinculados. *La interpretación profunda de textos demanda habilidades críticas para cuestionar, contrastar y establecer relaciones entre ideas*, al tiempo que *la comprensión lectora se constituye en el insumo cognitivo que alimenta y posibilita la activación del pensamiento crítico*. Este hallazgo sugiere que ambas dimensiones funcionan de manera *interdependiente*, siendo difícil potenciar uno sin atender al otro.

De igual forma, la conexión entre **Comprensión lectora y Proceso de enseñanza–aprendizaje** evidencia que las *estrategias metodológicas orientadas al desarrollo de la comprensión*, tales como la lectura guiada, las preguntas inferenciales o los debates, tienen *un impacto directo en la efectividad del proceso pedagógico*. La comprensión constituye un objetivo en sí misma, y se convierte en un puente que condiciona la apropiación de saberes en distintas áreas curriculares.

Por último, la relación entre **Pensamiento crítico y Proceso de enseñanza–aprendizaje** demuestra que un *aula que promueve el cuestionamiento y la reflexión crítica favorece tanto el desarrollo de habilidades argumentativas, como la participación activa y la motivación de los estudiantes*. Esto refuerza la idea de que el pensamiento crítico no puede ser concebido únicamente como un resultado del aprendizaje, sino

también como una condición que transforma la dinámica pedagógica en un proceso más dialógico y significativo.

De esta manera, el análisis comparativo entre categorías permite comprender que pensamiento crítico, comprensión lectora y proceso de enseñanza–aprendizaje son componentes interrelacionados que se potencian mutuamente, consolidando una estructura pedagógica más sólida.

Tabla 11

MCC. Incidentes entre categorías

Relación entre categorías	Incidente compartido	Interpretación comparativa	Concepto integrador
Pensamiento crítico ↔ Comprensión lectora	La interpretación profunda de textos requiere cuestionar, evaluar y relacionar ideas.	El pensamiento crítico se activa a partir de la comprensión lectora, mientras que esta última se enriquece con la reflexión crítica.	Ambos procesos son interdependientes: comprender implica pensar críticamente y pensar críticamente requiere comprender.
Comprensión lectora ↔ Proceso enseñanza–aprendizaje	Estrategias metodológicas como lectura guiada, preguntas inferenciales y debates favorecen la comprensión.	La comprensión lectora actúa como mediadora entre las prácticas metodológicas y la efectividad del proceso de enseñanza–aprendizaje.	La comprensión lectora constituye un eje transversal para fortalecer el aprendizaje en diferentes áreas curriculares.
Pensamiento crítico ↔ Proceso enseñanza–aprendizaje	El aula que fomenta el cuestionamiento y la reflexión aumenta motivación y participación estudiantil.	El pensamiento crítico no solo es un resultado, sino también un motor que transforma la dinámica pedagógica	

Nota. Tabla elaborada por la autora

Comparación constante: conceptos entre categorías

En el proceso de comparación constante, la articulación entre las categorías permite refinar los conceptos emergentes y detectar relaciones de interdependencia que fortalecen la construcción teórica. En primer lugar, el ***pensamiento crítico*** se erige como una categoría que trasciende la mera habilidad cognitiva, ya que involucra la capacidad de análisis, evaluación y argumentación con base en evidencias. Sin embargo, su

emergencia depende de la **comprensión lectora** como insumo primario para la interpretación de significados. La lectura profunda, con capacidad inferencial y evaluativa, se convierte en el punto de partida que activa los procesos de razonamiento crítico en los estudiantes.

De manera complementaria, la categoría de **comprensión lectora** se concibe inicialmente como la decodificación literal del texto y posteriormente como un **proceso complejo de construcción de sentido** que integra la interpretación, la reflexión y la crítica. Este concepto se nutre directamente de las operaciones mentales propias del pensamiento crítico, en tanto que los lectores deben cuestionar, contrastar y establecer relaciones entre ideas. Además, su desarrollo está condicionado por el **contexto pedagógico**, lo cual significa que el diseño de estrategias de enseñanza, la selección de recursos y la mediación del docente juegan un papel decisivo en su consolidación.

Es importante agregar que, la categoría **proceso de enseñanza–aprendizaje** aparece como un eje articulador que posibilita la emergencia de las otras dos. La práctica pedagógica, cuando se estructura sobre la base de estrategias activas, recursos significativos y acompañamiento constante, favorece tanto la comprensión lectora como el pensamiento crítico. Este hallazgo refuerza la idea de que la enseñanza es **el espacio en el que confluyen las condiciones necesarias para la formación crítica y comprensiva del estudiante**. Así, la comparación constante de conceptos entre las categorías revela un potenciando andamiaje pedagógico más firme en el que la comprensión y el pensamiento crítico se retroalimentan, mientras que la enseñanza–aprendizaje actúa como un catalizador de su desarrollo.

Tabla 12

Comparación constante entre categorías

Categoría	Concepto emergente	Relación con otras categorías
Pensamiento crítico	Capacidad para analizar, evaluar y argumentar	Se alimenta de la comprensión lectora y se refuerza con estrategias de enseñanza activas.
Comprensión lectora	Procesamiento profundo y crítico de textos	Requiere del pensamiento crítico y depende del contexto pedagógico para consolidarse.
Proceso enseñanza–aprendizaje	Articulación de recursos, estrategias y acompañamiento	Facilita el desarrollo de la comprensión lectora y del pensamiento crítico como competencias clave.

Nota. Tabla elaborada por la autora

Matriz de Condiciones y Consecuencias (MCC)

En esta investigación, la Matriz de Condiciones y Consecuencias (MCC) se emplea para articular que la comprensión lectora sostiene y habilita el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria, así como el proceso de enseñanza–aprendizaje media dicha relación. La matriz organiza los hallazgos de la codificación abierta y axial en cinco (5) componentes: *condiciones causales*, *contexto*, *condiciones intervinientes*, *acciones/interacciones* y *consecuencias*, ofreciendo una visión integrada de las dinámicas que impulsan o limitan la formación del pensamiento crítico a partir de prácticas lectoras intencionales en el aula.

Tabla 13

Matriz de condiciones y consecuencias (MCC)

Condiciones causales	Contexto	Condiciones intervinientes	Acciones/Interacciones (proceso de Enseñanza-Aprendizaje)	Consecuencias
Déficits en comprensión inferencial y crítica (predomina lectura literal; vocabulario académico limitado)	Secundaria con grupos numerosos y currículos centrados en cobertura de contenidos.	Formación docente dispar en didáctica de la lectura; acceso desigual a textos y TIC.	Enseñanza explícita de <i>estrategias metacognitivas</i> (anticipar, clarificar, preguntar, resumir), <i>pienso en voz alta</i> , lectura guiada, organizadores previos, <i>lectura recíproca</i> .	Mejora de la comprensión inferencial/crítica, mayor participación y autonomía lectora.
Necesidad de argumentar, evaluar fuentes y detectar sesgos/falacias.	Trabajo con múltiples géneros (noticias, ensayo, textos digitales, redes).	Nivel de alfabetización mediática; políticas de uso de dispositivos; tiempo para lectura profunda.	<i>Preguntas socráticas, debates, escritura argumentativa</i> , verificación de fuentes, rúbricas de calidad argumentativa.	Incremento de la calidad de argumentos, juicio crítico y uso responsable de la información.
Predominio de prácticas transmisivas y evaluación memorística.	Presión por pruebas estandarizadas y tiempos fragmentados.	Acompañamiento directivo, desarrollo profesional docente, coordinación por áreas.	Secuencias con <i>preguntas de alta orden</i> (Bloom revisada), <i>aprendizaje cooperativo</i> (jigsaw), aula invertida, proyectos con productos escritos.	Aula más dialógica, transferencia del pensamiento crítico a otras asignaturas, motivación sostenida.
Heterogeneidad de niveles lectores y ritmos de aprendizaje.	Aulas diversas socioeconómica y culturalmente.	Apoyo familiar, bibliotecas escolares, programas de nivelación.	<i>Diferenciación instruccional</i> , andamiajes graduados, evaluación formativa con <i>retroalimentación</i> oportuna.	Reducción de brechas lectoras, autoeficacia y participación de estudiantes rezagados.
Textos poco significativos para la realidad del estudiante.	Currículos con baja contextualización.	Vínculos con proyectos de vida y con el entorno local.	Selección de <i>textos auténticos y pertinentes</i> , lectura crítica de problemas del contexto, tareas de conexión texto–realidad.	Mayor relevancia percibida, apropiación del aprendizaje y pensamiento crítico en un contexto específico.

Nota. Tabla elaborada por la autora

La *Matriz de condiciones y consecuencias* muestra que la comprensión lectora aporta el insumo cognitivo (procesos inferenciales, evaluación y síntesis) que el proceso de enseñanza–aprendizaje activa mediante estrategias explícitas y contextualmente pertinentes; esto habilita el pensamiento crítico como resultado observable en la calidad de argumentos, el juicio sobre fuentes y la transferencia a otras áreas. Las condiciones intervinientes (formación docente, recursos, cultura evaluativa) modulan la potencia de las estrategias y explican variaciones en los efectos.

A partir de la *Matriz de condiciones y consecuencias*, se identificó como categoría central la articulación ***Comprensión Lectora → Pensamiento Crítico mediada por prácticas de enseñanza explícitas y contextuales***. Esta categoría integra las demás al explicar cómo, bajo determinadas condiciones, la enseñanza intencional de estrategias lectoras de alto nivel convierte la lectura en plataforma para el razonamiento crítico en secundaria.

Teorización desde la comparación constante

La aplicación del Método de Comparación Constante, propuesto por Glaser y Strauss (1967) y desarrollado posteriormente por Corbin y Strauss (1997), permitió identificar que los incidentes y conceptos emergentes de los discursos de los informantes se entrelazan en las categorías ***Pensamiento crítico, Comprensión lectora y Proceso de enseñanza–aprendizaje***, revelando patrones de relación e interdependencia que configuran la teoría emergente.

En la primera categoría, ***Pensamiento crítico***, los incidentes analizados muestran que el estudiante que desarrolla habilidades de análisis, interpretación y argumentación es capaz de cuestionar, reestructurar y crear nuevos significados a partir de la información recibida. Este hallazgo coincide con la concepción de Paul y Elder (2003), quienes definen el pensamiento crítico como “ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales.” (p. 4)

Asimismo, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2024) destaca que “El pensamiento crítico es la capacidad de plantear constantemente preguntas, identificar supuestos y evaluar hechos; lo cual permite ampliar la mirada y entender que, detrás de lo que aparece a simple vista, hay muchos más aspectos por cuestionar y reflexionar”. (p. 4) En esta misma línea de pensamiento, Ennis (2011) sostiene que el pensamiento crítico constituye una disposición y una competencia que posibilita evaluar argumentos y evidencias para tomar decisiones fundamentadas.

La segunda categoría, **Comprensión lectora**, presenta incidentes que demuestran que la habilidad lectora involucra construir significado mediante la interacción con el texto y el contexto. En este sentido, Hernández (2000) en el análisis de la obra de Roger Chartier, menciona sobre el acto de leer que:

Chartier intenta dar un nuevo giro a la concepción de la hermenéutica. que no debe reducirse al simple análisis de los textos o lecturas sino también a las motivaciones de los autores, en última instancia. a los vínculos que se forman entre los tres componentes del proceso de lectura: autor, lector y transmisión de ideas. Teniendo en cuenta que se retroalimentan y que ninguno tiene un papel definido en concreto. Además de que tampoco se trata de un círculo cerrado, sino que interactúan junto a otros factores. Todo ello es de capital importancia para entender uno de los aspectos de la historia conocido como historia de la cultura. (p. 232)

Desde una perspectiva histórico-cultural, el análisis de Hernández (2000) sobre la obra de Roger Chartier permite comprender la lectura como un proceso dinámico y relacional, más allá del mero desciframiento textual. Chartier propone una ampliación de la hermenéutica tradicional, incorporando el contenido del texto, las intenciones del autor, las interpretaciones del lector y los canales de transmisión que median entre ambos. Esta tríada: autor, lector y circulación de ideas no opera de forma lineal ni cerrada, sino que se retroalimenta en una plataforma compleja de significados, influencias y contextos. Tal enfoque resulta pertinente para abordar la historia de la cultura, entendida como el estudio de las prácticas, representaciones y mediaciones que configuran el sentido de los textos en distintas épocas y comunidades. En este marco, la comprensión lectora se revela como una práctica social contextualizada, donde el sentido no está dado, sino que se construye en la interacción entre sujetos, discursos y condiciones históricas.

La concepción de la lectura como práctica cultural, propuesta por Chartier y analizada por Hernández (2000), se enriquece al vincularse con los aportes de Solé (1992), Kintsch (1998) y Goodman (1996), quienes abordan la comprensión lectora

desde dimensiones metacognitivas, cognitivas y sociolingüísticas. Mientras Chartier enfatiza la interacción entre autor, lector y transmisión de ideas como un proceso abierto y contextualizado, Solé destaca la autorregulación como mecanismo necesario para que el lector monitoree y ajuste su comprensión. En sintonía, el modelo de construcción-integración de Kintsch destaca que el significado emerge de la interacción entre la información textual y los esquemas previos del lector. Goodman, por su parte, refuerza esta visión al concebir la lectura como una transacción, donde las experiencias socioculturales del sujeto influyen en la interpretación. Así, se configura un marco teórico integrador que reconoce la lectura como un acto complejo, situado y dinámico, en el que convergen procesos históricos, cognitivos y sociales para la construcción de sentido.

Tabla 14
Marco teórico integrador

Autor	Año de referencia	Enfoque	Enunciado teórico	Elementos implicados
Roger Chartier	1992 / 1996	Histórico-cultural	La lectura como práctica contextualizada y relacional	Autor, lector, transmisión de ideas, contexto histórico, mediaciones culturales
Hernández	2000	Análisis de Chartier	Hermenéutica ampliada como interacción abierta	Retroalimentación entre autor, lector y texto; vínculos no lineales ni cerrados
Isabel Solé	1992	Cognitivo-metacognitivo	Comprensión lectora como proceso autorregulado	Estrategias metacognitivas, monitoreo, ajuste de comprensión, autonomía del lector
Walter Kintsch	1998	Cognitivo (modelo constructivo)	Modelo de construcción-integración	Interacción entre texto y conocimientos previos; elaboración de significado
Kenneth Goodman	1996	Sociolingüístico	Lectura como transacción entre texto y lector	Lenguaje, experiencias socioculturales, contexto del sujeto lector

Nota. Tabla elaborada por la autora

En la tercera categoría, correspondiente al **Proceso de enseñanza–aprendizaje**, el análisis comparativo revela que los enfoques pedagógicos que promueven la comprensión lectora y la reflexión crítica configuran experiencias formativas más profundas y culturalmente significativas. Desde una perspectiva interdisciplinaria, diversos autores han coincidido en que el aprendizaje se potencia cuando se vincula con

los saberes previos del estudiante, se sitúa en contextos socioculturales relevantes y se favorece la construcción activa del conocimiento.

Autores como Ausubel, Vygotsky, Bruner y Pérez Gómez han contribuido a consolidar un marco teórico que legitima prácticas educativas centradas en el sujeto que aprende, en su entorno y en la mediación pedagógica como eje transformador. Estos planteamientos convergen en la idea de que el conocimiento se construye mediante procesos de interacción, andamiaje y diálogo con la cultura. Así, el currículo deja de ser una estructura rígida para convertirse en una herramienta flexible que reconoce la diversidad de experiencias, saberes y contextos, permitiendo que el aprendizaje sea significativo, transferible y éticamente situado.

Tabla 15
Referentes teóricos articulados

Autor	Obra principal	Enfoque teórico	Tema central relacionado
Ausubel (1968)	<i>Educational Psychology: A Cognitive View</i>	Cognitivismo	Aprendizaje significativo
Vygotsky (1979)	<i>El desarrollo de los procesos psicológicos superiores</i>	Sociocultural	Interacción y andamiaje
Bruner (1997)	<i>La educación, puerta de la cultura</i>	Constructivismo cultural	Cultura y transferencia
Pérez Gómez (2007)	<i>La cultura escolar en la sociedad neoliberal</i>	Constructivismo crítico	Currículo contextualizado

Nota. Tabla elaborada por la autora

Triangulación

La triangulación constituye un procedimiento metodológico fundamental en la investigación cualitativa, al permitir la validación, profundización e interpretación de los hallazgos mediante la confrontación de diferentes fuentes de información (Denzin, 2012; Flick, 2018). En el presente estudio se aplicó la triangulación mixta, en la cual confluyen tres niveles de análisis:

1. Discurso de los informantes (triangulación de datos): recoge las voces de los docentes participantes, quienes expresan sus percepciones, experiencias y valoraciones frente al desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora en la educación básica secundaria.

2. Referentes teóricos (triangulación teórica): se cotejan las categorías emergentes con autores que sustentan los constructos pedagógicos, psicológicos y didácticos pertinentes.

3. Opinión de la investigadora (triangulación del investigador): se integra la interpretación crítica y reflexiva de los hallazgos, a la luz del contexto institucional y de la experiencia profesional en el campo educativo.

De este modo, la triangulación reafirma la validez de la información, ya que permite identificar tensiones, coincidencias y divergencias entre el discurso de los actores educativos, la teoría y la mirada investigadora. Esta convergencia constituye la base para el desarrollo de la categoría central y para la construcción del modelo interpretativo que articula los hallazgos de la investigación.

Tabla 16

Proceso de triangulación Pensamiento crítico

Referentes teóricos	Discurso de los informantes	Perspectiva de la investigadora
El desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica se encuentra estrechamente vinculado con la comprensión lectora como proceso cognitivo y cultural que trasciende la decodificación de signos. Freire (1970) planteó que aprender a leer significa también aprender a interpretar críticamente el mundo, en una dialéctica entre la palabra y la realidad; desde esta perspectiva, la lectura se convierte en una praxis liberadora y problematizadora. Es así como Vygotsky (1978) complementa esta visión al reconocer que el lenguaje es la herramienta mediadora del pensamiento, lo que involucra que el ejercicio de la lectura favorece la construcción de significados superiores en interacción con otros. Investigaciones más recientes, como las de Dehaene (2009), muestran que la plasticidad neuronal posibilita reorganizar el cerebro lector, abriendo paso a una mayor flexibilidad cognitiva y a la capacidad de análisis crítico. En la dimensión pedagógica, Solé (1992) enfatiza en la necesidad de estrategias de comprensión lectora que impulsen al estudiante a formular inferencias, establecer relaciones y generar interpretaciones profundas.	El pensamiento crítico se configura como una competencia indispensable en la educación contemporánea, pero su desarrollo enfrenta múltiples obstáculos dentro y fuera del aula. Uno de los informantes sostiene que <i>“La ausencia de lecturas o de hábito lector imposibilita hablar del desarrollo de un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo”</i>. Esta afirmación muestra que la lectura es un proceso de concientización que abre la posibilidad de analizar la realidad con mayor profundidad. Sin una práctica lectora constante y profunda, se dificulta que los estudiantes desarrollen autonomía intelectual y capacidad de reflexión rigurosa. Otro informante advierte el <i>“predominio de metodologías tradicionales centradas en la memorización... [que] no fomentan procesos analíticos, argumentativos y propositivos”</i>. Tal crítica pone en evidencia la necesidad de una enseñanza que impulse experiencias activas de aprendizaje. La construcción de competencias críticas requiere metodologías participativas, en las que los estudiantes aprendan a cuestionar, argumentar y proponer, superando así la lógica transmisiva y acumulativa que aún predomina en muchas aulas. De igual modo, se resalta que <i>“algunos estudiantes temen equivocarse... no se genera un ambiente donde se valore el</i>	Desde mi experiencia docente en la Educación Básica Secundaria, he constatado que la carencia lectora cotidiana se refleja en clases donde los estudiantes repiten sin cuestionar. En este sentido, percibo que es necesario insertar prácticas lectoras dialogadas como condición mínima para que emerja un pensamiento crítico sostenible en el contexto escolar. Pienso que la repetición mecánica que genera frustración tanto en los estudiantes como en mí como docente, confirma mi convicción de diseñar secuencias con tareas auténticas y rúbricas de argumentación que desplacen el foco de recordar al de justificar y proponer. También, observo que el miedo al error paraliza la participación estudiantil. Por ello, considero urgente institucionalizar protocolos de discusión y retroalimentación que legitimen el error como parte del aprendizaje crítico. El aula debe convertirse en un espacio donde equivocarse signifique oportunidad de reconstruir saberes, en coherencia con una visión formativa y dialógica de la enseñanza. En mi práctica también noto que los estudiantes reproducen patrones familiares de obediencia acrítica, lo que lleva a asociar el

Bruner (1997) plantea sobre el andamiaje y el aprendizaje por descubrimiento el cual se relaciona con el principio de Ausubel (1983) del aprendizaje significativo que se construye a partir de conocimientos previos. Así mismo, los niveles superiores de la taxonomía de Bloom y Anderson (2001): evaluar, crear y sintetizar, constituyen la base para un pensamiento crítico capaz de ir más allá de la memorización.

En esta línea, la acción comunicativa de Habermas (1987) sitúa el pensamiento crítico en un horizonte dialógico donde el consenso se alcanza mediante la argumentación racional,

Desde la pedagogía crítica, Giroux (1992) retoma a Freire para afirmar que el pensamiento crítico implica también formar ciudadanía crítica y consciente, capaz de cuestionar las estructuras de poder en las ecologías del desarrollo social.

En cuanto a los procesos internos del pensamiento, Paul y Elder (2005) proponen estándares intelectuales: claridad, precisión, relevancia y lógica, que fortalecen la calidad del razonamiento, mientras que Kuhn (1999) resalta la importancia de la metacognición y la argumentación como base del pensamiento crítico.

intercambio de ideas". Esta percepción refleja que la ausencia de un clima de confianza inhibe la participación y restringe la construcción colectiva de significados. El error debería ser comprendido como parte natural del proceso de aprender, y no como un obstáculo; los estudiantes terminan limitando sus aportes y bloqueando el desarrollo de un pensamiento crítico.

La influencia del entorno aparece también en la voz de los participantes: *"El contexto sociocultural prioriza la obediencia sobre el cuestionamiento"*. Este escenario evidencia que las prácticas culturales tienden a formar sujetos disciplinados más que pensadores autónomos. La escuela, sin embargo, debería convertirse en un espacio para romper con esa tradición de obediencia ciega, promoviendo la complejidad del pensamiento y alentando a los estudiantes a interrogar, contrastar y deliberar sobre los saberes establecidos. Por otra parte, un informante plantea que *"el docente debe crear espacios de debate, preguntas abiertas y escritura argumentativa"*. Esta propuesta evidencia que el pensamiento crítico florece en contextos donde se privilegia la interacción dialógica, la escritura reflexiva y la argumentación basada en evidencias.

cuestionamiento con irrespeto hacia la autoridad. Frente a ello, sostengo que la escuela tiene la responsabilidad de abrir espacios de indagación y deliberación pública, de modo que el acto de preguntar y debatir se asuma como un ejercicio ciudadano y no como una trasgresión.

Como docente asumo el rol de mediadora, esto conlleva a planificar ciclos intencionados como, por ejemplo: *pregunta–lectura–contraste–escritura*, acompañados de retroalimentación centrada en razones y contraargumentos. Es urgente hacer visible el pensamiento crítico en el aula por ser un proceso continuo en el que la mediación pedagógica se convierte en puente entre la comprensión lectora y la capacidad de argumentar, cuestionar y proponer de manera fundamentada.

Nota. Tabla elaborada por la autora

Tabla 17

Proceso de triangulación Comprensión lectora

Referentes teóricos	Discurso de los informantes	Perspectiva de la investigadora
La comprensión lectora ha sido abordada desde múltiples perspectivas teóricas que permiten comprenderla como un proceso complejo y dinámico. Para Freire (1973), la lectura trasciende el texto escrito y se convierte en una “lectura del mundo”, lo cual implica que el estudiante descifre signos lingüísticos, pero también interprete la realidad en la que vive. En este sentido, la comprensión lectora se entiende como un acto de concientización y emancipación que posibilita a los jóvenes cuestionar, analizar y transformar críticamente su contexto social, cultural y político. Desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1934/1978), el lenguaje se concibe como la principal herramienta del pensamiento, y el aprendizaje se desarrolla en la interacción social mediada por otros. En este marco, la mediación docente adquiere un rol central al guiar al estudiante en la construcción de significados y en el tránsito hacia niveles superiores de comprensión. Esta concepción se articula con la noción de la zona de desarrollo próximo, que resalta la importancia de las estrategias de enseñanza en la estimulación del desarrollo cognitivo y en el fortalecimiento de las habilidades lectoras. Por su parte, Morin (1999) aporta el enfoque del pensamiento complejo, que invita	Uno de los informantes afirma que “<i>La comprensión es un engranaje: identificar, organizar, analizar, comprender, reflexionar... y así generar ideas propias</i>”. Esta visión se relaciona con la idea de que las estrategias de comprensión, como el análisis, la inferencia y la formulación de preguntas, convierten la lectura en un proceso activo de construcción de significado. De este modo, la comprensión se entiende como un proceso cognitivo complejo, que integra distintas operaciones mentales y permite la generación de nuevo conocimiento. Otro participante resalta que “<i>Sin comprensión no hay análisis ni pensamiento crítico</i>”. Esta afirmación dialoga con la concepción de la lectura como una vía hacia la concientización y la emancipación, donde solo a través de la comprensión es posible cuestionar la realidad y elaborar un pensamiento crítico. En el mismo sentido, se reconoce que la comprensión lectora constituye el insumo fundamental para desarrollar la capacidad de evaluar, argumentar y tomar decisiones conscientes. En coherencia con lo anterior, otro informante puntualiza: “<i>Un estudiante que comprende se hace preguntas, compara y construye nuevos conocimientos</i>”. Esta idea se respalda en la perspectiva sociocultural, al	He observado que los estudiantes que avanzan en comprensión lectora son quienes participan activamente en debates y proyectos, dejando huellas de su aprendizaje en inferencias, mapas conceptuales o síntesis significativas. Cuando esto no ocurre, sus aportes se reducen a repeticiones sin análisis ni construcción autónoma. También creo que la motivación resulta decisiva: sin ella, la lectura se percibe como castigo y no como oportunidad de aprendizaje. Por ello, sostengo que los proyectos deben vincularse al contexto comunitario, de manera que despierten interés genuino y otorguen sentido a la práctica lectora. Comprensión lectora y escritura crítica son inseparables; una espiral de <i>lectura–escritura–debate</i> fortalece la argumentación y fomenta la autonomía académica. He tenido la oportunidad de constatar que el análisis de noticias locales con sesgo permite a los estudiantes reconocer las consecuencias reales del pensamiento crítico. De ahí mi propuesta de incorporar microtarefas de análisis discursivo sobre temas de su entorno inmediato, para que la comprensión lectora se convierta en puerta de entrada al ejercicio ciudadano y a la construcción de sujetos con voz propia en la comunidad.

a comprender la educación como un entramado de múltiples dimensiones interconectadas. Bajo esta mirada, la comprensión lectora se asume como un proceso cognitivo, como una práctica social y pedagógica que articula distintos saberes.

En consonancia con ello, Solé (2012) sostiene que la enseñanza de estrategias de lectura, tales como la predicción, la formulación de preguntas, el resumen y la inferencia, es clave para la formación de lectores activos, críticos y autónomos, capaces de involucrarse en un diálogo profundo con los textos. Así leer y comprender constituye un desafío transversal a los sistemas educativos contemporáneos, en tanto se reconoce la urgencia de desarrollar habilidades y destrezas que potencien la comprensión lectora como base del aprendizaje. De manera complementaria.

La comprensión lectora es la capacidad de captar, de manera objetiva, lo que un autor transmite a través de un texto escrito, lo que implica un equilibrio entre fidelidad interpretativa y capacidad crítica del lector. Jiménez (2013)

Otros autores amplían la mirada hacia la relación entre comprensión lectora y pensamiento crítico. Paul y Elder (como se citó en Cangalaya, 2020) destacan que la lectura profunda constituye una vía para el desarrollo de habilidades analíticas y evaluativas. En consecuencia, la categoría central

destacar que el aprendizaje se produce mediante la interacción con otros y la construcción de significados, lo cual impulsa en el estudiante la capacidad de formular interrogantes y establecer relaciones entre saberes. De igual forma, la comprensión lectora denota captar objetivamente lo que el autor transmite, pero al mismo tiempo abrir la posibilidad de reelaborar y ampliar el conocimiento a partir de esa base.

También se identifica una dificultad expresada: *“Bajo rendimiento por falta de comprensión; desinterés por leer y analizar”*. Esta problemática refleja la advertencia de que la falta de comprensión lectora representa un reto constante en los sistemas educativos, ya que afecta directamente la motivación y el desempeño escolar. En este sentido, la comprensión se vincula con el aprendizaje de contenidos, así como también con la actitud y el interés hacia la lectura como práctica formativa.

La importancia de una comprensión profunda se evidencia en la percepción de otro informante: *“Comprensión profunda habilita debate, escritura de ensayos y solución de problemas”*. Esta postura coincide con la consideración de que las estrategias pedagógicas innovadoras como los métodos interactivos y colaborativos permiten a los estudiantes ir más allá de la literalidad de la lectura y desarrollar habilidades de expresión

Comprensión lectora se configura como un proceso complejo, integral y transformador, que se nutre de aportes pedagógicos, socioculturales y críticos. Su abordaje requiere comprenderla como una práctica que facilita el aprendizaje académico y contribuye a la formación de sujetos críticos, reflexivos y capaces de interactuar de manera consciente con el mundo que los rodea.

oral y escrita, así como competencias para enfrentar situaciones complejas.

Otro informante puntualiza que “*Lectura crítica para identificar sesgos, evaluar argumentos y tomar postura*”. Esta perspectiva concuerda con la concepción de la lectura como una práctica liberadora que posibilita develar estructuras de poder en los discursos, y se complementa con la visión de que la lectura crítica es una condición necesaria para la formación de un pensamiento autónomo y reflexivo.

Nota. Tabla elaborada por la autora

Tabla 18

Proceso de triangulación Proceso de enseñanza-aprendizaje

Referentes teóricos	Discurso de los informantes	Perspectiva de la investigadora
El proceso de enseñanza-aprendizaje constituye un elemento decisivo entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico, pues requiere de un andamiaje pedagógico que permita a los estudiantes vincular la lectura con la reflexión profunda y la acción transformadora. En este sentido, Perrenoud (1999) señala que las competencias transversales son importantes para que los aprendizajes no se fragmenten por áreas disciplinares, superando la visión reduccionista donde lo crítico se circunscribe únicamente a la Lengua y a las Ciencias Sociales. También Tardif (2004) señala que los saberes docentes se construyen en la práctica y permiten orientar a los estudiantes hacia una comprensión lectora que promueva el cuestionamiento y la argumentación, configurando así un escenario propicio para el desarrollo del pensamiento crítico. Por su parte, Morin (1999) plantea la necesidad de un pensamiento complejo que articule los diversos saberes, reconociendo que la lectura crítica exige integrar lo cognitivo, lo ético y lo contextual. Este planteamiento dialoga con Dewey (1938), quien defendía el aprendizaje experiencial como base para la comprensión profunda: leer y reflexionar sobre problemas reales, convierte la escuela en un espacio de formación crítica.	La categoría <i>Proceso de enseñanza-aprendizaje</i> evidencia prevenciones estructurales y pedagógicas que inciden directamente en la formación del pensamiento crítico. Una primera dificultad señalada por los informantes se relaciona con la fragmentación disciplinar: <i>“Desarticulación: se asume que lo crítico es solo de Lengua y Sociales; otras áreas no integran la competencia.”</i> Esta percepción pone de relieve un enfoque reduccionista que limita la transversalidad del pensamiento crítico y obstaculiza la construcción de aprendizajes significativos, pues restringe el análisis, la argumentación y la reflexión a un par de asignaturas, ignorando su carácter integral. En segundo lugar, se advierte un déficit de respaldo institucional en la implementación de programas de acompañamiento. Tal como se expresa: <i>“Apoyo institucional limitado; programas como PTA focalizados en primaria.”</i> Esta limitación refuerza una brecha en la continuidad del desarrollo de la competencia crítica en la educación básica secundaria, donde la falta de seguimiento y recursos compromete la consolidación de aprendizajes profundos y sostenibles. Asimismo, los discursos revelan la tensión entre exigencias curriculares y el	Como investigadora he constatado que en mi institución las asignaturas de Matemáticas y Ciencias rara vez fomentan la lectura crítica, lo que genera un desfase en la formación integral de los estudiantes. También he sentido la soledad del docente en el esfuerzo por promover pensamiento crítico, lo que confirma la necesidad de planes de formación compartidos y asumidos institucionalmente. Me preocupa, además, la presión evaluativa, que suele reducir el tiempo de debate y limitar la argumentación. Considero imprescindible equilibrar la evaluación, privilegiando ensayos, estudios de caso y discusiones que fortalezcan la comprensión y el juicio propio. En mi experiencia, cuando se genera un clima de confianza los estudiantes arriesgan más sus ideas, y cuando los dilemas parten de contextos reales se involucran con mayor compromiso. Por ello, promuevo rutinas de diálogo y protocolos de aula segura que fortalezcan tanto la argumentación como la dimensión socioemocional.

La enseñanza de la comprensión lectora y su vínculo con el pensamiento crítico también se ve influida por el contexto institucional y sistémico. Fullan (2002) advierte que el cambio educativo requiere condiciones colectivas que trasciendan las políticas fragmentadas, como los programas focalizados en primaria.

El proceso de enseñanza-aprendizaje también implica considerar los factores emocionales, sociales y comunitarios que atraviesan la comprensión lectora. Hattie (2012) enfatiza la relevancia del clima de aula en la construcción de aprendizajes significativos, mientras que Jennings (2015) incorpora la socioemocionalidad docente como indispensable para facilitar interacciones pedagógicas que favorezcan la lectura crítica y la reflexión.

Wenger (1998), desde la teoría de las comunidades de práctica, aporta la visión de que el aprendizaje y la lectura crítica se construyen en interacción con otros, mientras que Hargreaves y Fullan (2012) hablan de un capital profesional que emerge de la cooperación docente, permitiendo generar estrategias colectivas que fortalezcan la enseñanza de la lectura y el pensamiento crítico de manera articulada.

tiempo pedagógico requerido para la lectura comprensiva y el debate argumentado. Uno de los informantes sintetiza esta dificultad al señalar: *“Presión por currículo y pruebas estandarizadas reduce tiempo para lectura profunda y discusión.”* En este sentido, el énfasis en resultados medibles de las pruebas limita la posibilidad de prácticas reflexivas y de diálogo crítico, privilegiando la memorización sobre la problematización.

No obstante, los hallazgos también permiten reconocer potencialidades en el entorno escolar. Como se expone: *“Un entorno escolar positivo potencia dimensiones afectiva, académica y social.”* Este planteamiento sugiere que el clima institucional es un factor importante para que el pensamiento crítico se despliegue en su dimensión integral, al favorecer tanto el rendimiento académico, como la confianza, la motivación y la participación activa del estudiantado.

De igual manera, los informantes destacan que la vinculación con problemáticas sociales y ambientales otorga sentido al aprendizaje y estimula la toma de decisiones. Así lo expresa un docente: *“Problemas reales (violencia, desigualdad, ambiente) activan la reflexión y la toma de decisiones.”* Este reconocimiento reafirma la necesidad de una pedagogía contextualizada que habilite a los estudiantes para cuestionar, argumentar y actuar frente a las dinámicas de su entorno inmediato.

Hallazgos de la investigación

El análisis de la información recolectada permitió identificar una serie de hallazgos significativos que explican la articulación del pensamiento crítico con la comprensión lectora en el contexto de la educación secundaria. Uno de los hallazgos centrales fue la constatación de que el desarrollo del pensamiento crítico depende, en gran medida, del fortalecimiento de las competencias lectoras de los estudiantes. La ausencia de hábitos de lectura, la dificultad para realizar inferencias y la escasa práctica en el análisis de textos se constituyeron en limitaciones que dificultan la construcción de un pensamiento autónomo y reflexivo.

Asimismo, se evidenció que los procesos de enseñanza en el aula no siempre integran estrategias que potencien la comprensión lectora de manera crítica. En muchos casos, se privilegia la memorización de contenidos por encima de la reflexión, lo que restringe la posibilidad de que los estudiantes establezcan relaciones entre el texto y su realidad. No obstante, también emergieron experiencias exitosas en las que el uso de estrategias didácticas innovadoras como el trabajo colaborativo, la lectura crítica de textos auténticos y la incorporación de TIC, favorecieron la motivación y la capacidad de análisis de los estudiantes.

Otro hallazgo importante estuvo relacionado con el discurso de los docentes, quienes reconocieron la necesidad de replantear sus prácticas pedagógicas para responder a los retos de una educación más crítica y reflexiva. Sus discursos coincidieron en señalar que el pensamiento crítico requiere un andamiaje metodológico que lo estimule, vinculado estrechamente con la comprensión lectora.

En consecuencia, los hallazgos de la investigación evidencian la necesidad de articular los presupuestos epistémicos con las prácticas pedagógicas y con las categorías emergentes obtenidas del análisis. Esta relación muestra que la enseñanza de la lectura crítica puede configurarse como un eje dinamizador para el desarrollo de un pensamiento autónomo en los estudiantes de secundaria, siempre que se integre de manera coherente con el proceso de enseñanza–aprendizaje. Lo encontrado permite vislumbrar las bases sobre las cuales podría construirse un corpus teórico–metodológico que sirva de referencia para orientar prácticas pedagógicas más incluyentes y transformadoras.

Codificación selectiva: construcción de la categoría central

La codificación selectiva permitió identificar como categoría central: ***La articulación entre la comprensión lectora y el proceso de enseñanza–aprendizaje como fundamento para el desarrollo del pensamiento crítico en secundaria***. Esta categoría se erige como el hallazgo integrador de mayor poder explicativo, pues reúne los aportes de las categorías y subcategorías derivadas en las fases de codificación abierta y axial, otorgándoles coherencia y sentido. En este nivel, el análisis deja de ser fragmentado y se presenta una visión unificada en la que la comprensión lectora, el pensamiento crítico y el proceso de enseñanza–aprendizaje se conciben como elementos interdependientes que configuran una praxis pedagógica orientada a la formación integral de los estudiantes.

En este sentido, la comprensión lectora se configura como el hilo conductor de esta categoría central. Su importancia radica en que constituye la base para la interpretación de los textos, la construcción de significados y el análisis de la información. Una lectura superficial impide el desarrollo de competencias cognitivas superiores, mientras que una lectura crítica e inferencial abre la posibilidad de cuestionar lo leído, relacionarlo con otros saberes y generar nuevas perspectivas de comprensión. Así, la comprensión lectora deja de ser una habilidad instrumental para convertirse en un proceso que posibilita la apropiación activa del conocimiento y la reflexión autónoma en el contexto escolar.

Asimismo, el pensamiento crítico aparece como una competencia transversal que se nutre directamente de la lectura reflexiva. Su potencial radica en que permite al estudiante cuestionar supuestos, argumentar con solidez y reconocer múltiples perspectivas frente a una misma realidad. No se trata únicamente de reproducir información, sino de analizarla, evaluarla y transformarla en función de los problemas del entorno. En esta relación, la comprensión lectora actúa como insumo cognitivo que alimenta la capacidad crítica, y a su vez, el pensamiento crítico retroalimenta los procesos de lectura al exigir profundidad, coherencia y rigor en la interpretación de los textos.

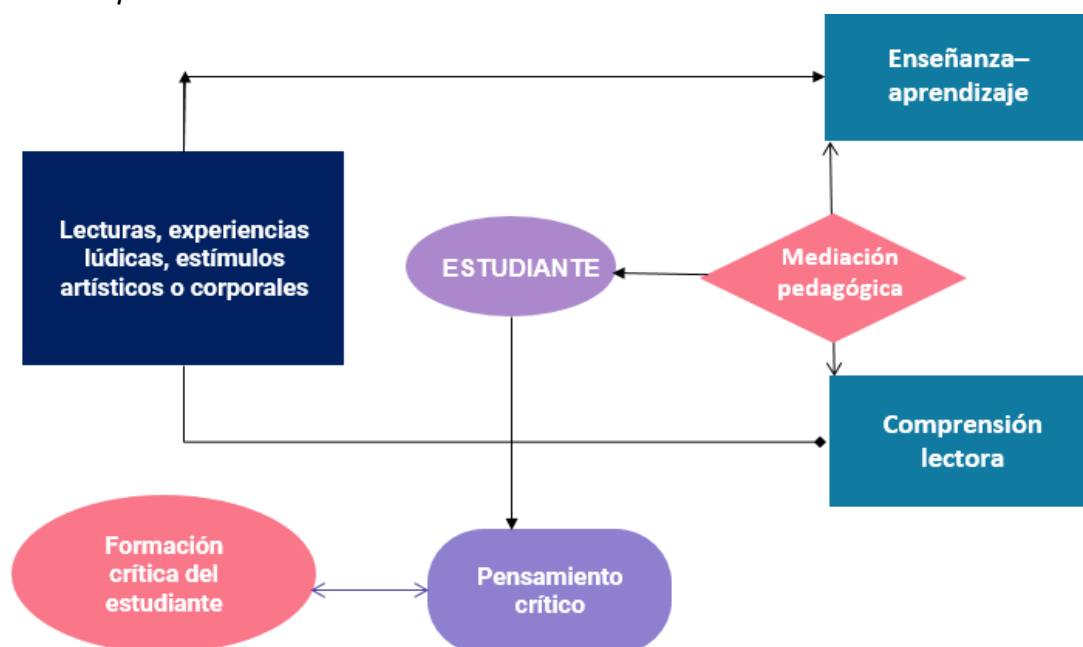
Del mismo modo, el proceso de enseñanza–aprendizaje se reconoce como el espacio donde confluyen las condiciones necesarias para potenciar tanto la comprensión

lectora como el pensamiento crítico. Aquí se hace evidente la relevancia de las estrategias didácticas, la mediación docente y el contexto institucional en la consolidación de una práctica pedagógica significativa. Es imprescindible diseñar ambientes de aprendizaje que favorezcan la participación activa, la discusión argumentada y la aplicación de lo aprendido en situaciones reales. El docente, en este sentido, se convierte en un mediador que guía, estimula y desafía el pensamiento de sus estudiantes, facilitando que lo leído se convierta en conocimiento vivo y aplicable.

En síntesis, la integración de estas tres (3) dimensiones evidencia que no es posible potenciar el pensamiento crítico sin una base sólida de comprensión lectora ni sin procesos de enseñanza que orienten su aplicación en contextos significativos. La categoría central, entonces, ofrece una perspectiva holística que muestra la manera como la lectura crítica, el pensamiento autónomo y las prácticas pedagógicas se entrelazan en una dinámica formativa que va más allá de la mera transmisión de contenidos y apuesta por la construcción de sujetos reflexivos, capaces de comprender, cuestionar y transformar la realidad que habitan.

Figura 11

Desarrollo del pensamiento crítico



Nota. Figura elaborada por la autora

MOMENTO V

CORPUS TEÓRICO–METODOLÓGICO PARA LA ARTICULACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA, EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

A continuación, se describe el corpus teórico-práctico estructurado a partir del análisis hermenéutico de la información obtenida mediante las entrevistas en profundidad que posibilitó el surgimiento de las categorías emergentes y sus respectivas subcategorías

Fundamentos teórico-metodológicos para el desarrollo del pensamiento crítico desde la comprensión lectora

El desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica secundaria constituye hoy una de las principales finalidades de la educación. Formar sujetos capaces de analizar, cuestionar y argumentar de manera reflexiva frente a la realidad, requiere de procesos pedagógicos que integren de manera armónica la comprensión lectora y el proceso de enseñanza–aprendizaje. La lectura permite el acceso a la información puesto que se convierte en un medio para interpretar el mundo, formular juicios y generar nuevas comprensiones que fortalecen la autonomía intelectual del estudiante. Es por ello que, el pensamiento crítico se configura como la meta que articula tanto las prácticas de lectura como las dinámicas de enseñanza que se desarrollan en el aula.

En este marco, la presente investigación tuvo como propósito general *Configurar un corpus teórico-metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora, en estudiantes de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Bello Horizonte, Valledupar, Cesar, Colombia*. Este objetivo ofrece un marco interpretativo que orienta a los docentes en la transformación de su praxis pedagógica hacia la formación crítica de sus estudiantes. Desde este punto, el capítulo expone los resultados de la fase de codificación selectiva, la cual, de acuerdo con Strauss y Corbin (2002), corresponde al nivel más alto de integración y abstracción dentro del

proceso de análisis en la Teoría Fundamentada. A través de esta fase fue posible identificar la categoría central que emergió: *La articulación entre la comprensión lectora y el proceso de enseñanza–aprendizaje como fundamento para el desarrollo del pensamiento crítico en secundaria*, que se erige como el núcleo explicativo de la investigación.

La importancia de esta categoría radica en que permite comprender la interconexión entre el acto de leer y las mediaciones pedagógicas en donde se constituye el terreno fértil para que los estudiantes construyan y fortalezcan competencias críticas, autónomas y reflexivas. Los hallazgos empíricos se integran con el marco teórico y con la literatura especializada para dar lugar a un corpus teórico-metodológico que, explica la realidad educativa en la Institución Bello Horizonte, evidenciando el aporte a la reflexión sobre la enseñanza en contextos similares de la educación secundaria.

La integración de dimensiones cognitivas, pedagógicas y formativas en la construcción del pensamiento crítico

La codificación selectiva permitió reconocer que la categoría central, *La articulación entre la comprensión lectora y el proceso de enseñanza–aprendizaje como base para el desarrollo del pensamiento crítico en secundaria*, se constituye en el fundamento indispensable que otorga coherencia a toda la estructura categorial. Este hallazgo resultó de un proceso sistemático de comparación constante, integración de significados y conexión entre categorías previas, lo que la convierte en la categoría de mayor poder explicativo dentro del análisis.

En este sentido, la categoría central opera como un concepto central que condensa el significado profundo de las narrativas de los informantes y de los patrones detectados en la información recolectada. Su función actúa como principio articulador, capaz de vincular dimensiones cognitivas, pedagógicas y formativas. Dicho principio muestra que el desarrollo del pensamiento crítico en secundaria debe entenderse como un proceso interdependiente entre la comprensión lectora y las dinámicas de enseñanza–aprendizaje. Así lo expresaron García y Kirwant (2023)

...más que buscar intervenir o transformar lo que ocurre en el aula, la aspiración fue coadyuvar a que, a través de la construcción emergente, los docentes comprendan como podrían ayudar a que los educandos puedan ubicar y organizar diversos datos profundamente incrustados en el texto e inferir qué información es relevante, que comprendan de forma completa y detallada los textos cuyo contenido o forma resulte poco familiar. A su vez, puedan evaluar críticamente una lectura o elaborar hipótesis sobre los

contenidos de ésta, comprender conceptos contrarios a sus propias expectativas y ser capaces de examinarse y evaluarse a sí mismos y al entorno que les rodea, adquiriendo de esta manera un conocimiento complejo, estructurado y sistematizado. (p. 157)

Asimismo, esta categoría central trasciende las explicaciones parciales de cada dimensión y ofrece una visión holística del fenómeno educativo. Mientras la comprensión lectora proporciona las bases cognitivas para la construcción de significados, el proceso de enseñanza–aprendizaje crea las condiciones pedagógicas y didácticas que hacen posible su ejercicio, y el pensamiento crítico se presenta como el horizonte formativo hacia el cual convergen ambos. Así se cita a Ventura (2023) cuando señala lo siguiente:

El pensamiento crítico tiene que ver con el desarrollo de la creatividad y la sistematización del cerebro; por lo mismo que, la estimulación de la comprensión textual no ha podido ser sustentada solamente con la lectura de textos. Y es que la comprensión de un texto no está relacionada, necesariamente, con la lectura. La comprensión y el análisis, tal y como se entiende, tiene que ver más con la estimulación cerebral del niño (desarrollo creativo), incluso antes de que este nazca. Esta creación mental se genera a través del movimiento corporal, el estímulo artístico y los juegos lógicos. (p. 9)

Ventura, sostiene que el desarrollo del pensamiento crítico no se reduce únicamente al acto de leer textos, ya que este se relaciona con procesos más amplios de estimulación cerebral que articulan la creatividad, la sistematización del pensamiento y la capacidad de análisis. Comprender un texto implica activar operaciones cognitivas y simbólicas que se gestan desde la infancia a través de experiencias corporales, artísticas y lúdicas.

De esto se entiende que, la comprensión lectora constituye la base cognitiva que permite la construcción de significados, mientras que el proceso de enseñanza–aprendizaje ofrece las mediaciones pedagógicas necesarias para su desarrollo, orientando al estudiante hacia la autonomía reflexiva. Así, el pensamiento crítico emerge como el horizonte formativo en el que confluyen estas dimensiones, consolidándose como una creación mental dinámica y creativa que va más allá de una simple lectura y se nutre de la interacción entre lo cognitivo, lo didáctico y lo experiencial.

Se puede señalar que en la presente investigación la categoría central se revela como una unidad de sentido integradora, capaz de superar dicotomías entre “contenido” y “método”, o entre “lectura” y “reflexión”, para plantear que la clave reside en la articulación entre estos elementos.

De este modo, la categoría central sintetiza el camino analítico seguido en la investigación, puesto que fundamenta la construcción de un marco interpretativo sobre el rol de la lectura y la enseñanza en el desarrollo de competencias críticas. En ella confluyen los hallazgos de las fases de codificación abierta y axial, pero al mismo tiempo abre la ruta hacia la teorización, puesto que posibilita derivar un modelo explicativo aplicable a la práctica pedagógica.

Dimensiones de la categoría central

La articulación entre la comprensión lectora y el proceso de enseñanza–aprendizaje como fundamento para el desarrollo del pensamiento crítico en secundaria

La identificación de la categoría central permitió reconocer un núcleo explicativo que integra los hallazgos de manera coherente y sistemática. Esta categoría se configura a partir de la interacción dinámica entre distintos factores que convergen en el escenario escolar. En este sentido, comprender sus dimensiones resulta importante para esclarecer la manera como se articula la comprensión lectora con los procesos pedagógicos y cómo ambos inciden en la configuración del pensamiento crítico como criterio orientador del desarrollo académico en secundaria.

De este modo, las dimensiones aquí desarrolladas evidencian la riqueza interpretativa del análisis realizado, ya que constituyen un soporte indispensable para avanzar hacia la formulación de un corpus teórico–metodológico. Cada dimensión representa un eje de sentido que permite profundizar en el carácter explicativo de la categoría central, mostrando su potencial para transformar las prácticas educativas y aportar a la consolidación de una educación más reflexiva y crítica.

La comprensión lectora como base cognitiva

La comprensión lectora compone el eje estructural del proceso educativo, en tanto provee los insumos cognitivos indispensables para el análisis, la interpretación y la construcción de significados. Este proceso implica una interacción activa entre el texto y el lector, donde se ponen en juego esquemas previos de conocimiento, habilidades

inferenciales y procesos metacognitivos que permiten establecer conexiones y generar aprendizajes significativos. En esta línea, Canet et. al. (2005) sostienen que:

En un sentido general la comprensión de textos es un proceso de alto nivel cuyo agente es el sujeto cognitivo con todos sus recursos, mecanismos y procesos. En ella intervienen distintos procesos complejos como el análisis de relaciones causa efecto, predicciones e inferencias causales. (p. 410)

Como señala Ventura (2020), “el acto de leer es mucho más fácil que la acción de comprender; pues, la lectura de un texto escrito es primero y la comprensión de esta, posterior”. (p. 3). De este modo, el niño puede aprender a reconocer palabras y asociarlas con su significado inmediato, pero la verdadera comprensión exige una abstracción más compleja que trasciende el reconocimiento literal para alcanzar la relación de ideas y el entendimiento integral del texto.

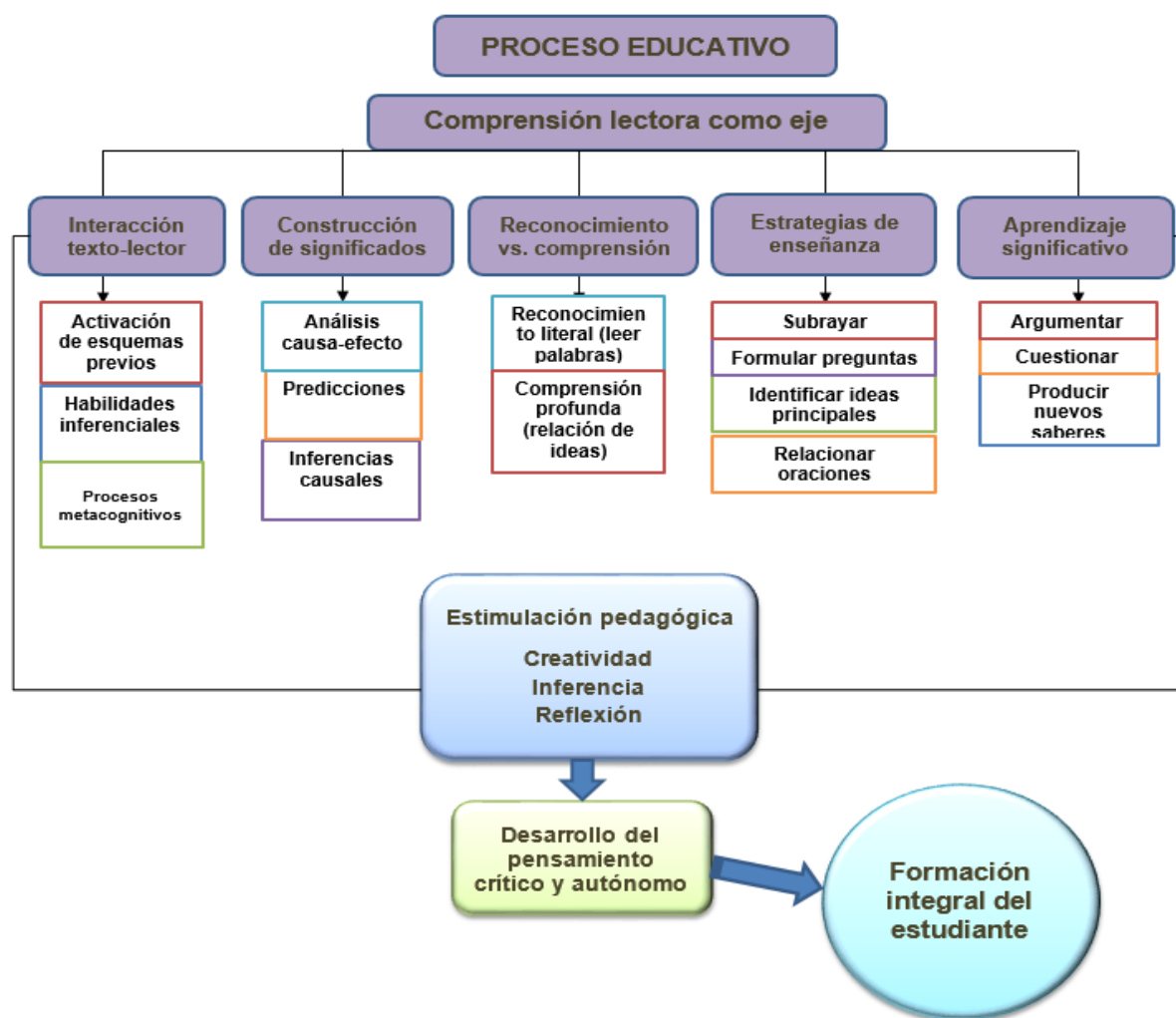
En consecuencia, la enseñanza de la comprensión radica en dotar al estudiante de estrategias como: subrayar, formular preguntas, identificar ideas principales o relacionar oraciones, que le permitan ir construyendo progresivamente el sentido del texto. En este marco, la comprensión lectora enriquece la capacidad de acceder a la información, ya que potencia la posibilidad de argumentar, cuestionar y producir nuevos saberes. De ahí que su estimulación requiera estrategias pedagógicas que movilicen la creatividad, la inferencia y la reflexión generando escenarios para el desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo en los estudiantes de secundaria.

Finalmente, tomando en consideración lo antes planteado, la enseñanza de la comprensión lectora debe centrarse en proveer al estudiante de estrategias metacognitivas clave, tales como el subrayado, la formulación de preguntas auto-dirigidas y la identificación jerárquica de ideas. Estos mecanismos son esenciales para que el estudiante de secundaria construya progresivamente el sentido del texto, moviéndose de la decodificación superficial hacia una comprensión profunda. Este proceso, al enriquecer la capacidad de acceder a la información, faculta al estudiante para argumentar, cuestionar y producir nuevos conocimientos, cimentando así su autonomía intelectual.

Para lograr este fin, la estimulación de la lectura requiere la aplicación de estrategias pedagógicas creativas que activen la inferencia y la reflexión crítica más allá de la memorización

Figura 12

La comprensión lectora como eje cognitivo en el desarrollo del pensamiento crítico



Nota. Figura elaborada por la autora

La figura evidencia que la comprensión lectora constituye la base cognitiva en el proceso educativo, al integrar diferentes operaciones mentales como la activación de esquemas previos, la inferencia, el análisis causal, la formulación de preguntas y la argumentación. Estos procesos, al ser estimulados pedagógicamente mediante la creatividad, la inferencia y la reflexión, trascienden lo puramente cognitivo para vincularse con la dimensión pedagógica, donde las estrategias de enseñanza median la construcción de significados y la profundización en los textos. A su vez, esta estructura se orienta hacia la formación integral del estudiante, meta que corresponde a la

dimensión formativa. De esta manera, el esquema representa la comprensión lectora como eje cognitivo, su conexión con la praxis pedagógica y su proyección en el desarrollo de un pensamiento crítico, autónomo y socialmente comprometido.

El proceso de enseñanza–aprendizaje como escenario pedagógico

El proceso de enseñanza–aprendizaje constituye un escenario dinámico donde convergen intencionalidades formativas, recursos didácticos y experiencias interactivas que permiten potenciar la comprensión lectora de manera integral. Este proceso trasciende la concepción tradicional de la escuela como espacio de transmisión de saberes, para configurarse como un ámbito de construcción conjunta del conocimiento, en el que el diálogo, la reflexión y la colaboración ocupan un lugar central. Desde esta perspectiva, la enseñanza además de guiar actividades, también se convierte en un acto intencional y transformador que, al nutrirse de la interacción docente–estudiante, orienta la formación hacia el desarrollo de capacidades críticas y creativas.

En este sentido, Coll (como se citó en Díaz Barriga y Hernández Rojas,2010) sostiene que:

La filosofía educativa que subyace a estos planteamientos indica que la institución educativa debe promover el doble proceso de socialización y de individualización; éste permitirá a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural determinado. Lo anterior implica que “la finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender)” (p. 27)

De allí se desprende que existe una visión integral del proceso educativo, en donde la enseñanza además de transmitir saberes, también busca formar sujetos capaces de desenvolverse autónomamente en escenarios diversos. El énfasis en la doble función de socialización e individualización implica que la escuela debe preparar a los estudiantes para insertarse en una comunidad, asumiendo normas, valores y formas de interacción, así como favorecer el desarrollo de su singularidad, es decir, la construcción de una identidad personal coherente con su historia y sus posibilidades de proyección futura.

Desde esta perspectiva, la enseñanza se concibe como un proceso intencional y reflexivo que abre la posibilidad de aprender a aprender, promoviendo en los estudiantes la capacidad de transferir lo aprendido a contextos distintos y de construir estrategias para enfrentar nuevos retos cognitivos. Ello significa que el docente debe situar su

práctica en un escenario pedagógico donde predominen el diálogo, la mediación y la construcción conjunta de significados, más que la simple reproducción de información.

Además, esta concepción sitúa a la comprensión lectora como un elemento central, ya que el acceso crítico al texto permite al estudiante asimilar conocimientos, interpretar, cuestionar y transformar la realidad. De ahí que el proceso de enseñanza–aprendizaje se configure como un espacio dinámico donde la interacción entre estudiantes y docentes abre posibilidades para la creatividad, la reflexión y la construcción de aprendizajes significativos con proyección social.

A su vez, Camilloni (2007) enfatiza que:

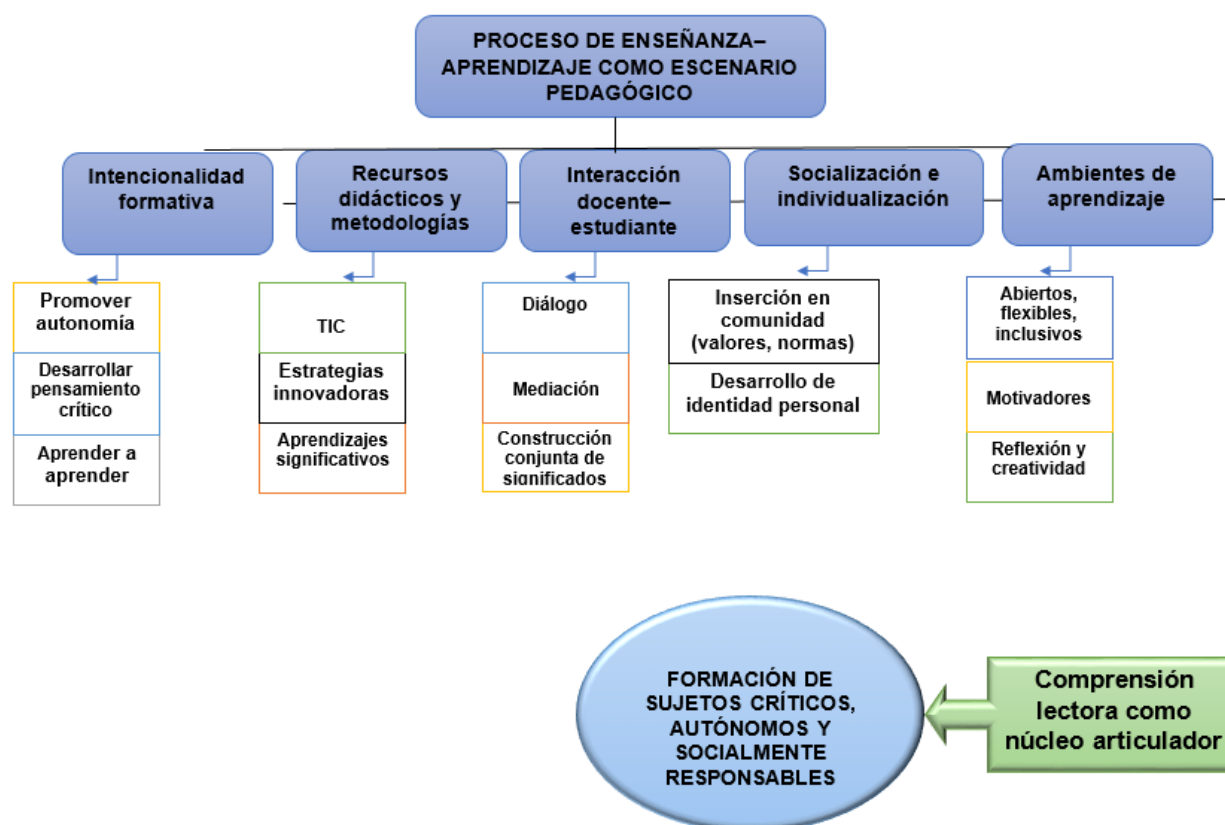
...la escuela crea así un escenario en el que se enseña de modo descontextualizado. Los saberes se transmiten en un ámbito artificial, fuera del ámbito en que esos conocimientos se producen y se utilizan. La escuela encierra la paradoja de crear un lugar «ideal» para la enseñanza y el aprendizaje que es aquel en el que no están presentes ninguno de los referentes reales que constituyen su contenido. Textos escolares, libros de lectura, cuadernillos, láminas, mapas, pizarrones, proyecciones, intentan reponer dentro del mundo escolar ese mundo exterior que la escuela debe presentar y que ha dejado fuera. (p. 10)

Se comprende que la enseñanza es una práctica reflexiva y ética que demanda decisiones fundamentadas, capaces de responder a la diversidad y de generar escenarios pedagógicos que promuevan la autonomía, la participación activa y el pensamiento crítico. Bajo esta mirada, la escuela se convierte en un espacio de transformación cultural donde la lectura y la escritura adquieren sentido formativo en tanto son herramientas para comprender, cuestionar y transformar el mundo.

De ahí que el proceso de enseñanza–aprendizaje, cuando se desarrolla en un ambiente pedagógico abierto, flexible e inclusivo, posibilita el acceso al conocimiento y a construcción de sujetos críticos capaces de interpretar la realidad y actuar en ella con responsabilidad social. La incorporación de estrategias innovadoras, como el uso de TIC y metodologías activas, se configura como un recurso indispensable para generar ambientes de aprendizaje motivadores, en los que la comprensión lectora se convierte en el núcleo articulador del desarrollo académico y humano.

Figura 13

El proceso de enseñanza–aprendizaje como escenario pedagógico para el desarrollo del pensamiento crítico



Nota. Figura elaborada por la autora

La figura representa el proceso de enseñanza–aprendizaje como un escenario pedagógico dinámico en el que convergen diversas dimensiones orientadas a la formación integral del estudiante. Se destacan cinco (5) ejes fundamentales: la intencionalidad formativa, los recursos didácticos y metodológicos, la interacción docente–estudiante, la socialización e individualización, y los ambientes de aprendizaje. Cada uno de estos ejes aporta elementos específicos que van desde el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico, hasta la incorporación de metodologías activas y el uso de TIC, pasando por el diálogo, la mediación y la construcción conjunta de significados. Estos componentes confluyen en la comprensión lectora, que se establece como núcleo articulador del proceso, al permitir la interpretación, cuestionamiento y transformación de los saberes. En última instancia, esta plataforma pedagógica propicia

la formación de sujetos críticos, autónomos y socialmente responsables, capaces de transferir lo aprendido a contextos diversos y de participar activamente en la transformación de su realidad.

El pensamiento crítico como criterio orientador del desarrollo académico

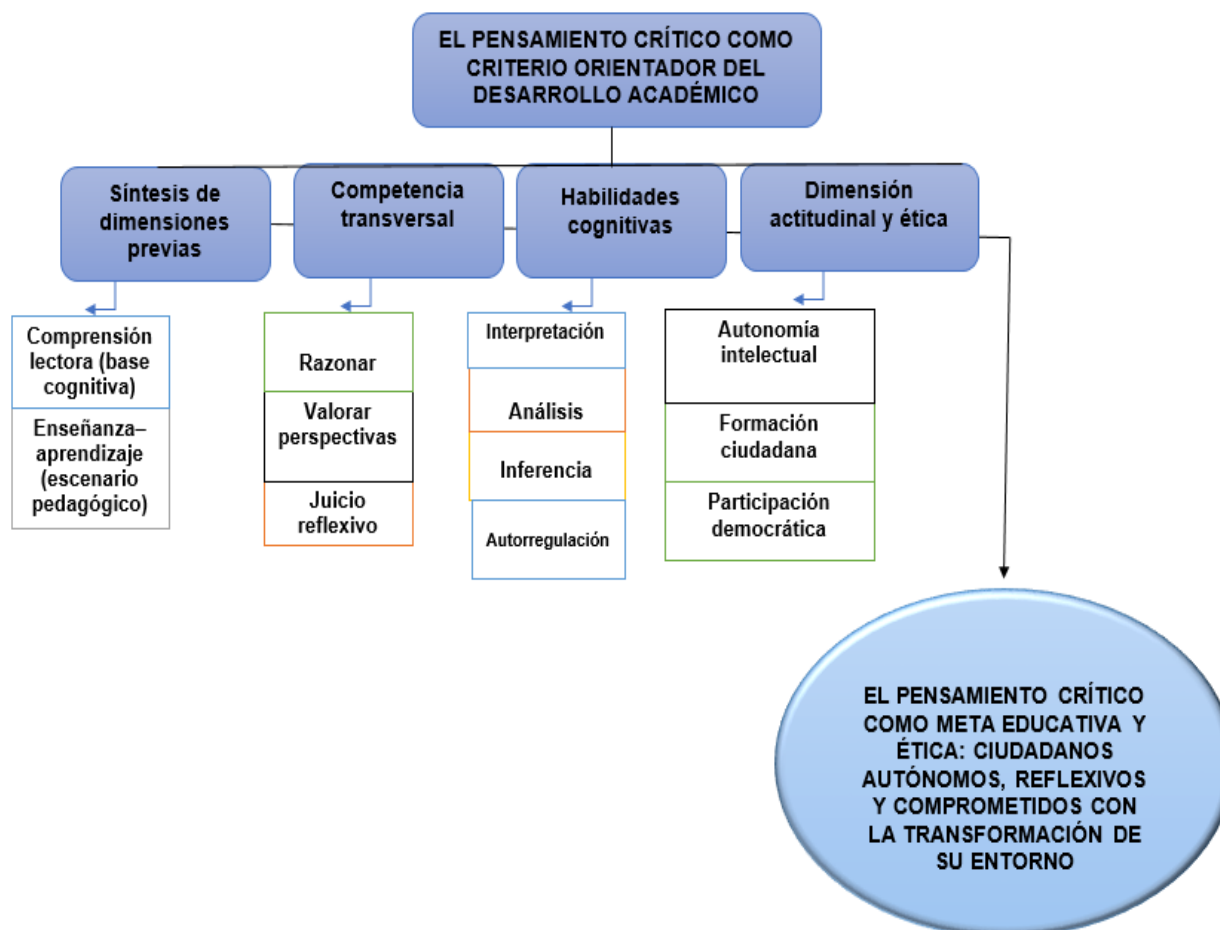
El pensamiento crítico surge como el criterio orientador del desarrollo académico, dado que sintetiza y proyecta los aportes de la comprensión lectora y del proceso de enseñanza–aprendizaje hacia la formación integral de los estudiantes. Esto se entiende como una competencia transversal que dinamiza la capacidad de razonar, de valorar diferentes perspectivas y de enfrentar situaciones de la vida cotidiana con juicio reflexivo.

En el marco del corpus teórico–metodológico, el pensamiento crítico adquiere un papel estructurador: *orienta las prácticas pedagógicas, da sentido al uso de estrategias didácticas y se convierte en un referente para evaluar el impacto de la educación en la autonomía intelectual y en la formación ciudadana*. Según Saiz (2017), el pensamiento crítico consiste en desarrollar destrezas cognitivas y también “disponer de actitudes y disposiciones que conduzcan al sujeto a aplicar el razonamiento en contextos variados y significativos” (p. 63). Esto significa que su alcance se extiende más allá del aula, proyectándose hacia la vida cotidiana como herramienta para la toma de decisiones fundamentadas y la participación democrática. El pensamiento crítico integra un conjunto de habilidades como la interpretación, el análisis, la inferencia y la autorregulación, todas necesarias para una educación que aspire a la autonomía y al compromiso social. En este sentido, promoverlo desde la práctica pedagógica además de ser un requisito académico, es un imperativo ético que busca formar ciudadanos capaces de cuestionar, transformar y construir colectivamente su realidad.

De este modo, el pensamiento crítico se configura como una meta educativa que trasciende la mera instrucción, proyectándose hacia la construcción de sujetos capaces de comprender, actuar y transformar su entorno desde una perspectiva reflexiva y responsable.

Figura 14

El pensamiento crítico como criterio orientador del desarrollo académico y de la formación integral



Nota. Figura elaborada por la autora

La figura muestra el pensamiento crítico como el criterio orientador que articula y proyecta los aportes de las dimensiones cognitiva y pedagógica hacia la formación integral de los estudiantes. En su centro se ubica como una competencia transversal, encargada de dinamizar la capacidad de razonar, valorar perspectivas y ejercer el juicio reflexivo en diferentes contextos. Su estructura se sostiene en un conjunto de habilidades cognitivas: interpretación, análisis, inferencia y autorregulación, complementadas con disposiciones actitudinales y éticas que promueven la autonomía intelectual, la participación democrática y el compromiso social. Así, el pensamiento crítico se convierte

en una herramienta de vida que orienta la toma de decisiones fundamentadas, la construcción de ciudadanía y la transformación de la realidad.

Síntesis y articulación de las dimensiones analizadas

La articulación de las tres (3) dimensiones analizadas permite consolidar un núcleo explicativo fuerte que se proyecta hacia la configuración de un corpus teórico–metodológico. En primer lugar, la comprensión lectora se establece como la base cognitiva que activa procesos mentales de interpretación, análisis e inferencia. En segundo lugar, el proceso de enseñanza–aprendizaje se comprende como el escenario pedagógico, donde la interacción docente–estudiante, la mediación y el uso de estrategias didácticas configuran un ambiente para la construcción conjunta de significados. Posteriormente, el pensamiento crítico se posiciona como la finalidad formativa, al integrar lo cognitivo y lo pedagógico para proyectarse hacia la autonomía intelectual, la participación ciudadana y la transformación social.

Estos tres (3) planos conforman un fundamento conceptual que otorga sentido a la categoría central emergente: *la articulación entre la comprensión lectora y el proceso de enseñanza–aprendizaje como fundamento para el desarrollo del pensamiento crítico en secundaria*. De este modo, la integración de las tres (3) dimensiones analizadas permite recuperar los hallazgos centrales del estudio, otorgándoles coherencia y sentido en relación con el objetivo general: la construcción de un corpus teórico–metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora. Al mismo tiempo, se anticipa el tránsito hacia el Capítulo VI, en el cual estas dimensiones se sistematizarán en una propuesta teórico–metodológica que busca convertirse en referente para orientar la praxis educativa en el aula de secundaria.

CORPUS TEÓRICO–METODOLÓGICO

El tránsito desde la síntesis integradora realizada en el capítulo anterior conduce a la necesidad de consolidar un marco que recoja los hallazgos y se proceda a su organización en un corpus teórico–metodológico capaz de orientar la praxis educativa. En este sentido, las tres (3) dimensiones analizadas, *comprensión lectora*, *proceso de enseñanza–aprendizaje* y *pensamiento crítico* dejan de ser núcleos aislados para convertirse en los pilares de un modelo interpretativo que articula lo cognitivo, lo

pedagógico y lo formativo. Este corpus se plantea como una propuesta sistematizada, fundamentada en la investigación realizada, que busca trascender la descripción empírica para ofrecer lineamientos que inspiren la transformación educativa en la escuela secundaria.

Fundamentación teórica del Corpus

El corpus teórico–metodológico constituye una unidad de sentido compleja que integra, en un mismo conjunto, los fundamentos conceptuales y los procedimientos analíticos que hicieron posible la interpretación del fenómeno educativo investigado. De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), un corpus surge de un proceso de teorización en el cual la relación entre datos y teoría se articula dialécticamente, permitiendo que los hallazgos no permanezcan en el nivel descriptivo, sino que se proyecten hacia marcos explicativos de mayor alcance. En este caso, el corpus elaborado se asienta sobre dos (2) pilares: el *marco teórico* que reúne conceptos, enfoques y postulados de las corrientes pedagógicas que orientan la investigación y el *enfoque metodológico*, entendido como el conjunto de estrategias y procedimientos que posibilitaron el acceso, análisis y comprensión del fenómeno en contextos reales.

El corpus teórico–metodológico que aquí se plantea se fundamenta, en primera instancia, sobre el constructivismo, cuyas aportaciones de Piaget y Vygotsky resultan cardinales para comprender la dinámica de la construcción del conocimiento. Desde la perspectiva piagetiana, el aprendizaje es un proceso activo en el cual el sujeto organiza y reestructura sus esquemas mentales a partir de la interacción con el medio. Al respecto Piaget (como se citó en Regader, 2015) menciona que:

En términos generales, porque este autor entiende el aprendizaje como una reorganización de las estructuras cognitivas existentes en cada momento. Es decir: para él, los cambios en nuestro conocimiento, esos saltos cualitativos que nos llevan a interiorizar nuevos conocimientos a partir de nuestra experiencia, se explican por una recombinación que actúa sobre los esquemas mentales que tenemos a mano tal como nos muestra la Teoría del Aprendizaje de Piaget. (s/n)

Esta concepción se articula directamente con el fenómeno que orienta la presente investigación, la formación del pensamiento crítico, puesto que pensar críticamente supone la capacidad de reorganizar representaciones, contrastar experiencias y generar interpretaciones nuevas frente a los problemas que se presentan en la realidad

educativa. En esa dirección, el pensamiento crítico emerge como el resultado de procesos de asimilación y acomodación que se actualizan constantemente en el sujeto en interacción con su entorno.

Complementariamente, la teoría sociocultural de Vygotsky (1979) amplía esta visión al situar el origen del conocimiento en la vinculación de las interacciones sociales con las interacciones culturales. Para este autor, el aprendizaje se produce en el marco de la Zona De Desarrollo Próximo, donde las funciones cognitivas superiores se construyen en colaboración con otros, a través del lenguaje y la mediación cultural. Este principio resulta fundamental para el fenómeno estudiado, pues el pensamiento crítico no se desarrolla en aislamiento, sino en escenarios dialógicos en los que el intercambio con docentes, pares y referentes culturales abre la posibilidad de contrastar perspectivas, cuestionar supuestos y generar nuevas interpretaciones de la realidad. En efecto, la praxis pedagógica, concebida desde este enfoque, se constituye en un espacio privilegiado de mediación, donde el educador, más que transmitir contenidos, propicia experiencia de reflexión y construcción conjunta de significados que favorecen la emergencia del pensamiento crítico. Así lo expresaron Serrano y Pons (2011)

El constructivismo socio-cultural tiene su origen en los trabajos de Lev S. Vygotsky y postula que el conocimiento se adquiere, según la ley de doble formación, primero a nivel intermental y posteriormente a nivel intrapsicológico, de esta manera el factor social juega un papel determinante en la construcción del conocimiento... (p. s/n)

Sobre esta base, puede sostenerse que tanto el enfoque piagetiano como el vygotskiano ofrecen un soporte sólido para comprender que los sujetos en formación desarrollan capacidades de análisis, reflexión y juicio, indispensables para la consolidación del pensamiento crítico en el contexto escolar. Dichas perspectivas, complementadas con los aportes de Ausubel (1983), configuran un sustento teórico en el cual la construcción activa del conocimiento se vincula con la mediación social y la integración significativa de saberes previos, lo que permite superar la visión instrumental de la enseñanza y orientar la praxis pedagógica hacia escenarios de diálogo y problematización.

En este sentido, el constructivismo aporta un marco explicativo coherente convirtiéndose en la bisagra que articula la dimensión cognitiva centrada en el desarrollo

de estructuras de pensamiento con la dimensión pedagógica orientada a la interacción dialógica y a la participación activa.

De esta manera, la convergencia entre Piaget, Vygotsky y Ausubel ofrece las bases para un modelo pedagógico que coloque al estudiante en el centro de su proceso formativo, entendiendo el aprendizaje como un ejercicio de reorganización conceptual que exige reflexión crítica y autonomía. Tal articulación se proyecta metodológicamente en las decisiones investigativas de este estudio, en tanto posibilita una comprensión profunda del fenómeno analizado: la construcción del pensamiento crítico como criterio orientador del desarrollo académico. Así, el corpus teórico–metodológico aquí propuesto se sustenta en la integración de estas corrientes, que proporcionan un soporte consistente para transitar de la explicación epistemológica a la praxis educativa, abriendo un camino investigativo que vincula teoría y metodología en torno a la transformación de la práctica docente y a la formación de sujetos reflexivos, autónomos y participativos.

Asimismo, la pedagogía crítica, con los aportes de Freire (2002), introduce la dimensión emancipadora del conocimiento al plantear que la enseñanza debe problematizar la realidad y generar condiciones de transformación social. También, la teoría del pensamiento crítico, desarrollada por Paul y Elder (2003), brinda un marco orientador que convierte la comprensión lectora y el proceso de enseñanza–aprendizaje en ejes de formación para la autonomía, la reflexión y la toma de decisiones responsables. Estas corrientes teóricas se presentan como una red interdependiente que configura la base conceptual del corpus.

La pedagogía crítica constituye otro de los pilares fundamentales en la estructuración del corpus teórico–metodológico, al plantear que el proceso educativo debe orientarse a la formación de sujetos capaces de cuestionar, transformar y emanciparse de estructuras de poder y saber que los condicionan. En el análisis que Ernani (2013) hace de la corriente de Paulo Freire (1970), considerado el principal exponente de esta corriente, sostiene que:

El método de Paulo Freire no enseña a repetir palabras ni se restringe a desarrollar la capacidad de pensarlas según las exigencias lógicas del discurso abstracto; simplemente coloca al alfabetizando en condiciones de poder replantearse críticamente las palabras de su mundo, para, en la oportunidad debida, saber y poder decir su palabra. Esto es porque, en una cultura letrada, ese alfabetizando aprende a leer y a escribir, pero la intención última con que lo hace va más allá de la mera alfabetización. Atraviesa y anima toda la empresa educativa, que no es sino aprendizaje permanente de ese esfuerzo de

totalización jamás acabado, a través del cual el hombre intenta abrazarse íntegramente en la plenitud de su forma. (p. 9)

De esta forma, la educación auténtica es aquella que promueve la conciencia crítica y el diálogo problematizado, cuyo enfoque implica que el docente invita al estudiante a pensar, cuestionar y reconstruir el conocimiento desde su propia experiencia y contexto, lo cual hace que los estudiantes sean agentes activos en la construcción de significados. Desde esta óptica, la investigación se vincula con la necesidad de reflexionar sobre la praxis docente para que se convierta en un espacio de exhortación colectiva y de generación de propuestas transformadoras en torno a la enseñanza y el aprendizaje.

En el marco de este estudio, la pedagogía crítica Giroux (1997) amplía la propuesta freireana al indicar que la pedagogía crítica tiene como finalidad empoderar a los estudiantes para que comprendan las condiciones históricas que configuran sus realidades y, a partir de ello, puedan intervenir en ellas. De este modo, la enseñanza de la comprensión lectora se concibe como una herramienta de transformación social, en la que la escuela se convierte en un escenario privilegiado para el ejercicio del pensamiento crítico y la participación democrática.

En este contexto, la perspectiva de Elder y Paul (2003) sobre el pensamiento crítico se integra de manera sustantiva a la pedagogía crítica, pues señalan que:

...el pensamiento crítico es autodirigido, auto-disciplinado, autoregulado y auto-corregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano. (p. 5)

Estos autores destacan que el desarrollo de esta competencia supone aprender a razonar con claridad, precisión y profundidad, lo que habilita a los estudiantes a evaluar críticamente los discursos y prácticas que los rodean. En particular, insisten en que el pensamiento crítico es un eje transversal en la formación integral, ya que permite superar el aprendizaje memorístico y avanzar hacia un aprendizaje reflexivo y autónomo. Esta articulación entre pedagogía crítica y pensamiento crítico resulta estratégica para el corpus teórico–metodológico, en tanto posibilita fundamentar la idea de que la comprensión lectora no se enseña únicamente como sistema gramatical, sino como medio de análisis, comprensión y transformación de la realidad.

En consecuencia, la pedagogía crítica, en convergencia con los aportes de Elder y Paul sobre el pensamiento crítico, proporciona al corpus un soporte teórico que vincula la enseñanza de la comprensión lectora como fundamento para la emancipación intelectual y social de los estudiantes. Este enfoque garantiza que el modelo propuesto no se limite a operacionalizar categorías metodológicas, sino que responda a un horizonte ético y político que coloca al sujeto en el centro del proceso formativo, fortaleciendo así la pertinencia y coherencia de la propuesta en relación con el fenómeno estudiado.

Fundamentación metodológica del corpus

El fundamento del enfoque metodológico, se sustenta en la tradición cualitativa interpretativa, desde la cual la realidad social se concibe como una construcción intersubjetiva que se manifiesta en los discursos, prácticas y significados atribuidos por los actores en contextos instalados. Ahora bien, la elección de entrevistas en profundidad, las matrices de codificación (abierta, axial y selectiva) y el análisis discursivo responden a criterios técnicos, así como a la necesidad epistemológica de generar un *punto de encuentro entre las categorías teóricas del constructivismo y la pedagogía crítica y los sentidos emergentes de la praxis docente*. Tal como advierten Denzin y Lincoln (como se citó en Flick (2007):

La investigación cualitativa es una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen visible el mundo. Estas prácticas transforman el mundo. Lo convierten en una serie de representaciones, incluidas notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorandos personales. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo, naturalista del mundo. Eso significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su entorno natural intentando dar sentido a los fenómenos o interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas. (p. 20)

Es así como el método cualitativo describe y media entre las conceptualizaciones previas y las realidades emergentes, posibilitando la conformación de corpus que recogen y organizan la información necesaria para dar cuenta de fenómenos complejos.

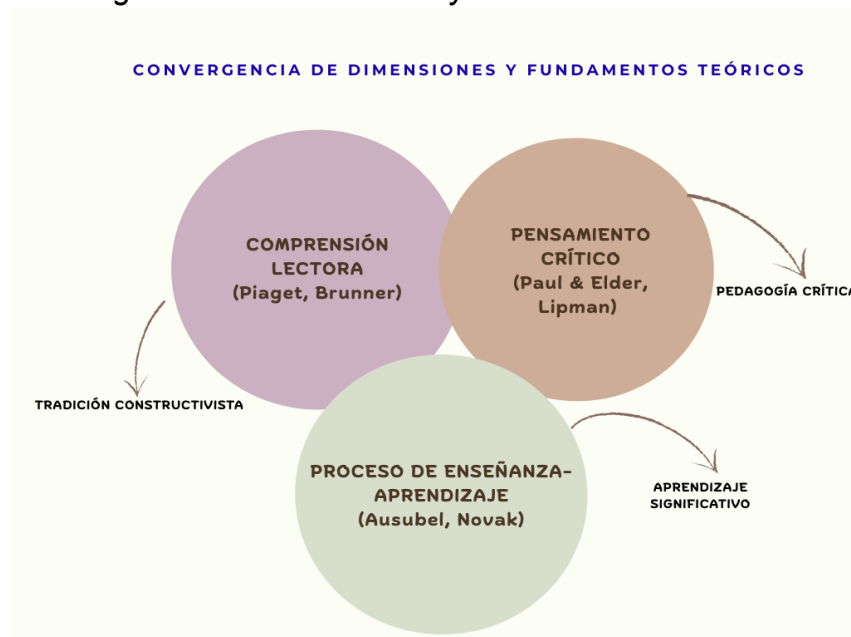
En este caso, la aplicación del análisis fenomenológico-hermenéutico permitió captar que los docentes significan el desarrollo del pensamiento crítico en estrecha relación con la comprensión lectora y los procesos de enseñanza–aprendizaje. Al mismo tiempo, los referentes teóricos de Piaget, Vygotsky, Freire y Elder proporcionaron el

sustento conceptual para comprender las significaciones atribuidas por los docentes, las cuales fueron interpretadas desde la perspectiva del aprendizaje significativo. Esto permitió reconocer que dichas significaciones expresan una forma de concebir la enseñanza y la comprensión lectora como procesos que favorecen la autonomía intelectual y la inclusión pedagógica. Es en esta dialéctica entre teoría y método, entre categorías a priori y categorías emergentes donde se configura el corpus teórico–metodológico, entendido como una unidad de sentido que describe y organiza la realidad, aportando las bases para su explicación e interpretación, con miras a un modelo de transformación educativa.

De allí que, la interrelación entre estas dos (2) dimensiones: teórica y metodológica, es lo que confiere mayor consistencia al corpus. La epistemología del sujeto conocido surge de la praxis investigativa, integrando aportes teóricos y metodológicos en una construcción específica que transforma tanto al investigador como al proceso de conocimiento. Esta articulación puede entenderse como un dispositivo hermenéutico que permite explicaciones plausibles y contextualizadas (Vasilachis, 2006, pp. 49–53). En el caso de esta investigación, la articulación entre constructivismo, aprendizaje significativo, pedagogía crítica y pensamiento crítico con las estrategias de análisis cualitativo genera un marco de comprensión que trasciende la descripción empírica y se convierte en una propuesta sistematizada para la praxis educativa.

En consecuencia, cabe justificar que estas bases teóricas constituyen un soporte legítimo para el corpus propuesto, en tanto permiten explicar el modo en que la comprensión lectora, el proceso de enseñanza–aprendizaje y el pensamiento crítico se articulan como dimensiones centrales. La tradición constructivista aporta la visión epistemológica del conocimiento como construcción; el aprendizaje significativo garantiza el anclaje cognitivo; la pedagogía crítica sitúa el proceso educativo en la transformación social; y la teoría del pensamiento crítico ofrece el horizonte formativo. Esta convergencia, sustentada en un enfoque metodológico coherente, garantiza la consistencia del corpus y lo posiciona como un referente válido para orientar las prácticas educativas en el nivel de secundaria.

Figura 15
Convergencia de dimensiones y fundamentos teóricos



Nota. Figura elaborada por la autora

El sustento epistemológico de la investigación se fundamenta en una postura constructivista–crítica, que reconoce el conocimiento como un proceso dialógico, ubicado y en constante transformación. Desde esta perspectiva, la comprensión de los fenómenos educativos exige trascender la mera descripción para alcanzar niveles de interpretación en los que se visibilicen las rigideces, contradicciones y posibilidades de transformación que emergen en la praxis pedagógica. Esta posición se articula con la pedagogía crítica, que asume la educación como un espacio de construcción colectiva de saberes y de cuestionamiento de estructuras de poder que limitan la inclusión y la equidad (Giroux, 2015). De este modo, el plano teórico se entiende como un horizonte de problematización que guía el sentido de la investigación hacia la transformación educativa.

En correspondencia con dicho posicionamiento, la estrategia metodológica adopta un diseño cualitativo de carácter fenomenológico-hermenéutico, que busca develar los significados que los docentes atribuyen a su experiencia en el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión lectora y los procesos de enseñanza–aprendizaje. Esta elección metodológica, lejos de ser instrumental, constituye un compromiso con la interpretación

profunda de las voces de los participantes y con la posibilidad de traducir esas voces en categorías que dialoguen críticamente con los referentes teóricos. Tal como advierte Flick (2015), el análisis cualitativo es un ejercicio de mediación entre los conceptos preexistentes y los sentidos emergentes, lo que permite una reconstrucción comprensiva del fenómeno investigado. En este caso, la codificación abierta, axial y selectiva, inspirada en la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), posibilitó la organización progresiva de las categorías hasta llegar a núcleos de sentido capaces de sostener interpretaciones consistentes y fundamentadas.

El resultado de esta dialéctica entre teoría y método se concreta en el corpus teórico–metodológico, concebido como una síntesis explicativa que integra las nociones de aprendizaje significativo (Ausubel, 2002), mediación sociocultural (Vygotsky, 2009), praxis dialógica (Freire, 2011) y pensamiento crítico (Facione, 2015), con las categorías emergentes construidas a partir del análisis de los discursos docentes. Dicho corpus propone un marco de comprensión que orienta los procesos de formación hacia prácticas pedagógicas transformadoras, inclusivas y contextualizadas. En este sentido, el corpus se presenta como la aportación central del estudio, en tanto configura una unidad de sentido que vincula teoría y praxis, investigación y acción, y que ofrece bases sólidas para reflexionar y accionar sobre la formación docente y el mejoramiento de la enseñanza en la educación secundaria.

Articulación de la comprensión lectora, el proceso enseñanza-aprendizaje y el pensamiento crítico en la educación secundaria

El corpus que se plantea surge como una respuesta a la necesidad de comprender la formación integral del estudiante desde una perspectiva en la que los procesos cognitivos, críticos y pedagógicos se encuentran profundamente interrelacionados. En este marco, se parte del supuesto de que el desarrollo académico implica la construcción de significados, la capacidad de analizar de manera reflexiva y la posibilidad de aplicar el conocimiento en situaciones concretas.

En este sentido, la *comprensión lectora* se reconoce como el eje articulador del proceso, puesto que constituye la base sobre la cual se edifican las demás dimensiones del aprendizaje. Este proceso complejo permite al estudiante activar esquemas previos,

establecer relaciones con la nueva información y construir significados contextualizados, generando así un andamiaje sólido para el desarrollo de competencias más complejas.

La segunda dimensión, el *pensamiento crítico*, se proyecta como la capacidad de valorar, contrastar y cuestionar la información recibida. A partir de la comprensión lectora, el sujeto desarrolla posturas fundamentadas, autónomas y abiertas al diálogo, lo cual posibilita un aprendizaje más consciente y orientado a la toma de decisiones responsables en distintos contextos.

Posteriormente, el *proceso de enseñanza–aprendizaje* constituye el escenario pedagógico donde la comprensión lectora y el pensamiento crítico encuentran su lugar de integración. Es en la interacción dialógica entre docente y estudiante donde la comprensión se convierte en práctica formativa y el pensamiento crítico en ejercicio reflexivo y transformador. Así, la dimensión pedagógica actúa como el espacio donde el conocimiento se problematiza, se reflexiona y se proyecta hacia la vida social.

De esta manera, las tres (3) dimensiones se enlazan en una estructura coherente: la comprensión lectora aporta la base cognitiva, el pensamiento crítico orienta la reflexión y el juicio, y el proceso de enseñanza–aprendizaje configura el marco en el que ambos procesos se desarrollan y adquieren sentido. El corpus propuesto integra componentes teóricos, puesto que ofrece un horizonte para la práctica educativa, al situar en el centro del aprendizaje la capacidad de comprender, analizar y proyectar el conocimiento en contextos escolares y sociales diversos.

En consecuencia, el corpus propuesto se configura como una estructura integradora en la que la comprensión lectora constituye el eje inicial del desarrollo cognitivo. Esta se articula de manera directa con el pensamiento crítico, en tanto posibilita que el estudiante acceda a niveles de análisis, reflexión y juicio. A su vez, ambos procesos se inscriben en el marco del proceso de enseñanza–aprendizaje, entendido como el escenario donde se generan las condiciones pedagógicas y didácticas que permiten que la lectura se convierta en una práctica formativa y reflexiva. Así, la comprensión lectora, el pensamiento crítico y el proceso de enseñanza–aprendizaje se

consolidan como dimensiones complementarias y co-dependientes, cuya interacción otorga coherencia y sentido al corpus teórico–metodológico aquí planteado.

Dimensión cognitiva: Comprensión lectora

La comprensión lectora constituye el eje vertebral de la dimensión cognitiva del corpus teórico-metodológico propuesto, en tanto configura el fundamento sobre el cual se articulan los demás procesos formativos. Desde una perspectiva epistemológica constructivista, esta dimensión se concibe como un proceso complejo de construcción activa de significados, mediado por la interacción entre el lector, el texto y el contexto sociocultural en el que se inscribe la práctica lectora (Bruner, 1997; Piaget, 2007).

En este sentido, la comprensión lectora se entiende como una actividad cognitiva de orden superior, que involucra el reconocimiento literal de la información, la elaboración de inferencias, la activación de esquemas previos, la interpretación crítica y la regulación metacognitiva del propio proceso de lectura. Esta concepción se está en consonancia con los postulados de la psicología cognitiva y la teoría del aprendizaje significativo, en la medida en que reconoce al sujeto lector como agente activo en la construcción del conocimiento (Ausubel, 1983; Solé, 1992).

Componentes estructurales

Procesos de decodificación y comprensión profunda. Se transita desde el reconocimiento literal hacia niveles inferenciales, interpretativos y críticos, lo que implica una progresión cognitiva que permite al estudiante establecer relaciones, detectar intenciones comunicativas y evaluar la validez de los argumentos presentes en el texto.

Interacción entre conocimientos previos y nueva información: La lectura se convierte en un espacio de diálogo entre lo que el lector ya sabe y lo que el texto propone, generando una construcción activa del sentido. Este principio, derivado de la teoría del aprendizaje significativo, permite que la lectura se convierta en una experiencia transformadora y no meramente receptiva.

Metacognición. Se refiere a la capacidad del lector para reflexionar sobre sus propios procesos de comprensión, identificar obstáculos, ajustar estrategias y monitorear su progreso. La metacognición fortalece la autonomía cognitiva y favorece el impulso de habilidades de autorregulación, necesarios para el desarrollo del pensamiento crítico.

Dimensión formativa: Pensamiento crítico como meta

El pensamiento crítico se constituye en la dimensión formativa del corpus, pues representa la finalidad última del proceso educativo. Se trata una disposición para cuestionar, fundamentar y tomar decisiones autónomas en contextos complejos (Paul & Elder, 2014; Facione, 2015). Sus componentes son:

- Capacidad de análisis y argumentación, para examinar información desde múltiples perspectivas.
- Juicio reflexivo, orientado a la toma de decisiones fundamentadas en criterios éticos y racionales.
- Autonomía intelectual, como disposición permanente para pensar por cuenta propia y actuar de manera responsable.

En el plano práctico, esta dimensión implica la creación de situaciones educativas que inviten al cuestionamiento, al diálogo crítico y a la resolución de problemas contextualizados, de manera que el estudiante asuma un rol activo en su propio proceso de formación integral.

Dimensión pedagógica: Proceso de enseñanza-aprendizaje

La dimensión pedagógica se configura en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido como una interacción dinámica entre el docente, el estudiante y el conocimiento. Este proceso supone la construcción compartida de significados en un marco de diálogo, reflexión y práctica situada. Como señalan Coll (2010) y Díaz Barriga (2014), la enseñanza debe concebirse como una mediación intencional que oriente y regule la actividad del estudiante, mientras que el aprendizaje se entiende como la apropiación activa y significativa de los saberes.

Los componentes centrales de esta dimensión incluyen:

- La planificación intencional de la enseñanza, en la que se articulan objetivos formativos, contenidos y formas de evaluación coherentes con las necesidades de los estudiantes.
- La interacción didáctica, concebida como un espacio de intercambio en el que se negocian significados, se favorece la participación activa y se promueve la autonomía progresiva.

- La evaluación formativa, como proceso continuo de retroalimentación que contribuye a regular y mejorar los aprendizajes (Sanmartí, 2020).

Las orientaciones prácticas de esta dimensión resaltan la importancia de concebir el aula como un escenario de co-construcción, donde el docente asume el rol de mediador crítico y el estudiante el de sujeto activo en su formación. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje se potencia mediante actividades que vinculen teoría y práctica, el trabajo colaborativo, la discusión argumentada y la reflexión metacognitiva, lo que favorece aprendizajes contextualizados y transferibles a la vida cotidiana.

Directrices pedagógicas del corpus

La fundamentación del corpus se sostiene en un conjunto de directrices que orientan la manera como deben articularse las tres (3) dimensiones centrales: comprensión lectora, pensamiento crítico y proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas directrices son principios rectores que buscan garantizar la coherencia entre teoría y práctica educativa, y que responden a las exigencias de una formación integral en el contexto escolar contemporáneo. Al respecto de esto, Caballero (2008) señaló que las directrices del corpus son “herramientas esenciales para su desarrollo, ya que permiten establecer una base sólida y coherente para la construcción de este, asegurando su consistencia interna y su relevancia para el contexto en el que se aplica” (p. 56).

En este sentido, las directrices propuestas se organizan como principios operativos que, además de ofrecer un marco conceptual, facilitan su concreción en la práctica pedagógica. Dichas directrices actúan como un puente entre la fundamentación teórica y la acción educativa, puesto que definen con claridad las orientaciones que guían la articulación entre comprensión lectora, pensamiento crítico y proceso de enseñanza-aprendizaje. Su explicitación en forma de tabla permite visualizar de manera sintética y ordenada la función que cumplen en el corpus, garantizando que estas dimensiones se integren de manera coherente y pertinente en los escenarios escolares. (ver tabla 19)

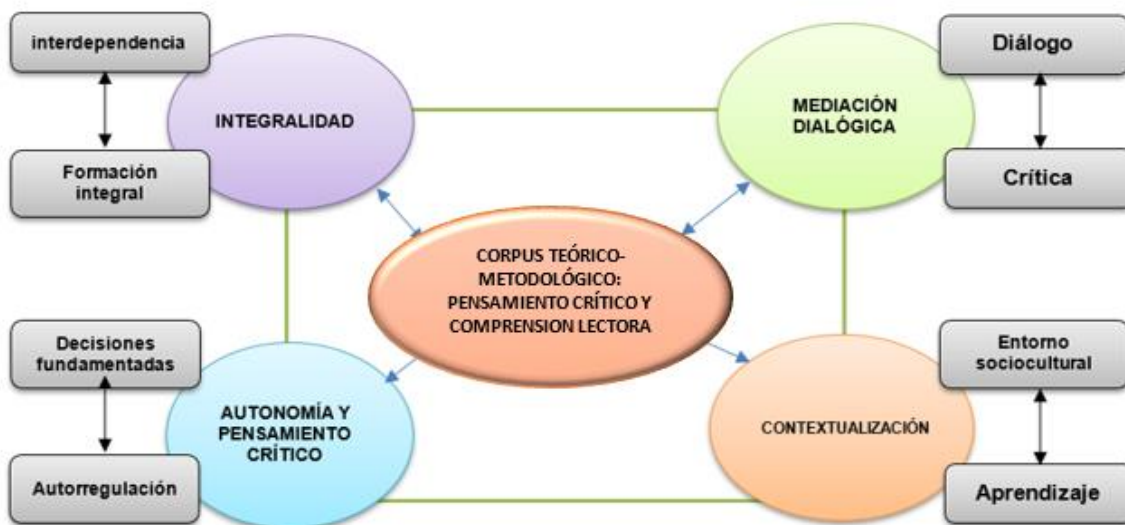
Tabla 19*Directrices pedagógicas del corpus*

Directriz pedagógica	Descripción ampliada	Autores de referencia
Integralidad	La comprensión lectora, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el pensamiento crítico deben concebirse como un sistema interdependiente. Esta visión evita la fragmentación del conocimiento, promoviendo una formación integral que articule lo cognitivo, lo social y lo emocional. La integralidad supone diseñar prácticas pedagógicas donde los estudiantes construyan significados, desarrollen capacidades analíticas y vinculen sus aprendizajes con la vida cotidiana.	Delors (1996), Ausubel (2002), Zabala (2007), Díaz Barriga (2013).
Mediación dialógica	El diálogo constituye el eje articulador del aprendizaje, pues permite contrastar perspectivas, negociar significados y construir saberes compartidos. A partir de la interacción comunicativa, los estudiantes desarrollan competencias argumentativas y pensamiento crítico, en un ambiente de respeto y colaboración.	Freire (2005), Habermas (1987), Vygotsky (1979), Cassany (2006).
Autonomía y pensamiento crítico	La educación debe orientarse hacia la construcción de sujetos autónomos, capaces de autorregular su aprendizaje, tomar decisiones fundamentadas y cuestionar críticamente la realidad. Este enfoque reconoce al estudiante como agente activo en la construcción del conocimiento.	Paul y Elder (2005), Lipman (2003), Perkins (2010), Perrenoud (2012).
Contextualización	El aprendizaje cobra sentido cuando se relaciona con la realidad del estudiante. Esta directriz plantea la necesidad de trabajar con problemas auténticos, textos significativos y situaciones vinculadas al contexto sociocultural, favoreciendo así la transferencia del conocimiento y la pertinencia de lo aprendido.	Bruner (1997), Coll (1990), Díaz Barriga (2006), Perkins (2010).

Nota. Tabla elaborada por la autora

Figura 16

Directrices pedagógicas del corpus



Nota: Figura elaborada por la autora

Aplicabilidad del corpus

El corpus teórico–metodológico propuesto trasciende el plano conceptual para situarse como una herramienta de innovación pedagógica en la educación secundaria. Su pertinencia radica en que ofrece al profesorado un marco orientador que impulsa un cambio en la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, coincide con Freire (2005), quien plantea que la educación auténtica debe configurarse como un acto dialógico y transformador de la realidad.

En el aula, se materializa a través del diseño de secuencias didácticas que integren estrategias de lectura crítica, diálogos argumentativos y producción escrita reflexiva. Estas prácticas retoman lo señalado por Cassany (2006), quien afirma que leer críticamente consiste en interpretar, cuestionar y atribuir sentido a los textos desde la experiencia del sujeto. En consecuencia, el estudiante participa activamente en la elaboración de su propio saber, dejando atrás la posición pasiva frente al aprendizaje.

En los procesos de evaluación, el corpus invita a superar la lógica tradicional de la memorización y el examen estandarizado, para dar paso a metodologías de carácter cualitativo que privilegien la valoración de procesos cognitivos y metacognitivos. Como

sugiere Álvarez Méndez (2001), la evaluación debe concebirse como un proceso de diálogo y comprensión que otorgue sentido a lo aprendido. Instrumentos como rúbricas, portafolios o proyectos permiten valorar la capacidad de razonamiento y argumentación más allá de la repetición mecánica.

En la formación docente, se constituye en un referente metodológico que posibilita ponderar la práctica desde un enfoque reflexivo y crítico. Schön (1992) destaca que el docente es un “profesional reflexivo” que aprende en y desde la acción, lo cual es indispensable para guiar a los estudiantes hacia la autonomía intelectual. En la misma línea, Giroux (1990) concibe al profesorado como intelectual transformador, capaz de promover prácticas emancipadoras que articulen la escuela con el entorno sociocultural. Los cambios que este corpus impulsa en las prácticas pedagógicas se evidencian en la transición de un modelo de enseñanza tradicional, centrado en la transmisión de información, hacia un espacio dialógico, crítico y de investigación. En este nuevo escenario, el conocimiento se entiende como un proceso dinámico y social de construcción colectiva, donde el aula se transforma en un lugar de encuentro y transformación permanente.

En conclusión, la aplicabilidad del corpus propone un cambio de paradigma: concebir la educación secundaria como un ámbito para formar ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos con la transformación de su realidad (Vygotsky, 1979; Freire, 2005).

Criterios asumidos para la elaboración del corpus teórico–metodológico

El corpus teórico–metodológico exige la definición de criterios que aseguren su coherencia interna, validez científica y pertinencia en el contexto educativo. En este caso, el corpus se elaboró bajo la premisa de integrar tres (3) dimensiones centrales: *comprensión lectora*, *pensamiento crítico* y *proceso de enseñanza–aprendizaje*. Estos criterios responden tanto a una fundamentación epistemológica sólida como a un anclaje pedagógico que permite vincular teoría y práctica de manera dinámica y reflexiva.

Inicialmente, se asumió como criterio la coherencia epistemológica, entendida como la necesidad de que el corpus se sustente en marcos teóricos consistentes. La referencia al constructivismo, la pedagogía crítica y las teorías de la cognición permitió establecer una plataforma conceptual que evita contradicciones y que aporta claridad a

la relación entre las dimensiones trabajadas. Este criterio asegura que cada elemento del corpus tenga una justificación científica y se integre de forma articulada al propósito global del modelo.

Luego, se consideró la pertinencia pedagógica, entendida como la capacidad del corpus para responder a las demandas reales de la educación secundaria en el contexto contemporáneo. En este sentido, se buscó que las dimensiones no quedaran en el plano abstracto, sino que pudieran traducirse en orientaciones aplicables a la práctica docente. De este modo, la articulación entre comprensión lectora, pensamiento crítico y proceso de enseñanza–aprendizaje se plantea como un camino para fortalecer la formación integral de los estudiantes, atendiendo a la diversidad de ritmos, estilos y contextos de aprendizaje.

Después, fue la viabilidad metodológica, orientado a garantizar que la propuesta pueda desarrollarse en escenarios escolares reales sin perder rigurosidad académica. Para ello, se priorizó la claridad en la definición de categorías, la delimitación de principios rectores y la explicación de directrices que permiten su operacionalización. Este criterio facilita que el corpus pueda ser implementado y evaluado en el marco de procesos de innovación educativa.

Posteriormente, se incorporó el criterio de relevancia social, en tanto el corpus se orienta a dar respuesta a problemáticas educativas actuales como la baja comprensión lectora, la débil formación en pensamiento crítico y la necesidad de renovar los procesos de enseñanza–aprendizaje. Este criterio posiciona la propuesta dentro de un horizonte ético y transformador, que reconoce la educación como un medio para la construcción de ciudadanía, el fortalecimiento de la autonomía y la promoción de la equidad en el ámbito escolar.

Proceso de socialización

Al concluir el proceso de investigación de esta tesis doctoral, se llevó a cabo la presentación de los hallazgos. Se convocó a los participantes de la investigación con el propósito de verificar con ellos si la información proporcionada fue considerada, y si están de acuerdo con los hallazgos y los resultados obtenidos. Los invitados pertenecen a la Institución Educativa Bello Horizonte, Valledupar, Cesar, Colombia, escenario de la investigación, que formó parte del contexto en donde se realizó el estudio.

La actividad comenzó con una bienvenida a los asistentes, agradeciendo su participación en este compartir de experiencias, esto dio paso a la introducción al tema en cuestión la generación de un corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación Básica Secundaria en la Institución Educativa Bello Horizonte, Valledupar, Cesar, Colombia.

Asistencia

SOCIALIZACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL : CORPUS TEÓRICO METODOLÓGICO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO FUNDAMENTADO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA		SOCIALIZACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL : CORPUS TEÓRICO METODOLÓGICO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO FUNDAMENTADO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA	
AUTOR: <u>Idayris Yiseth Mendiola Molina</u>		AUTOR: <u>Idayris Yiseth Mendiola Molina</u>	
FECHA: <u>2 de octubre de 2025</u>		FECHA: <u>2 de octubre de 2025</u>	
PROPÓSITO GENERAL: Generar un corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación básica secundaria en la Institución Educativa Bello Horizonte, Valledupar, Cesar, Colombia.		PROPÓSITO GENERAL: Generar un corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora de los estudiantes de Educación básica secundaria en la Institución Educativa Bello Horizonte, Valledupar, Cesar, Colombia.	
NOMBRE DEL DOCENTE	IDENTIDAD	AREA	FIRMA
Dalia Amargosa H	57301891	Ed. Artes	<i>[Firma]</i>
Diana Guerra P.	1065.575.758	Humanidades	<i>[Firma]</i>
EIDER HERNANDEZ M.	12.646.414	C. Sociales	<i>[Firma]</i>
Adrian Cotes S.	1065.814.755	Ed. Religiosa	<i>[Firma]</i>
Deandis Muino Durano	57.017.285.110	Matemáticas	<i>[Firma]</i>
Julio Cesar Galdamesoto	9748228	C. Naturales	<i>[Firma]</i>
German Araya D.	72.018365	Empresarial	<i>[Firma]</i>
Lustine Uribe Flores	57318786	Tecnología	<i>[Firma]</i>
Elkin J. Montes C.	92529.671	Matemáticas	<i>[Firma]</i>
Flavio Alberto Martínez	1065.571.932	Humanidades	<i>[Firma]</i>
Edwin Jimenez Raymundo	77093386	Ed. Física	<i>[Firma]</i>
Elvira E. Mañita N.	7605138	C. Sociales	<i>[Firma]</i>
Leonardo F. Brito C.	7603502	Informática	<i>[Firma]</i>
Juan Camilo Castro M.	1065592810	Humanidades	<i>[Firma]</i>
Lides Julia Giron	77058594	Matemáticas	<i>[Firma]</i>
Jorge Luis Ariza	57195562	Matemáticas	<i>[Firma]</i>
Maidin Hoyos G.	72.315.626	Ciencias Exactas	<i>[Firma]</i>
Rosa M. Plata N.	56.077.255	Ciencias Naturales	<i>[Firma]</i>
Dayron Jose Garcia	7065652120	Ciencias Sociales	<i>[Firma]</i>
Oswaldo Elias Ramirez	5091221	C. Económicas	<i>[Firma]</i>
Maria Maximila Lopez G.	26.837.023	Tecnología	<i>[Firma]</i>
Lilia Fernandez Aguirre	57431064	Ciencias Sociales	<i>[Firma]</i>

Figura 18

Inicio



Nota. Figura elaborada por la autora

Presentación de la investigación a la comunidad escolar

Durante mi intervención les pude presenta a los informantes e invitados, los aspectos relevantes de la investigación a compartir, comenzando con el título de la investigación, como se muestra en la figura 19:

Figura 19

Título de la investigación



Nota. Figura elaborada por la autora

Figura 20
Propósitos de la investigación



183

Nube de palabras



184

Figura 22
Matriz axial. Categoría central: Pensamiento Crítico

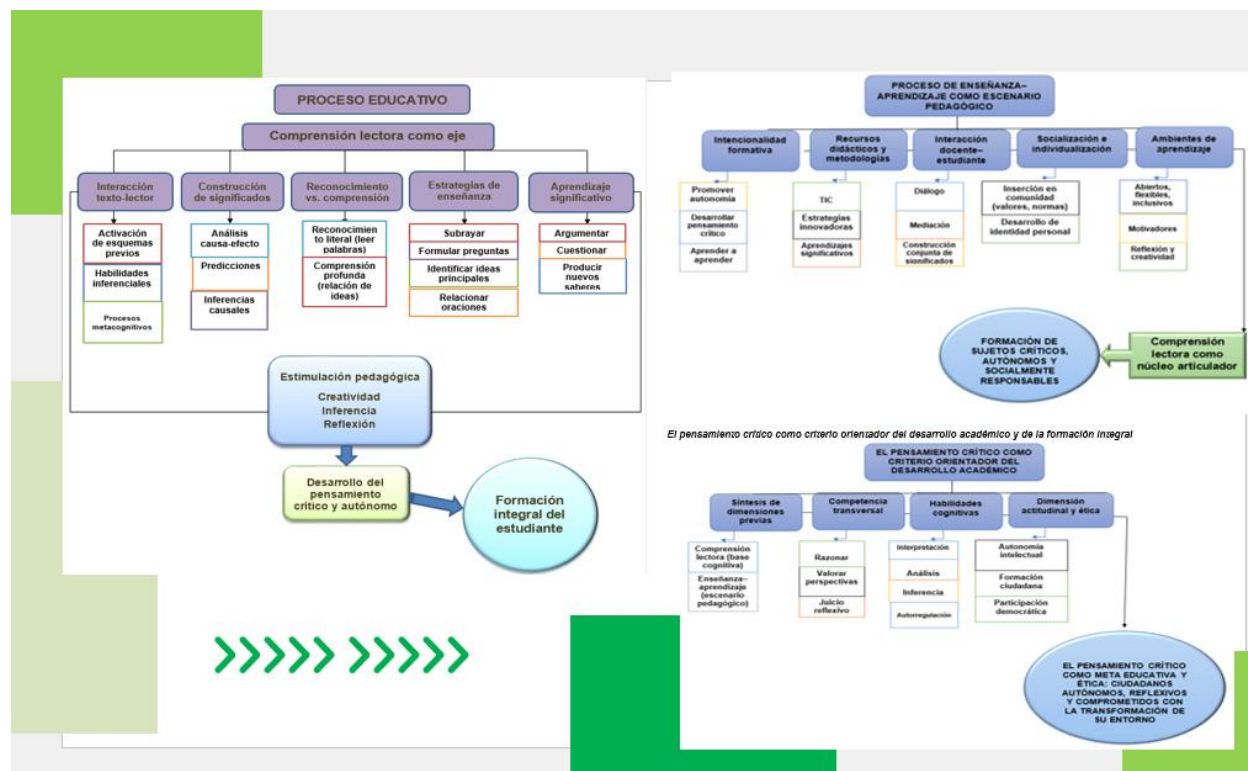
Elementos	Descripción según datos y análisis
Condiciones causales	– Predominio de metodologías de enseñanza tradicionales centradas en la memorización y la repetición, lo que limita la autonomía del estudiante. – Escasa integración de estrategias didácticas que fomenten el análisis, la reflexión y la argumentación. – Necesidad institucional de formar ciudadanos capaces de resolver problemas complejos y tomar decisiones fundamentadas.
Contexto	– Escuelas de educación básica secundaria en Colombia, con realidades socioeconómicas diversas. – Currículo oficial que menciona el pensamiento crítico, pero con brechas entre lo declarado y lo implementado. – Presión por resultados en pruebas estandarizadas, lo que favorece un enfoque instrumental de la enseñanza.
Condiciones intervinientes	– Formación docente insuficiente en metodologías activas y pensamiento crítico. – Acceso desigual a TIC y recursos innovadores. – Expectativas de padres y comunidad centradas más en la aprobación académica que en el desarrollo de habilidades críticas. – Limitaciones de tiempo en la planificación y desarrollo de clases.
Estrategias de acción/interacción	– Incorporación gradual de metodologías activas (aprendizaje basado en problemas, debates, análisis de casos). – Uso selectivo de TIC como herramienta para la búsqueda, selección y análisis de información. – Promoción del trabajo colaborativo y del diálogo argumentativo. – Evaluaciones formativas centradas en la capacidad de argumentar y resolver problemas, más que en la repetición mecánica de contenidos.
Consecuencias	– Mejora paulatina en la capacidad de los estudiantes para analizar información y proponer soluciones. – Mayor participación estudiantil en clase y disposición al trabajo en equipo. – Incremento de la motivación al percibir que el aprendizaje tiene utilidad práctica. – Reducción de la dependencia de respuestas únicas y aumento de la apertura a distintas perspectivas.

Fuente: Elaborado por la autora

A partir del análisis hermenéutico realizado con cada una de las categorías emergentes con sus respectivas subcategorías, se comprende el corpus teórico–metodológico propuesto trasciende el plano conceptual para situarse como una herramienta de innovación pedagógica en la educación secundaria. Su pertinencia radica en que ofrece al profesorado un marco orientador que impulsa un cambio en la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje.

Figura 23

Categorías emergentes y subcategorías

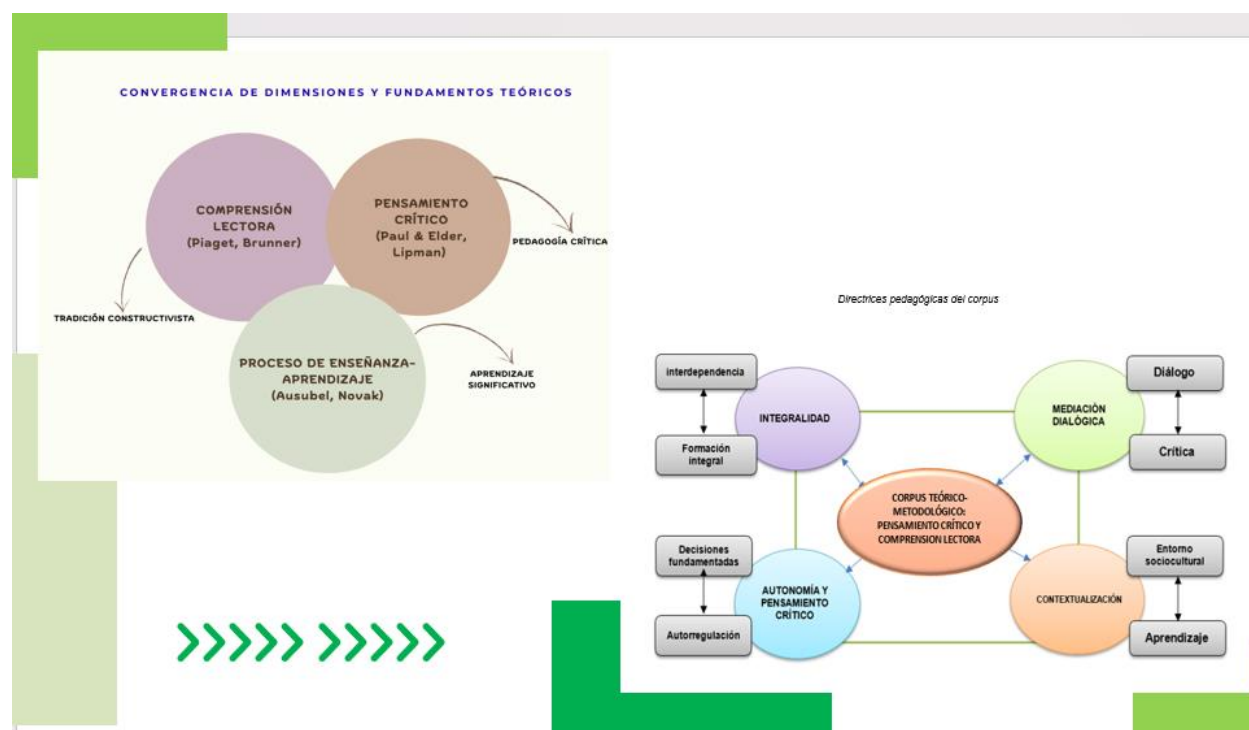


Nota. Figura elaborada por la autora

El corpus teórico-metodológico exige la definición de criterios que aseguren su coherencia interna, validez científica y pertinencia en el contexto educativo. En este caso, el corpus se elaboró bajo la premisa de integrar tres (3) dimensiones centrales: *comprensión lectora*, *pensamiento crítico* y *proceso de enseñanza-aprendizaje*. Estos criterios responden tanto a una fundamentación epistemológica sólida como a un anclaje pedagógico que permite vincular teoría y práctica de manera dinámica y reflexiva.

Finalmente, la figura 24, se presenta el corpus teórico- metodológico, generado por el procedimiento investigativo realizado.

Figura 24
Corpus Teórico – metodológico



Nota. Figura elaborada por la autora

Durante la presentación de los lineamientos teóricos, se describió como surgieron durante el estudio investigativo, dada la necesidad de generar aportes teóricos metodológicos en el cual las dimensiones mencionadas se sistematizaron en una propuesta teórico-metodológica que busca convertirse en referente para orientar la praxis educativa en el aula de secundaria., se pudo observar el interés por parte de la audiencia respecto a la información presentada.

En la figura 25, se muestra la intervención de los participantes en cuanto a la presentación realizada sobre la investigación.

Figura 25

Intervención de los invitados en el conversatorio



Para finalizar se realizó un espacio para resolver dudas de la audiencia, es decir un espacio para que los asistentes formularan preguntas y comentarios sobre la información compartida. Como un plus los asistentes ofrecieron de manera verbal un reconocimiento a la importancia que reviste para ellos en su práctica pedagógica:

Lic. José Gabriel Torres López (Rector): Es necesario reconocer que usted ha consolidado un ejercicio investigativo impecable y rigurosamente estructurado, lo que le ha permitido presentar resultados que caben en la praxis docente en el territorio. Ante todo, esto es indispensable la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico, como usted muy claramente explicó, teniendo como base fundamental la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Secundaria. Esta dimensión constituye, curiosamente, uno de los desafíos más complejos de la etapa escolar, pues la lectura y su interpretación profunda representan el andamiaje de apoyo fundamental para potenciar los procesos cognitivos y alcanzar resultados de excelencia en la formación de los estudiantes. Sinceramente la felicito.

Lic. Eider Hernández (docente de Ciencias Sociales). Mis felicitaciones colega, usted ha demostrado que existe la necesidad de innovar en el abordaje de la enseñanza para fomentar el pensamiento crítico a través de la comprensión lectora, competencia que resulta ser la base fundamental en el área de Ciencias Sociales para el análisis crítico de la historia. El presente estudio ha sido valorado por su claridad, eficacia y

aplicabilidad, cualidades que permiten la reconfiguración de los planes de estudio en aras de optimizar la formación de nuestros los estudiantes. Este aporte se considera incalculable para nuestra institución, pues no solo sitúa la comprensión lectora como el eje de la transformación educativa, sino que interpela la identidad profesional del docente, instándolo a una actualización constante que responda con rigor a las exigencias contemporáneas del sistema educativo.

Lic. Diana Marcela Guerra (docente de humanidades). Compañera, esta investigación constituye un estímulo fundamental para el mejoramiento de la praxis docente, impulsando la búsqueda de herramientas pedagógicas innovadoras desde la comprensión lectora para fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes. Creo que su trabajo nos muestra la pertinencia de la comprensión lectora porque transversa el currículo educativo. En este sentido, este binomio resulta esencial para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje en respuesta a las exigencias actuales relacionadas con el proceso formativo ante las exigencias de la complejidad social contemporáneas. Felicitaciones y gracias por compartir sus conocimientos con todos nosotros.

Lic. Dilia Bocanegra (docente de artística). Esta investigación, que se nota es fruto de un riguroso esfuerzo académico, resulta sumamente oportuna para el gremio docente al abordar de forma directa las debilidades en el pensamiento crítico y la comprensión lectora. El estudio que acaba de presentar la compañera Idayris, se convierte en una herramienta pedagógica para mejorar la planificación de clases, facilitando una formación integral que incide positivamente en el desarrollo de los estudiantes.

Es importante destacar que en la actividad de socialización llevada a cabo también estaban presentes los demás informantes clave de la investigación, así como otros integrantes de la comunidad educativa; no obstante, a pesar de que durante toda la presentación mostraron entusiasmo, no tomaron la iniciativa para intervenir.

De este modo, concluyó la socialización del proceso investigativo, no sin antes expresar mi agradecimiento a todos los participantes por haber asistido a mi presentación y por su participación de la manera entusiasta.

MOMENTO VI

CONSIDERACIONES Y REFLEXIONES

Alcance de los propósitos de investigación

Propósito 1: Develar los presupuestos epistémicos que sustentan el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la comprensión lectora para la construcción de nuevos conocimientos durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la Educación Básica Secundaria.

Este propósito se alcanzó mediante el análisis del marco teórico y la contrastación con los discursos de los informantes clave. Se logró identificar que el pensamiento crítico se sustenta en perspectivas epistémicas como la pedagogía crítica, la teoría del pensamiento complejo y los enfoques constructivistas del aprendizaje, los cuales resaltan la importancia de la lectura como práctica social y como mediación cognitiva para la construcción de nuevos conocimientos.

Propósito 2: Revelar los procesos de enseñanza en relación con el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la comprensión lectora como base para la apropiación de nuevos conocimientos durante el proceso de aprendizaje.

El análisis de las experiencias docentes mostró que los procesos de enseñanza aún enfrentan barreras estructurales, como la dependencia de prácticas tradicionales y la falta de formación específica en estrategias para enseñar a pensar críticamente desde la lectura. Sin embargo, también se identificaron prácticas exitosas que demuestran la posibilidad de transformar el aula a partir del uso de metodologías activas y el diseño de actividades que invitan al análisis y la reflexión.

Propósito 3: Interpretar la información que emergió de los informantes clave acerca del desarrollo del pensamiento crítico y su relación con la comprensión lectora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La interpretación de los discursos permitió comprender la manera como los docentes perciben la relación entre lectura y pensamiento crítico. Se evidenció que reconocen la lectura como la base del razonamiento, pero también como un reto pedagógico debido a las dificultades lectoras de los estudiantes. Esta interpretación facilitó la construcción de categorías centrales como Pensamiento crítico, comprensión lectora y *proceso de*

enseñanza-aprendizaje, que aportan a la configuración para la construcción del corpus propuesto.

Propósito 4: Configurar un corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora.

Este propósito constituye la síntesis del proceso investigativo. A partir de la triangulación de datos, teorías y categorías emergentes, se configura un corpus teórico metodológico que integra los hallazgos anteriores. Este corpus no se limita a describir la relación entre pensamiento crítico y lectura, sino que ofrece una propuesta metodológica aplicable en el aula, con el fin de fortalecer las competencias críticas de los estudiantes desde la práctica pedagógica cotidiana.

El corpus teórico–metodológico propuesto constituye la síntesis dialógica entre teoría, método y praxis pedagógica, configurando un marco explicativo y orientador que permite comprender y transformar los procesos educativos en la educación secundaria. A partir de la integración de la dimensión cognitiva (comprensión lectora), la dimensión pedagógica (estrategias de enseñanza y ambientes de aprendizaje) y la dimensión formativa (pensamiento crítico como meta), se logra articular un modelo de interpretación y acción que se extiende desde la descripción para ubicarse en el horizonte de la transformación educativa.

Las directrices pedagógicas que emergen del corpus como integralidad, mediación dialógica, autonomía y contextualización, se conciben como criterios prácticos que orientan la acción docente. En efecto, su aplicabilidad se refleja en la planeación curricular, en la organización de ambientes de aprendizaje inclusivos y en la evaluación formativa que reconoce la diversidad de procesos cognitivos y formativos de los estudiantes.

En consecuencia, el corpus constituye un marco de acción pedagógica que posibilita consolidar prácticas educativas sustentadas en la crítica y en la generación de aprendizajes con significado. La comprensión lectora, situada en diálogo con el pensamiento crítico, se convierte en un eje articulador de la autonomía intelectual y de la formación integral. Al mismo tiempo, la praxis docente adquiere un sentido renovado en tanto se asume como un ejercicio de mediación, problematización y transformación social.

Lejos de constituir un cierre definitivo, este corpus debe entenderse como una propuesta abierta y flexible, susceptible de ser enriquecida en la práctica cotidiana y en la reflexión pedagógica permanente. Su valor radica en que integra aportes teóricos consolidados con las categorías emergentes del análisis cualitativo, ofreciendo un horizonte de acción que vincula investigación e intervención educativa.

Las reflexiones aquí expuestas, enlazan directamente con las conclusiones generales de la tesis, en tanto confirman que la construcción de marcos teórico–metodológicos contribuye al avance del conocimiento académico, porque tiene un impacto real en la mejora de las prácticas pedagógicas y en la formación integral de los estudiantes. De este modo, el corpus se presenta como una aportación significativa a la pedagogía crítica y a la didáctica contemporánea, ofreciendo una base sólida para posicionar correctamente el lugar del pensamiento crítico y la comprensión lectora en la educación secundaria.

REFERENCIAS

- Alveiro, D. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *Revista CES Psicología*, 6 (1). <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539419008.pdf>.
- Ander-Egg E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Lumen. Buenos Aires. [https://www.google.com/search?q=nderEgg+E.+\(1995\).+T%C3%A9cnicas+de+investigaci%C3%B3n+social.+Lumen.+Buenos+Aires.&r](https://www.google.com/search?q=nderEgg+E.+(1995).+T%C3%A9cnicas+de+investigaci%C3%B3n+social.+Lumen.+Buenos+Aires.&r)
- Andueza, A. y Aguilera, N. (2018). Enseñar y aprender la coherencia textual: una propuesta didáctica a partir de la teoría de Michel Charolles". *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 23 40. <https://doi.org/10.5209/DIDA.61952>.
- Arias, M., y Giraldo, C. (2011) El rigor científico en la investigación cualitativa *Investigación y Educación en Enfermería*, vol. 29, núm. 3, octubre-diciembre, 2011, pp. 500-514 Universidad de Antioquia Medellín, Colombia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105222406020>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.
- Berko, J., Bernstein, N. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. Pearson Educación. Madrid. Edición,
- Betancur, H., Valderrama, E., y Marín-Pulgarín, A. (2024) *Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la didáctica y el aprendizaje basado en problemas en la educación básica secundaria*. *Revista de Trabajo Social / No 100*. https://www.researchgate.net/publication/381908994_Fortalecimiento_del_pensamiento_critico_a_traves_de_la_didactica_y_el_aprendizaje_basado_en_problemas_en_la_educacion_basica_secundaria
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Burón, J. (s/f) *Enseñar a aprender: introducción a la Metacognición*. 6.ª edición. Ediciones mensajero. España. <https://ia600401.us.archive.org/21/items/buron-orejas-j.-ensenar-a-aprender.-introduccion-a-la-metacognicion/Buro%CC%81n%20Orejas%2CJ.%20Ensen%CC%83ar%20a%20aprender.%20Introduccion%20a%20la%20metacognicion.pdf>
- Calero, A., Pérez, R., Maldonado, A., Sebastián, M. E. (1991). *Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil*. Madrid, Escuela Española <http://hdl.handle.net/10553/112721>
- Camiloni, A. (2007) *El saber didáctico*. 1a ed. Colección: Cuestiones de educación Editorial Paidós. Buenos Aires. <https://lcalorconsaco.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/camillon-el-saber-didactico.pdf>
- Campos, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Colección Aula Abierta Editorial Magisterio.
- Calero, J. (2010). *Comprensión lectora: Estrategias para la educación secundaria*. Graó.
- Canet, L., Andrés, M., y Ané, A. (2005) *Modelos teóricos de comprensión lectora. Relaciones con prácticas pedagógicas de enseñanza y aprendizaje*. XII Jornadas de Investigación y Primer

Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-051/55.pdf>

Cangalaya, M. (2020) *Habilidades del pensamiento crítico en estudiantes universitarios a través de la investigación*. Revista Desde el Sur vol.12 no.1 Lima. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2415-09592020000100141

Carmona, M. (2005) *La Investigación ética y educación moral: el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman* Revista de Artes y Humanidades UNICA, vol. 6, núm. 12, pp. 101-128 Universidad Católica Cecilio Acosta Maracaibo, Venezuela. file:///C:/Users/ofelia%20guerrero/Downloads/Filosofia_para_Ninos_de_Matthew_Lipman.pdf

Casallas, E. (2022). Pensamiento crítico en estudiantes de educación secundaria a partir del razonamiento informal aportes del abordaje de cuestiones sociocientíficas. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18344>

Casimilas S. (1996) Investigación Cualitativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Bogotá.

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

Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Graó.

Cassany, D. (2013). *En línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.

Constitución Política de Colombia (1991). Artículo 67. Gaceta Asamblea Constituyente de 1991 N° 85. <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>

Colomer, T. (2004) La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. Universidad Autónoma de Barcelona, España. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf

Corbin, J., y Strauss, A. (1998). Fundamentos de la investigación cualitativa: técnica y procedimientos para el desarrollo de la teoría fundamentada. London: Sage Publications.

Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R. y Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

De la Cuesta, B. (2015) La calidad de la investigación cualitativa: de evaluarla a lograrla. *Reflexão Texto Contexto Enferm*, Jul-Set; 24(3):883 <https://www.scielo.br/j/tce/a/6c6shK6DtBsSg4ZWzzFssCM/?lang=es&format=pdf>

De-Juanas, Á. (2013) *Cuestionar las evidencias, educar en la reflexión: Robert H. Ennis, el estudio del pensamiento crítico y su influjo en la pedagogía del deporte RICYDE*. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, vol. IX, núm. 33, pp. 298-300 Editorial: Ramón Cantó Alcaraz Madrid, España. <https://www.redalyc.org/pdf/710/71028042008.pdf>

Denzin NK, Lincoln YS. (2012) Manual de investigación cualitativa. Volumen 1. El campo de la investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa; 2012.

Díaz Aullé, M. T. (1998). Evaluación de la comprensión lectora en alumnos de 12 años. Tesis doctoral. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Universidad Complutense de Madrid

- Díaz, A. (2014). *Didácticas críticas y pensamiento reflexivo en la escuela colombiana*. Editorial Magisterio.
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 3ra Ed. México: McGraw-Hill.
<https://camtamaulipas.edu.mx/libreria/files/original/41b1155932219e92794b09f9870ca0f1.pdf>
- Ernani, M. (2013) *Aprender a decir su palabra, el método de alfabetización del profesor Paulo Freire*. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía.
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?* Recuperado de [http://eduteka.icesi.edu.co/pdf/Pensamiento Crítico Facione.pdf](http://eduteka.icesi.edu.co/pdf/Pensamiento%20Crítico%20Facione.pdf)
- Fernández, A., & Carlino, P. (2010). *Lectura y escritura en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2024) *Manual de pensamiento crítico*. Comité Editorial, UNICEF. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2025/01/Manual-pensamiento-critico.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1973) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural, en Cabrera H. Dulce M. *Leer el mundo, experiencia y praxis*. Ciudad de México, México: Siglo xxi Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México ORCID: 0000-0002-2364-578X.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Esperanza.pdf>
- Freire, P. y Shor, I. (2014) *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Editorial Siglo XXI Editores.
<https://www.redalyc.org/pdf/1531/153137900010.pdf>
- Frías, J. (2021) *Sesgos cognitivos y enseñanza libre de prejuicios*. Blog <https://jffrias.com/sesgos-cognitivos>
- Fundación ChilelSTE Standards Students (s/f) *Ficha Innovación Educativa N°9*. Blog https://iste-org.translate.google/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=tc
- García, P., Kirwant, M. (2023) *Aproximación teórica para la comprensión lectora y el pensamiento crítico, desde las miradas de docentes del nivel básica secundaria de una escuela normal colombiana*. Revista boletín REDIPE 12 (8) pp. 140-160
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1995/1984>
- Giroux, H. (2023) *La Pedagogía crítica en tiempos oscuros*. *Praxis Educativa*, vol. XVII, núm. 1 y 2, pp. 13-26 Universidad Nacional de La Pampa La Pampa, Argentina.
<https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Glaser, R. (1984): el papel del conocimiento, *American Psychologist*, 39, pp. 93-104.
- González H. (2011) *Los 7 saberes para la educación del futuro de Edgar Morín*. weblog. https://cisolog.com/sociologia/ciencia_sociologica/que_es_cisolog/

- González, F., E. (2008) Apuntes para una Crítica Pentadimensional de la Investigación Socioeducativa. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 32, n. 18, p. 40-78, maio/ago.
- Goodman, S (1996) *La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Ed. Lectura y vida. Buenos Aires. https://eva.fic.udelar.edu.uy/pluginfile.php/26558/mod_resource/content/1/Goodman%201996.pdf
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299152904005.pdf>
- Jara, D, (2023) *Taller de estrategias de comprensión lectora para desarrollar habilidades del pensamiento en estudiantes de sexto de primaria en la institución educativa N° 60002 Antonio Álvarez Vásquez Iquitos*. (Tesis Doctoral Universidad Nacional de La Amazonía, Perú) https://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12737/9699/DercyM_Tesis_Doctorado_2023.pdf?isAllowed=y&sequence=1&utm_source=chatgpt.com
- Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*. (1).65-74.
- Jurado, F. (2014). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana* (46),89 106 <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.pdf>
- Kintsch, W. (1998) *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press. [https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=LuycnLrY3k8C&oi=fnd&pg=PR13&dq=Kintsch,+W.+\(1998\)](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=LuycnLrY3k8C&oi=fnd&pg=PR13&dq=Kintsch,+W.+(1998)).
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1994). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Lipman, M. (2006) *El pensamiento crítico en la educación*. Ediciones de la Torre.
- Maldonado González, Ana Lucía, González Gaudiano, Edgar Javier, & Cajigal Molina, Erick. (2019). Representaciones sociales y creencias epistemológicas. Conceptos convergentes en la investigación social. *Cultura y representations sociales*, 13(26),
- Manual de desarrollo de trabajos de grado y tesis doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2016). <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/3993.pdf>
- Martínez, D. (2024) *El pensamiento crítico en la educación básica secundaria. Medellín, Colombia*. *Revista Textos*, N° 28, pp. 123-147. Medellín, Colombia. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/textos/article/view/9398/7576>
- Martínez, L., & Gómez, S. (2020). Estrategias pedagógicas para la mejora de la comprensión lectora en la educación secundaria. *Educación XXI*, 33(1), 45-60. <https://doi.org/10.1234/educxxi.2020.001>
- Martínez, M. (2006). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, S. (2018). Cap. 4: *Naturaleza y Dinámica de los Paradigmas Científicos*, 52-69 Barcelona (España): Editorial GEDISA, S. A.
- Méndez J. Elita M., Figueredo, A. Carlos, Goyo A. Aurora J., Chirinos G. Edgar. *Cosmovisión de la Gestión Universitaria en la Sociedad de la Información*. *Negotium*, vol. 9, núm.26, septiembre-diciembre, 2013, pp. 70-85 Fundación Miguel Unamuno y Jugo. Maracaibo, Venezuela.
- Méndez, J., Espinal, C., Arbeláez, D., Gómez, J., Serna, C. (2014) *La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión* *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 41, pp. 4-

- 18 Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia.
<https://www.redalyc.org/pdf/1942/194229980002.pdf>
- Mendoza, A. (2004). La educación literaria, bases para la formación de la competencia lecto- literaria. Aljibe. Málaga
- Mendoza, J., Vega, C., Narvaste, B., y Boy, A. (2024) *El aprendizaje basado en problemas: una perspectiva desde el contexto educativo*. Horizontes Revista de investigación en ciencias de la educación. vol.8 no.35 La Paz.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642024000402400
- Ministerio Nacional de Educación [MEN] (2006) Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio Nacional de Educación [MEN] (2014) Informe de Gestión 2010-2014 Educación de Calidad. El camino para la prosperidad. https://contenidos.mineducacion.gov.co/ntg/men/archivos/MinEducacion,%20Informe%20de%20gestion_2010-2014.pdf
- Montes, A., Rangel, Y., y Reyes, J., (2014) *Comprensión lectora. noción de lectura y uso de macrorreglas Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 5, pp. 265-277 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134018.pdf>
- Moreno, C., & Guano, K. (2024). *Comprensión lectora como base para el desarrollo del pensamiento crítico*. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades 5 (5), 67 – 83. <https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2591>
- Morín, e. (1999). los siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro. Caracas: Centro de Investigaciones Postdoctorales (CIPOST) de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (FACES) de la Universidad Central de Venezuela (UCV), y el Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC/UNESCO).
- Muñoz R., J. *El pensamiento crítico para la solución a un problema*. Revista de Marina Nº 970, pp. 49-52 ISSN 0034-8511 <https://www.google.com/search?q=Mu%C3%B1oz+R.+El+>
- Navarrete, A., y Roa, Y. (2020) *Habilidades lectoras y operaciones del pensamiento: incidencia en la calidad de la educación*. (Cap. 5). Oviedo, P., Martínez, R. (editores académicos). *Pensamiento Crítico en la Educación Propuestas investigativas y didácticas*. (pp. 111-135) Editorial CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20210211051501/Pensamiento-critico-educacion.pdf>
- Nickerson, R. S., Perkins, D. N. y Smith, E. (1985). Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Barcelona: Paidós
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en Investigación Cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 34 (1). [Revista en Línea]. Disponible: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008#:~:text=Dentro%20del%20marco%20de%20una,grupos%20focales%20o%20talleres%20investigativos.
- Ordúz, M y Tuay, R. (2020). VI Coloquio internacional para la Formación en Pensamiento Reflexivo y Crítico: un aporte a la investigación en Educación y Ciencias afines. En U. S. Tomás (Ed.), Formación en pensamiento crítico de los docentes para el desarrollo.

- <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/32324/Formaci%C3%B3n%20desarrollo%20sostenible.pdf?sequence=1&isAllowed=>
- Ortega, P. (2014) *Pedagogía crítica en Colombia: un estudio en la escuela de sectores populares*. *Revista Sophia* vol. 10 (2) p 219-32 <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/255/544>
- Paul, R., & Elder, L. (2003). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Prentice Hall.
- Paul, R., & Elder, L. (2015). Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Fundación para el Pensamiento Crítico. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf.
- Pérez Gómez, A. (2007). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pérez Gómez, A. (2010) *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. *Revista de Educación de Cantabria*, (352), pp. 5-31. http://academicos.iems.edu.mx/cired/docs/tg/macroacademiaquimica/Naturaleza%20de%20las%20competencias%20basicas_PerezGomez.pdf
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E. y Partida, J. (2018). *La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa*. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 847-870. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Perkins, D. (1995) *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Pozo, R. (2014). Desarrollo del pensamiento con uso de tic en las planificaciones de clases de los docentes de los colegios adventistas de la Región Metropolitana, de Coquimbo y Valparaíso. (Tesis) Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/117550>
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Alianza.
- Rada, D. (s/f). El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Revista Sinopsis Educativa*. 7 (1). <https://docplayer.es/93265366-El-rigor-en-la-investigacion-cualitativa-tecnicas-de-analisis-credibilidad-transferibilidad-y-confirmabilidad.html>
- Ramírez, A. (2005) *Reseña de "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo" de Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas*. *Tiempo de Educar*, vol. 6, núm. 12, julio-diciembre, 2005, pp. 397-403, Universidad Autónoma del Estado de México. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31161208.pdf>
- Regader, B. (2015) La Teoría del aprendizaje de Piaget. Blog Psicología educativa y del desarrollo. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-del-aprendizaje-piaget>
- Restrepo, B. (2006). *Educación para la comprensión: Una alternativa para transformar la escuela*. Universidad de Antioquia.
- Rivas, S. (2021) *Evaluación del pensamiento crítico: imprescindible y poco atendida*. (Cap. 2) Alonso, A. & Campirán, A. (Coord) *Pensamiento crítico en Iberoamérica: Teoría e intervención transdisciplinar*.

- (pp. 45-60) Editorial Torres Asociados. México. <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/PCebookIVsemi.pdf>
- Rodríguez, L. (2024) *El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa*. *Revista Digital Universitaria* Vol. 5 Número 1. https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene_art2.pdf
- Rodríguez, Y. y Pinto, M. (2018). Modelo de uso de información para la toma de decisiones estratégicas en organizaciones de información. *Transformação*, 30(1), 51-64. doi: <https://doi.org/10.1590/2318-08892018000100005>
- Saiz, C. (2017). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas: Una propuesta para la enseñanza superior. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, E. (2010). (Coord.) La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. Graó. Barcelona.
- Santamaría-Cárdaba, N., y Carrasco-Campos Á. (2020) La justicia social: clave para desarrollar *ciudadanos críticos en Educación Primaria*. *Praxis Educativa* vol. 24, núm. 3, 1-15 Universidad Nacional de La Pampa https://www.redalyc.org/journal/1531/153163973009/html/#redalyc_153163973009_ref10
- Serrano, J., y Pons, R. (2011) *El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. *Revista electrónica de investigación educativa*. REDIE vol.13 no.1. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001
- Shakirova, D. (2007) Tecnología para la formación del pensamiento crítico de estudiantes universitarios y de grados superiores. Educación y sociedad rusas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* vol. VIII, núm. 23, enero, 2017, pp. 84- 103
- Smith, F. (2005) *Comprensión lectora: una razón para leer*. Morata.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basic of qualitative research: technique and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós
- Teberosky, A., & Jolibert, J. (1994). *Los niños aprenden a escribir*. Paidós.
- Torres, L. (2023) Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para la Enseñanza de las Ciencias Sociales, en pro del Pensamiento Crítico en los estudiantes. Tesis presentada para optar al título de Doctor en Educación. Universidad pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
- Toulmin, S. (2003). *Los usos de la argumentación*. Traducción de Morras y Pineda. Barcelona.Ed. Península. 1ª ed. 2007.
- UNESCO La Tolerancia: umbral de la paz, guía didáctica de educación para la paz, los derechos humanos y la democracia. Documento de programa <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-955a23b0-968e-4d3b-a2ca->

UNESCO. (2017). Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. Francia. Obtenido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

Vásquez, S. (2023) *Comprensión lectora en el pensamiento crítico de estudiantes nivel primaria en una institución educativa pública, de Coracora, Ayacucho, 2022. (Tesis Doctoral, Universidad César Vallejo, Perú).*
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/109889/Vasquez_TSR-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vasilachis, I. (2006) *Estrategias de Investigación cualitativa*. 1era Ed. Ediciones Gedisa. España.
https://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/2015-02-17-002627_VASILACHIS_Estrategi.pdf

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.

Zabalza, M. (2005) Competencias Docentes. Conferencia pronunciada en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, el 9 de febrero de 2005.
file:///C:/Users/ofelia%20guerrero/Downloads/ZABALZA_Competencias_docentes.pdf

Zubiría, M. (2012). *Pedagogía conceptual: Hacia una pedagogía del siglo XXI*. Fundación Alberto Merani.

ANEXOS

ANEXO A-1

Cronograma de Actividades

Actividad \ Mes	feb-2024	Jun 2025	Jul 2025	Ago 2025	Ago 2025	Ag 2025	Oct 2025	Dic 2025	Ene 2026
Determinación y caracterización del problema	X								
Recopilación de información		X	X						
Descripción				x	X				
Ordenamiento Conceptual					X	x			
Interpretación y codificación						x	X		
Definición de la teoría							X	X	
Entrega del 1er borrador								x	

Fuente: Elaboración por la autora

ANEXO A-2

Guion de preguntas orientadoras



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



Línea de investigación: Estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje

CORPUS TEÓRICO METODOLÓGICO PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO FUNDAMENTADO EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Autor: Idayris Yiseth Mindiola Molina
Tutora: Mariela Miranda

Maracaibo, octubre de 2025

Preguntas Orientadoras

1. ¿Qué opina acerca de las dificultades que se presentan durante el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes en la educación básica secundaria?
2. Considera usted que el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la comprensión lectora contribuye a la construcción de nuevos conocimientos, durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la Educación Básica Secundaria., y ¿por qué?
3. ¿Qué opinión le merece la preparación del docente de educación secundaria en las áreas de ciencias sociales y castellano, respecto al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes?
4. De acuerdo con su experiencia, ¿de qué manera puede incidir la comprensión lectora en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria en la institución donde usted labora?
5. ¿Podría darnos su opinión respecto al apoyo que reciben los docentes de la comunidad educativa, que facilite el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la básica secundaria mediante la comprensión lectora?
6. Desde su perspectiva, ¿que incidencia puede tener el escenario educativo respecto a la presencia de situaciones de aprendizaje complejas que denotan problemas reales en los estudiantes de secundaria y que ameriten el desarrollo del pensamiento crítico?
7. Qué opinión tiene usted, acerca del desarrollo del pensamiento crítico y su relación con la comprensión lectora en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de Educación Básica Secundaria.

ANEXO A-3

Informe Atlas Ti

INFORME ATLAS TI IDAYRIS MINDIOLA

Proyecto (Idayris)

Informe creado por Mobile46 en 08/08/2025

Informe de códigos

Todos los (32) códigos

● Análisis

4 Grupos:

Barreras u obstáculos / Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

11 Citas:

1:1 ¶ 9 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

A partir de la primera pregunta y enfocados en el contexto de la institución educativa Bello Horizonte, considero que uno de los principales problemas que se encuentra al momento de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes radica en dos factores. Uno, la ausencia de lecturas o de hábito lector en los estudiantes que imposibilita pues el acercamiento a conceptos, ideas, teorías más desarrolladas que sin éstas es imposible no hablar del desarrollo de un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo. Y la segunda tiene que ver en algunas instancias con la parte metodológica en cuanto a ciertas áreas. Toda vez que pues, uno tiene que entender poco hábito lector de los estudiantes y tiene que ser más estratégico con las herramientas que se utilicen para desarrollar en ellos no solamente el hábito de leer, sino también otras herramientas propias del pensamiento crítico; como las cuestiones analíticas, comprensivas, reflexivas y demás.

1:2 ¶ 11 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Estas dificultades del pensamiento crítico están ligadas directamente a la falta de habilidades para organizar y analizar la información suministrada con coherencia, por esto mismo los estudiantes no son capaces de dar argumentos sólidos que los lleven a la resolución de problemas más complejos.

1:3 ¶ 12 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

La falta de pensamiento crítico en los estudiantes de nivel de secundaria es una problemática que está afectando en gran manera el proceso de enseñanza-aprendizaje en

las aulas . Un estudiante que no es capaz de adoptar una postura crítica frente a una temática o que no es capaz de analizar profundamente alguna situación será un estudiante que no tengan las habilidades necesarias para enfrentar las exigencias del mundo moderno. Hoy en día los estudiantes no analizan, no proponen y no son capaces de ir más allá de lo que se plantea, lo cual no les permite identificar las diferentes perspectivas y construir una visión integral del tema.

1:5 ¶ 23 – 27 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, desde mi experiencia como docente de Lengua Castellana en secundaria, puedo decir que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es todo un reto. Hay varias dificultades que uno nota en el aula. Por ejemplo, muchos chicos y chicas llegan con poca práctica en la lectura comprensiva y la escritura reflexiva. Les cuesta analizar lo que leen, ir más allá de lo literal, y eso obviamente limita su capacidad para cuestionar o construir una opinión propia.

Otro problema es que, en algunos casos, vienen de una educación que ha estado más enfocada en la memorización que en el análisis. Entonces están acostumbrados a repetir lo que el libro dice, o lo que el profesor explica, pero no a preguntarse si eso tiene sentido o si hay otras formas de verlo.

También está el tema de la participación. Algunos estudiantes tienen miedo de equivocarse o de ser juzgados por lo que piensan, así que prefieren quedarse callados. Y eso hace que no se genere un ambiente donde se valore el intercambio de ideas, que es clave para el pensamiento crítico.

Y, bueno, algo que también influye es el uso de la tecnología. Hoy en día tienen acceso a muchísima información, pero muchas veces se quedan en lo superficial: leen un titular, ven un video corto, y ya creen que tienen la respuesta. Pero no siempre hay un proceso de análisis o de verificación de fuentes.

Yo creo que, como docentes, nuestro papel es acompañarlos en ese proceso. Crear espacios donde se puedan expresar, donde se valore la duda, la pregunta, y donde aprendan a argumentar con respeto. En Lengua Castellana tenemos muchas herramientas para eso: los debates, la lectura crítica, la escritura de textos argumentativos... Pero sí, toma tiempo y esfuerzo, porque no es algo que se logre de un día para otro.

1:10 ¶ 57 – 59 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Sí, claro que sí. Yo creo que cuando un estudiante realmente entiende lo que está leyendo, no solo repite información, sino que empieza a hacer conexiones, a preguntarse cosas, a comparar con lo que ya sabe o con lo que vive en su entorno. Y eso, justamente, es lo que lo lleva a aprender de verdad.

Muchas veces en clase vemos que los estudiantes leen, pero no profundizan. Entonces, si no hay comprensión, es muy difícil que haya pensamiento crítico. Pero cuando sí entienden bien un texto, empiezan a sacar conclusiones propias, a dar su opinión, a ver diferentes puntos de vista... y eso les ayuda a construir nuevos conocimientos, no solo en Lengua Castellana, sino en cualquier otra materia.

Además, leer bien les da herramientas para expresarse mejor, para escribir con más claridad, y hasta para defender sus ideas con argumentos. Entonces sí, la comprensión lectora es una base muy importante para que el pensamiento crítico se desarrolle y para que el aprendizaje sea más completo y significativo

1:19 ¶ 90 – 98 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Desde mi experiencia, la comprensión lectora incide de manera decisiva en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria. En la institución donde laboro he podido constatar que cuando los estudiantes logran una comprensión lectora profunda, no solo son capaces de interpretar correctamente un texto, sino que además desarrollan habilidades superiores de análisis, reflexión, evaluación y creación.

La comprensión lectora no se limita de cifrar el significado literal de un escrito, sino que implica identificar intenciones comunicativas, reconocer estructuras argumentativas, inferir información implícita, detectar sesgos y asumir posturas frente al o leído.

Cuando estas habilidades se trabajan de manera intencional y sistemática, los estudiantes adquieren herramientas para cuestionar, para no aceptar pasivamente cualquier discurso y para construir sus propias opiniones fundamentadas, lo cual es la base del pensamiento crítico. En nuestra institución he observado que los estudiantes que fortalecen su comprensión lectora son más capaces de participar en debates argumentativos, de escribir ensayos con pensamiento propio y de enfrentarse a problemas complejos, formulando soluciones innovadoras.

A la vez, esta competencia les permite transferir estrategias de análisis a otras áreas del conocimiento, mejorando su desempeño académico integral, y más importante aún su capacidad para comprender y transformar su realidad.

Sin embargo, también he visto que cuando no se trabaja adecuadamente la comprensión lectora, los estudiantes tienden a adoptar actitudes acríticas, repiten información sin cuestionarla, tienen dificultades para construir argumentos sólidos y les resulta complicado defender sus ideas de manera coherente.

Esto evidencia que no podemos entender el pensamiento crítico como algo desligado de la capacidad de leer críticamente. Por lo tanto, la comprensión lectora no solo incide, sino que es el vehículo principal a través del cual el pensamiento crítico se desarrolla, se ejercita y se fortalece.

De ahí la necesidad de implementar en cada área de formación transversal estrategias que promuevan una lectura activa, dialógica y reflexiva, entendiendo que leer críticamente es también una forma de aprender a pensar de manera autónoma y profunda.

1:27 ¶ 123 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

El pensamiento crítico no es un tema que solo vemos en la clase, que estudiamos para sacar buena nota y luego se nos olvida, toda nuestra vida está llena de situaciones donde debemos tomar decisiones, decisiones que repercutirán directa o indirectamente en nosotros y nuestras familias, amigos.

1:31 ¶ 126 – 127 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Pues, yo creo que el escenario educativo influye mucho en cómo los estudiantes enfrentan esas situaciones complejas. Cuando en la escuela se presentan problemas reales como la violencia, la desigualdad, la falta de oportunidades o problemas familiares esos temas no se pueden dejar de lado, porque afectan directamente la manera en que los estudiantes aprenden y piensan.

Si el ambiente educativo no reconoce esas dificultades o no crea espacios para que los estudiantes las hablen y las analicen, se pierde una gran oportunidad para que ellos desarrollen el pensamiento crítico. Es decir, esos problemas reales pueden ser un punto de partida para que los estudiantes se cuestionen, busquen soluciones y aprendan a tomar decisiones

1:32 ¶ 132 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Pues, como venia diciendo el desarrollo del pensamiento critico no es una competencia que uno puede adquirir sin más, sino que termina siendo en ultimas el desarrollo, el desarrollo y el engranaje de otras competencias anteriores. No se llega al pensamiento crítico si no se tienen competencias analíticas, y peor aun si no se tiene competencias comprensivas, reflexivas. En ese sentido pienso que el pensamiento crítico, creo, ¿no? Que el pensamiento crítico es precisamente la adquisición de una serie de competencias analíticas, comprensivas, reflexivas, finalmente críticas, sin estas, digamos así, sin estas, ninguna de esas, digamos en ese tipo de orden, seria imposible no comprender

1:34 ¶ 134 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

La comprensión lectora y pensamiento crítico son pilares fundamentales en el proceso de enseñanza— aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria. Ambos, son indispensables en el ámbito educativo ya que la comprensión lectora les permite obtener la información y analizarla. Y a través del pensamiento crítico el estudiante puede reflexionar y proponer alternativas y soluciones de una manera autónoma

1:36 ¶ 136 – 138 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, pues, yo pienso que el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora están muy relacionados y son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. O sea, cuando los estudiantes logran comprender bien un texto, no solo captan la información, sino que empiezan a analizarla, cuestionarla y a construir su propio punto de vista.

La comprensión lectora es como la base que les permite entender el mundo que los rodea, y el pensamiento crítico es la herramienta que les ayuda a no aceptar todo de forma pasiva, sino a pensar, reflexionar y formar opiniones informadas.

En clase, cuando trabajamos en mejorar la comprensión lectora, también estamos fomentando el pensamiento crítico, porque les enseñamos a leer con atención, a buscar diferentes significados, a relacionar ideas y a argumentar. Y eso no solo les sirve para Lengua Castellana, sino para todas las materias y para la vida misma.

● Aprendizaje significativo

3 Grupos:

Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

4 Citas:

1:4 ¶ 13 – 21 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, en cuanto a esta primera pregunta que me haces, opino que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de básica secundaria enfrenta múltiples dificultades que considero se originan en diversos factores, tanto internos como externos al aula. Uno de los principales obstáculos pues es el predominio de metodologías tradicionales que están centradas en la repetición y memorización de contenidos, en lugar de fomentar procesos analíticos, argumentativos y propositivos.

Todo esto limita la capacidad de los estudiantes para cuestionar, interpretar y construir su propio conocimiento. Otro factor importante es el contexto sociocultural donde se desenvuelven los estudiantes. Muchos de ellos provienen de entornos donde el pensamiento crítico no se estimula de forma sistemática ni permanente, ya sea por carencias en la formación familiar, limitaciones en el acceso a la información o dinámicas sociales que priorizan la obediencia sobre el cuestionamiento.

Esto genera que los estudiantes, aunque sean curiosos por naturaleza, se encuentren dificultades para estructurar sus ideas, evaluar argumentos o defender sus opiniones de manera coherente. También es necesario reconocer que la comprensión lectora insuficiente es un obstáculo clave. La lectura superficial, sin procesos de inferencia, interpretación o valoración crítica de los textos, afecta la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico sólido.

Si un estudiante no logra comprender en profundidad un texto, difícilmente podrá analizarlo, emitir juicios o establecer conexiones con otros saberes. Además, considero que existe un desafío grande relacionado con la motivación, ya que muchos estudiantes no encuentran sentido práctico a la lectura o al debate de ideas, porque no perciben una utilidad inmediata en su vida diaria o en su entorno. Todo esto nos plantea a nosotros como docentes la necesidad de diseñar estrategias didácticas más pertinentes, que vinculen el pensamiento crítico con situaciones reales, problemas auténticos y proyectos de vida que sean significativos para nuestros estudiantes.

En fin, las dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico son complejas y multifactoriales, y afrontarlas implica repensar las prácticas pedagógicas, fortalecer la comprensión lectora y también construir ambientes educativos donde el cuestionamiento, el diálogo y la argumentación sean valores cotidianos.

1:13 ¶ 69 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Considero que un docente indistintamente de su área de enseñanza debe estar preparado para formar no solo estudiantes sino ciudadanos críticos. El papel del docente hoy en día

brindar las herramientas necesarias para facilitar su aprendizaje al tiempo que fomenta el auto aprendizaje. Por tal motivo, un docente que no esté preparado sólo será una fuente de transmisión de conceptos y no estará potenciando esas habilidades tan necesarias para la solución de situaciones reales

1:14 ¶ 70 – 78 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

En cuanto a este interrogante, considero que la preparación de los docentes de ciencias sociales y de lengua castellana es un factor determinante en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria. Sin embargo, observo que en la práctica aún persisten importantes retos en la formación inicial y continua de los maestros en este sentido. Por un lado encontramos que muchos docentes de estas áreas tienen una formación sólida a nivel disciplinar.

Conocen las teorías sociales, los procesos históricos, los géneros literarios, las estructuras lingüísticas, entre otros contenidos propios de cada área. No obstante, en ocasiones esa preparación no siempre se traduce en una didáctica crítica. Es decir, dominar el contenido no garantiza saber mediarlo de manera que propicie la reflexión, la argumentación, el análisis y la producción crítica por parte del estudiante.

He notado, además, que algunos enfoques de formación docente siguen centrados en una visión transmisiva del conocimiento, donde el profesor expone y el alumno escucha, memorizando hechos o repitiendo interpretaciones, sin que se propicie de manera sistemática la problematización del saber o la construcción autónoma de significados. Para que realmente se fomente un pensamiento crítico, el docente debe ser un mediador activo que diseñe situaciones de aprendizaje basadas en preguntas abiertas, dilemas, debates, análisis de casos y proyectos investigativos, lo cual demanda competencias pedagógicas específicas que no siempre se priorizan en la formación inicial. Además, muchos programas de licenciatura, la enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora crítica, de producción argumentativa y de evaluación de fuentes de información, no ocupa un lugar central que debería tener.

Se asume erróneamente que el pensamiento crítico emergerá de forma natural cuando en realidad requiere una formación intencionada y continua, tanto para los estudiantes como para los docentes. Por todo ello, creo que es urgente fortalecer los programas de formación de maestros, no sólo en su nivel disciplinar, sino especialmente en su dimensión pedagógica y didáctica crítica. También es clave ofrecer espacios de actualización permanente, donde los docentes puedan reflexionar sobre su práctica, compartir experiencias y apropiar metodologías que estimulen el pensamiento crítico en las aulas.

Por último, es importante resaltar que la preparación del docente de secundaria en sociales y lengua castellana debe evolucionar hacia un perfil de educador que no sólo domine los contenidos, sino que también sea un factor de mentes críticas, un formador de mentes críticas, autónomas y creativas, capaces de leer el mundo para poder transformarlo.

1:18 ¶ 89 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

La comprensión lectora y el pensamiento crítico guardan estrecha relación ya que una depende de la otra. Un estudiante que comprende lo que lee, será un estudiante capaz de desarrollar un pensamiento crítico, ya que al entender un texto, tendrá la capacidad de analizar, reflexionar y proponer. En la institución educativa donde laboro se evidencia un bajo rendimiento escolar, donde la mayor falencia en todas las áreas es la falta de comprensión lectora. Los estudiantes muestran un marcado desinterés por leer y analizar preguntas y se limitan a responder sólo preguntas sencillas. Este escenario es preocupante, ya que la comprensión lectora es fundamental para el aprendizaje significativo y por ende esencial para la adquisición de habilidades y competencias necesarias.

● Apropriación del conocimiento

3 Grupos:

Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

4 Citas:

1:7 ¶ 34 – 35 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Claro que sí.

La comprensión lectora es el eslabón más fuerte hacia la construcción del pensamiento crítico, puesto que una vez entendida la consigna es mucho más fácil apropiarse de los argumentos que los ayuden en la construcción de sus propias ideas.

1:9 ¶ 37 – 55 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Considero que el desarrollo del pensamiento crítico está intrínsecamente relacionado con la comprensión lectora, especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria.

Estas dos habilidades no solo se complementan, sino que se potencian mutuamente, y su integración puede ser una de las claves para lograr una educación verdaderamente significativa y transformadora. La comprensión lectora no se limita a la capacidad de entender las palabras o ideas de un texto.

Implica una interacción activa con la información que se presenta. Esta interacción exige que el lector sea capaz de analizar, evaluar y cuestionar lo que lee. Aquí es donde entra en juego el pensamiento crítico.

Un lector crítico no se conforma con la interpretación superficial, sino que profundiza en los significados, identifica posibles sesgos, reflexiona sobre las implicaciones de lo leído y establece relaciones con otros conocimientos previos.

Así se crea un ciclo virtuoso. Una mayor comprensión lectora fomenta el pensamiento crítico, y a su vez un pensamiento crítico más desarrollado enriquece la lectura. En la educación básica secundaria, esta relación se vuelve aún más crucial.

Los estudiantes en esta etapa de su desarrollo, comienzan a ser más conscientes de su entorno de las problemáticas sociales y de las diversas perspectivas que existen en el mundo. El trabajo junto de la comprensión lectora y el pensamiento crítico les permite no solo adquirir conocimientos, sino también cuestionar, interpretar y actuar sobre la información de manera reflexiva.

En lugar de ser receptores pasivos de datos, se convierten en sujetos activos que construyen su propio conocimiento y tienen la capacidad de transformar su realidad. Sin embargo, la efectividad de esta relación depende en gran medida de cómo se gestionen ambos procesos en el aula.

Si bien es cierto que muchos docentes comprenden la importancia de fomentar la comprensión lectora, no siempre se les da el espacio o las herramientas adecuadas para integrar el pensamiento crítico de manera explícita.

Es fundamental que se diseñen estrategias que inviten a los estudiantes a no solo entender el texto, sino también analizar sus implicaciones, debatir sus ideas y relacionarlas con su contexto personal y social.

De esta forma, la lectura se convierte en un ejercicio no solo de adquisición de información, sino también de reflexión y toma de decisiones fundamentadas. En conclusión, el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora están profundamente interconectados.

1:16 ¶ 87 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Retomo lo que dije anteriormente, el pensamiento crítico es el resultado de todo un proceso, un proceso que inicia con la identificación, la organización, con el análisis y posterior, la comprensión. Luego de la comprensión viene lo que es la reflexión y finalmente el pensamiento crítico. En ese sentido la comprensión lectora es un engranaje fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico. Si un estudiante no comprende, no, es imposible, pues que desarrolle el pensamiento crítico. En ese sentido considero que la comprensión es fundamental, hace parte de un engranaje, sin ella es como si se rompiera la cadena, sería imposible entonces el pensamiento crítico si antes el estudiante no comprende lo que lee, lo que estudia.

1:20 ¶ 99 – 102 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Pues mira, en mi experiencia, la comprensión lectora es clave para que los estudiantes empiecen a desarrollar el pensamiento crítico. En la institución donde trabajo, uno nota que cuando un estudiante entiende bien lo que lee, empieza a hacerse preguntas, a analizar, a comparar ideas, y hasta a expresar su punto de vista con más seguridad.

Por ejemplo, cuando trabajamos textos literarios o artículos de opinión en clase, los estudiantes que logran comprender el mensaje más allá de lo literal, son los que participan más en los debates, los que se atreven a cuestionar lo que dice el texto o a relacionarlo con lo que pasa en su comunidad o en el país. Eso es pensamiento crítico en acción.

En cambio, cuando no hay comprensión lectora, el estudiante se queda en lo básico, no se conecta con el contenido, y eso hace que el aprendizaje sea más superficial. Por eso, desde Lengua Castellana, siempre intento que la lectura no sea solo por cumplir, sino que realmente sirva para pensar, reflexionar y construir ideas propias.

Entonces sí, definitivamente la comprensión lectora influye muchísimo. Es como la puerta de entrada para que los chicos puedan analizar, argumentar y tomar postura frente a diferentes temas, no solo dentro del aula, sino también fuera de ella.

● Coherencia

3 Grupos:

Barreras u obstáculos / Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico

4 Citas:

1:2 ¶ 11 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Estas dificultades del pensamiento crítico están ligadas directamente a la falta de habilidades para organizar y analizar la información suministrada con coherencia, por esto mismo los estudiantes no son capaces de dar argumentos sólidos que los lleven a la resolución de problemas más complejos.

1:3 ¶ 12 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

La falta de pensamiento crítico en los estudiantes de nivel de secundaria es una problemática que está afectando en gran manera el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Un estudiante que no es capaz de adoptar una postura crítica frente a una temática o que no es capaz de analizar profundamente alguna situación será un estudiante que no tengan las habilidades necesarias para enfrentar las exigencias del mundo moderno. Hoy en día los estudiantes no analizan, no proponen y no son capaces de ir más allá de lo que se plantea, lo cual no les permite identificar las diferentes perspectivas y construir una visión integral del tema.

1:4 ¶ 13 – 21 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, en cuanto a esta primera pregunta que me haces, opino que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de básica secundaria enfrenta múltiples dificultades que considero se originan en diversos factores, tanto internos como externos al aula. Uno de los principales obstáculos pues es el predominio de metodologías tradicionales que están centradas en la repetición y memorización de contenidos, en lugar de fomentar procesos analíticos, argumentativos y propositivos.

Todo esto limita la capacidad de los estudiantes para cuestionar, interpretar y construir su propio conocimiento. Otro factor importante es el contexto sociocultural donde se desenvuelven los estudiantes. Muchos de ellos provienen de entornos donde el pensamiento crítico no se estimula de forma sistemática ni permanente, ya sea por

carencias en la formación familiar, limitaciones en el acceso a la información o dinámicas sociales que priorizan la obediencia sobre el cuestionamiento.

Esto genera que los estudiantes, aunque sean curiosos por naturaleza, se encuentren dificultades para estructurar sus ideas, evaluar argumentos o defender sus opiniones de manera coherente. También es necesario reconocer que la comprensión lectora insuficiente es un obstáculo clave. La lectura superficial, sin procesos de inferencia, interpretación o valoración crítica de los textos, afecta la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico sólido.

Si un estudiante no logra comprender en profundidad un texto, difícilmente podrá analizarlo, emitir juicios o establecer conexiones con otros saberes. Además, considero que existe un desafío grande relacionado con la motivación, ya que muchos estudiantes no encuentran sentido práctico a la lectura o al debate de ideas, porque no perciben una utilidad inmediata en su vida diaria o en su entorno. Todo esto nos plantea a nosotros como docentes la necesidad de diseñar estrategias didácticas más pertinentes, que vinculen el pensamiento crítico con situaciones reales, problemas auténticos y proyectos de vida que sean significativos para nuestros estudiantes.

En fin, las dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico son complejas y multifactoriales, y afrontarlas implica repensar las prácticas pedagógicas, fortalecer la comprensión lectora y también construir ambientes educativos donde el cuestionamiento, el diálogo y la argumentación sean valores cotidianos.

1:33 ¶ 133 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Estos dos conceptos están ligados profundamente, básicamente no puedes evaluar una situación para tomar decisiones si no estás entendiendo lo que

● Comprensión lectora

3 Grupos:

Barreras u obstáculos / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

6 Citas:

1:1 ¶ 9 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

A partir de la primera pregunta y enfocados en el contexto de la institución educativa Bello Horizonte, considero que uno de los principales problemas que se encuentra al momento de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes radica en dos factores. Uno, la ausencia de lecturas o de hábito lector en los estudiantes que imposibilita pues el acercamiento a conceptos, ideas, teorías más desarrolladas que sin éstas es imposible no hablar del desarrollo de un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo. Y la segunda tiene que ver en algunas instancias con la parte metodológica en cuanto a ciertas áreas. Toda vez que pues, uno tiene que entender poco hábito lector de los estudiantes y tiene que ser más estratégico con las herramientas que se utilicen para desarrollar en ellos no

solamente el hábito de leer, sino también otras herramientas propias del pensamiento crítico; como las cuestiones analíticas, comprensivas, reflexivas y demás.

1:17 ¶ 88 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Un estudiante que no comprende la lectura, jamás podrá tener la oportunidad de desarrollar un pensamiento crítico porque cuando no entiendes la idea del texto que estás leyendo sencillamente no puedes analizar el porqué de lo que sucede, no eres capaz de identificar las posibles causas de un problema y mucho menos desarrollar ideas para solucionarlos

1:19 ¶ 90 – 98 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Desde mi experiencia, la comprensión lectora incide de manera decisiva en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria. En la institución donde laboro he podido constatar que cuando los estudiantes logran una comprensión lectora profunda, no solo son capaces de interpretar correctamente un texto, sino que además desarrollan habilidades superiores de análisis, reflexión, evaluación y creación.

La comprensión lectora no se limita de cifrar el significado literal de un escrito, sino que implica identificar intenciones comunicativas, reconocer estructuras argumentativas, inferir información implícita, detectar sesgos y asumir posturas frente al o leído.

Cuando estas habilidades se trabajan de manera intencional y sistemática, los estudiantes adquieren herramientas para cuestionar, para no aceptar pasivamente cualquier discurso y para construir sus propias opiniones fundamentadas, lo cual es la base del pensamiento crítico. En nuestra institución he observado que los estudiantes que fortalecen su comprensión lectora son más capaces de participar en debates argumentativos, de escribir ensayos con pensamiento propio y de enfrentarse a problemas complejos, formulando soluciones innovadoras.

A la vez, esta competencia les permite transferir estrategias de análisis a otras áreas del conocimiento, mejorando su desempeño académico integral, y más importante aún su capacidad para comprender y transformar su realidad.

Sin embargo, también he visto que cuando no se trabaja adecuadamente la comprensión lectora, los estudiantes tienden a adoptar actitudes acríticas, repiten información sin cuestionarla, tienen dificultades para construir argumentos sólidos y les resulta complicado defender sus ideas de manera coherente.

Esto evidencia que no podemos entender el pensamiento crítico como algo desligado de la capacidad de leer críticamente. Por lo tanto, la comprensión lectora no solo incide, sino que es el vehículo principal a través del cual el pensamiento crítico se desarrolla, se ejercita y se fortalece.

De ahí la necesidad de implementar en cada área de formación transversal estrategias que promuevan una lectura activa, dialógica y reflexiva, entendiendo que leer críticamente es también una forma de aprender a pensar de manera autónoma y profunda.

1:20 ¶ 99 – 102 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Pues mira, en mi experiencia, la comprensión lectora es clave para que los estudiantes empiecen a desarrollar el pensamiento crítico. En la institución donde trabajo, uno nota que cuando un estudiante entiende bien lo que lee, empieza a hacerse preguntas, a analizar, a comparar ideas, y hasta a expresar su punto de vista con más seguridad.

Por ejemplo, cuando trabajamos textos literarios o artículos de opinión en clase, los estudiantes que logran comprender el mensaje más allá de lo literal, son los que participan más en los debates, los que se atreven a cuestionar lo que dice el texto o a relacionarlo con lo que pasa en su comunidad o en el país. Eso es pensamiento crítico en acción.

En cambio, cuando no hay comprensión lectora, el estudiante se queda en lo básico, no se conecta con el contenido, y eso hace que el aprendizaje sea más superficial. Por eso, desde Lengua Castellana, siempre intento que la lectura no sea solo por cumplir, sino que realmente sirva para pensar, reflexionar y construir ideas propias.

Entonces sí, definitivamente la comprensión lectora influye muchísimo. Es como la puerta de entrada para que los chicos puedan analizar, argumentar y tomar postura frente a diferentes temas, no solo dentro del aula, sino también fuera de ella.

1:34 ¶ 134 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

La comprensión lectora y pensamiento crítico son pilares fundamentales en el proceso de enseñanza— aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria. Ambos, son indispensables en el ámbito educativo ya que la comprensión lectora les permite obtener la información y analizarla. Y a través del pensamiento crítico el estudiante puede reflexionar y proponer alternativas y soluciones de una manera autónoma

1:35 ¶ 135 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, en cuanto a esta pregunta, pues, considero que el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la comprensión lectora es fundamental para la construcción de nuevos conocimientos en los estudiantes. La razón principal es que la lectura crítica no se limita a decodificar palabras o captar ideas superficiales, sino que implica procesos como interpretar, analizar, comparar, inferir y reflexionar sobre la información. Todos estos procesos son esenciales para generar aprendizajes significativos y duraderos en los estudiantes. Cuando un estudiante practica una comprensión lectora profunda, no sólo adquiere información, sino que también establece conexiones entre lo que lee y sus conocimientos previos, resignificando conceptos y elaborando nuevas interpretaciones del mundo. La lectura crítica les permite identificar puntos de vista diversos, evaluar la validez de los argumentos presentados, detectar intenciones comunicativas ocultas y, a partir de ello, formular sus propios juicios y propuestas. Este proceso los conduce naturalmente a construir nuevos conocimientos de manera activa y no simplemente limitarse a reproducir una información. Además, en la educación básica secundaria debemos tener en cuenta que los estudiantes están en una etapa de desarrollo cognitivo en la que se consolidan habilidades de pensamiento abstracto y de razonamiento lógico. El ejercicio constante de la comprensión lectora crítica estimula precisamente esas capacidades y prepara a nuestros jóvenes no sólo para desempeñarse académicamente, sino también para enfrentar de manera reflexiva y propositiva los retos de su vida

personal. personal, social y profesional. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora crítica no solo contribuye a construir nuevos saberes en cada asignatura, sino que también habilita a los estudiantes para ser creadores de conocimientos, convirtiéndolos en sujetos activos en su proceso de aprendizaje, capaces de transformar la información en saber propio y aplicable. Finalmente, pues puedo decirte que el pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora no es un complemento, sino que se convierte en un eje transversal imprescindible para que el aprendizaje esté auténtico, autónomo y transformador.

● Conclusiones propias

3 Grupos:

Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

1 Citas:

1:8 ¶ 36 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Por supuesto que el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la comprensión lectora es la base para la construcción de un nuevo conocimiento ya que un estudiante con pensamiento crítico es un estudiante curioso, siempre dispuesto a buscar más información sobre un tema y capaz de proponer soluciones a diferentes problemáticas. Un estudiante que comprende es un estudiante que se hará cuestionamientos continuos y que tendrá las habilidades necesarias para estructurar ideas y elaborar conclusiones concretas.

● Conexiones

3 Grupos:

Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

1 Citas:

1:10 ¶ 57 – 59 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Sí, claro que sí. Yo creo que cuando un estudiante realmente entiende lo que está leyendo, no solo repite información, sino que empieza a hacer conexiones, a preguntarse cosas, a comparar con lo que ya sabe o con lo que vive en su entorno. Y eso, justamente, es lo que lo lleva a aprender de verdad.

Muchas veces en clase vemos que los estudiantes leen, pero no profundizan. Entonces, si no hay comprensión, es muy difícil que haya pensamiento crítico. Pero cuando sí entienden bien un texto, empiezan a sacar conclusiones propias, a dar su opinión, a ver diferentes puntos de vista... y eso les ayuda a construir nuevos conocimientos, no solo en Lengua Castellana, sino en cualquier otra materia.

Además, leer bien les da herramientas para expresarse mejor, para escribir con más claridad, y hasta para defender sus ideas con argumentos. Entonces sí, la comprensión lectora es una base muy importante para que el pensamiento crítico se desarrolle y para que el aprendizaje sea más completo y significativo

● Contexto escolar

4 Grupos:

Barreras u obstáculos / Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

13 Citas:

1:4 ¶ 13 – 21 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, en cuanto a esta primera pregunta que me haces, opino que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de básica secundaria enfrenta múltiples dificultades que considero se originan en diversos factores, tanto internos como externos al aula. Uno de los principales obstáculos pues es el predominio de metodologías tradicionales que están centradas en la repetición y memorización de contenidos, en lugar de fomentar procesos analíticos, argumentativos y propositivos.

Todo esto limita la capacidad de los estudiantes para cuestionar, interpretar y construir su propio conocimiento. Otro factor importante es el contexto sociocultural donde se desenvuelven los estudiantes. Muchos de ellos provienen de entornos donde el pensamiento crítico no se estimula de forma sistemática ni permanente, ya sea por carencias en la formación familiar, limitaciones en el acceso a la información o dinámicas sociales que priorizan la obediencia sobre el cuestionamiento.

Esto genera que los estudiantes, aunque sean curiosos por naturaleza, se encuentren dificultades para estructurar sus ideas, evaluar argumentos o defender sus opiniones de manera coherente. También es necesario reconocer que la comprensión lectora insuficiente es un obstáculo clave. La lectura superficial, sin procesos de inferencia, interpretación o valoración crítica de los textos, afecta la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico sólido.

Si un estudiante no logra comprender en profundidad un texto, difícilmente podrá analizarlo, emitir juicios o establecer conexiones con otros saberes. Además, considero que existe un desafío grande relacionado con la motivación, ya que muchos estudiantes no encuentran sentido práctico a la lectura o al debate de ideas, porque no perciben una utilidad inmediata en su vida diaria o en su entorno. Todo esto nos plantea a nosotros como docentes la necesidad de diseñar estrategias didácticas más pertinentes, que vinculen el pensamiento crítico con situaciones reales, problemas auténticos y proyectos de vida que sean significativos para nuestros estudiantes.

En fin, las dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico son complejas y multifactoriales, y afrontarlas implica repensar las prácticas pedagógicas, fortalecer la

comprensión lectora y también construir ambientes educativos donde el cuestionamiento, el diálogo y la argumentación sean valores cotidianos.

1:5 ¶ 23 – 27 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, desde mi experiencia como docente de Lengua Castellana en secundaria, puedo decir que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es todo un reto. Hay varias dificultades que uno nota en el aula. Por ejemplo, muchos chicos y chicas llegan con poca práctica en la lectura comprensiva y la escritura reflexiva. Les cuesta analizar lo que leen, ir más allá de lo literal, y eso obviamente limita su capacidad para cuestionar o construir una opinión propia.

Otro problema es que, en algunos casos, vienen de una educación que ha estado más enfocada en la memorización que en el análisis. Entonces están acostumbrados a repetir lo que el libro dice, o lo que el profesor explica, pero no a preguntarse si eso tiene sentido o si hay otras formas de verlo.

También está el tema de la participación. Algunos estudiantes tienen miedo de equivocarse o de ser juzgados por lo que piensan, así que prefieren quedarse callados. Y eso hace que no se genere un ambiente donde se valore el intercambio de ideas, que es clave para el pensamiento crítico.

Y, bueno, algo que también influye es el uso de la tecnología. Hoy en día tienen acceso a muchísima información, pero muchas veces se quedan en lo superficial: leen un titular, ven un video corto, y ya creen que tienen la respuesta. Pero no siempre hay un proceso de análisis o de verificación de fuentes.

Yo creo que, como docentes, nuestro papel es acompañarlos en ese proceso. Crear espacios donde se puedan expresar, donde se valore la duda, la pregunta, y donde aprendan a argumentar con respeto. En Lengua Castellana tenemos muchas herramientas para eso: los debates, la lectura crítica, la escritura de textos argumentativos... Pero sí, toma tiempo y esfuerzo, porque no es algo que se logre de un día para otro.

1:11 ¶ 63 – 65 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Es indispensable que los docentes que vayan a impartir áreas relacionadas con la lectura o con hechos importantes pues tengan una preparación ardua, constante, permanente, actualizada. No solamente en lo relacionado a los contenidos, sino también en la parte metodológica, pedagógica y didáctica. Porque el desarrollo de estas habilidades obedecen también a que el docente tenga la capacidad de poder enseñarla, de poder fortalecerla, desarrollarla.

Si un docente no está debidamente preparado, sobre todo para desarrollar estas competencias en el estudiante, pues va a ser imposible, va a ser imposible que el estudiante las adquiera per se

1:12 ¶ 68 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Evidentemente los docentes debemos estar preparados para poder preparar a los estudiantes y esto sin ningún tipo de sesgo a cualquier opinión que no esté alineada con la posición que ejerce el profesor; en mi experiencia, cuando el estudiante es capaz de

contradecir con sus propios argumentos y sin faltas de respeto a la autoridad de la clase, ya el maestro ganó

1:13 ¶ 69 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Considero que un docente indistintamente de su área de enseñanza debe estar preparado para formar no solo estudiantes sino ciudadanos críticos. El papel del docente hoy en día brindar las herramientas necesarias para facilitar su aprendizaje al tiempo que fomenta el auto aprendizaje. Por tal motivo, un docente que no esté preparado sólo será una fuente de transmisión de conceptos y no estará potenciando esas habilidades tan necesarias para la solución de situaciones reales

1:14 ¶ 70 – 78 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

En cuanto a este interrogante, considero que la preparación de los docentes de ciencias sociales y de lengua castellana es un factor determinante en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria. Sin embargo, observo que en la práctica aún persisten importantes retos en la formación inicial y continua de los maestros en este sentido. Por un lado encontramos que muchos docentes de estas áreas tienen una formación sólida a nivel disciplinar.

Conocen las teorías sociales, los procesos históricos, los géneros literarios, las estructuras lingüísticas, entre otros contenidos propios de cada área. No obstante, en ocasiones esa preparación no siempre se traduce en una didáctica crítica. Es decir, dominar el contenido no garantiza saber mediarlo de manera que propicie la reflexión, la argumentación, el análisis y la producción crítica por parte del estudiante.

He notado, además, que algunos enfoques de formación docente siguen centrados en una visión transmisiva del conocimiento, donde el profesor expone y el alumno escucha, memorizando hechos o repitiendo interpretaciones, sin que se propicie de manera sistemática la problematización del saber o la construcción autónoma de significados. Para que realmente se fomente un pensamiento crítico, el docente debe ser un mediador activo que diseñe situaciones de aprendizaje basadas en preguntas abiertas, dilemas, debates, análisis de casos y proyectos investigativos, lo cual demanda competencias pedagógicas específicas que no siempre se priorizan en la formación inicial. Además, muchos programas de licenciatura, la enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora crítica, de producción argumentativa y de evaluación de fuentes de información, no ocupa un lugar central que debería tener.

Se asume erróneamente que el pensamiento crítico emergerá de forma natural cuando en realidad requiere una formación intencionada y continua, tanto para los estudiantes como para los docentes. Por todo ello, creo que es urgente fortalecer los programas de formación de maestros, no sólo en su nivel disciplinar, sino especialmente en su dimensión pedagógica y didáctica crítica. También es clave ofrecer espacios de actualización permanente, donde los docentes puedan reflexionar sobre su práctica, compartir experiencias y apropiar metodologías que estimulen el pensamiento crítico en las aulas.

Por último, es importante resaltar que la preparación del docente de secundaria en sociales y lengua castellana debe evolucionar hacia un perfil de educador que no sólo

domine los contenidos, sino que también sea un factor de mentes críticas, un formador de mentes críticas, autónomas y creativas, capaces de leer el mundo para poder transformarlo.

1:15 ¶ 80 – 83 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, yo creo que los docentes de Ciencias Sociales y Lengua Castellana tenemos un papel muy importante en todo este tema del pensamiento crítico, porque justamente trabajamos con la lectura, la interpretación de la realidad, el análisis de textos, de ideas, de contextos... Pero también pienso que no todos los docentes están igual de preparados o actualizados para enfocarse en eso.

A veces, por falta de formación continua o por la misma presión del currículo, nos enfocamos más en cumplir contenidos que en desarrollar habilidades como el pensamiento crítico. Y la verdad es que eso requiere otro tipo de trabajo en el aula: más preguntas abiertas, más debate, más escritura con sentido, menos repetición.

También influye mucho la forma en que nos formaron a nosotros como docentes. Si uno viene de una formación más tradicional, cuesta romper con esa rutina y atreverse a cambiar. Pero sí hay docentes que están haciendo cosas muy buenas: que buscan estrategias nuevas, que conectan los temas con la realidad de los estudiantes, que promueven la reflexión... y eso se nota.

En resumen, creo que hay una base, pero todavía hay mucho por fortalecer. Si queremos que los estudiantes piensen de forma crítica, los docentes también debemos pensar críticamente sobre cómo enseñamos

1:21 ¶ 106 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

ueno, hay ciertamente una desconexión o una desarticulación, podría decirse de alguna manera en el desarrollo de las competencias con respecto a todas las asignaturas, es decir, hay competencias que parece que fuesen solo de ciertas asignaturas. Una de ellas tiene que ver con las competencias analíticas, comprensivas y críticas. La institución algunas veces, parece, que los docentes, cada quien tuviera centrado en sus propias competencias, desempeños y demás sin entender que la formación del estudiante debe ser integral. Integral supone, el desarrollo de la competencia crítica, por ejemplo, el pensamiento crítico no solamente de los profes de castellano, humanidades y sociales, sino que de alguna manera también otras áreas sean como matemáticas, química y física y demás también contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico. En ese sentido, considero que hay una desarticulación del cuerpo docente con respecto al desarrollo de competencias fundamentales en el estudiante. Obviamente y fundamental, fundamental, el desarrollo del pensamiento crítico.

1:22 ¶ 107 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

No existe un apoyo institucional más allá de las guías para los planes de área, somos los docentes quienes debemos organizar nuestras clases para explorar y explotar el interés de los estudiantes

1:23 ¶ 108 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

El apoyo que reciben los docentes en su formación es escaso. Sin embargo, hoy en día existen programas como el PTA, el cual busca capacitar a los docentes en innovadoras prácticas en el aula, que estén acordes a las necesidades de la comunidad educativa, que fortalezcan la comprensión lectora y que faciliten un aprendizaje contextualizado. Aunque este programa es dirigido a docentes de básica primaria, es acertado pensar que en este nivel se sientan las bases para que la educación secundaria sea exitosa.

1:24 ¶ 109 – 113 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, mi opinión es que aunque existe un reconocimiento generalizado de la importancia del pensamiento crítico y la comprensión lectora en los procesos de formación, el apoyo real que reciben los docentes dentro de la comunidad educativa todavía es insuficiente y en muchos casos fragmentado. En primer lugar, desde la administración institucional, el respaldo en términos de formación continua y de actualización pedagógica específica en comprensión lectora crítica suele ser escaso. Los programas de capacitación que se ofrecen frecuentemente están orientados a temas administrativos, evaluativos o de cumplimiento normativo y no abordan de manera sistemática el fortalecimiento de competencias pedagógicas que potencien la comprensión crítica de los textos en todas las áreas del saber.

Adicionalmente, los tiempos asignados en el currículo para desarrollar procesos de lectura profunda y de discusión crítica son en muchas ocasiones limitados. Las presiones por cumplir con extensos planes de estudio, las evaluaciones (estandarizadas y las expectativas de resultados cuantificables tienden a (1:11) relegar las prácticas que favorecen el pensamiento crítico, que por su naturaleza requiere tiempo, diálogo y reflexión. Desde la perspectiva de la cultura institucional también noto que falta una visión más integral en donde se conciba la comprensión lectora y el pensamiento crítico como una responsabilidad transversal, no sólo de las áreas de castellano o sociales.

Aunque algunos compañeros de otras disciplinas manifiestan interés, a veces no cuentan con la orientación o los recursos didácticos necesarios para incorporar de manera efectiva estas competencias en sus prácticas de aula. No obstante, también reconozco que existen esfuerzos valiosos de algunos directivos y coordinadores académicos que promueven proyectos institucionales de lectura, concursos de argumentación, clubes de debates y talleres de pensamiento crítico. Estas iniciativas son positivas, pero en general dependen más de la voluntad y gestión individual de algunos de algunos docentes que de una política institucional sólida, articulada y permanente.

En definitiva, aunque haya avances y buena disposición en algunos sectores de la comunidad educativa, considero que aún es necesario fortalecer el apoyo a los docentes mediante políticas de formación continua, acompañamiento pedagógico efectivo, flexibilización curricular y promoción de una cultura escolar que valore y propicie la lectura crítica y el pensamiento reflexivo como ejes fundamentales de la educación secundaria.

1:25 ¶ 114 – 117 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, la verdad es que el apoyo que reciben los docentes varía mucho dependiendo de la institución. En algunos casos, sí se ve un esfuerzo por parte de la comunidad

educativa: hay directivos que promueven espacios de formación, que apoyan proyectos de lectura, y que entienden que el desarrollo del pensamiento crítico es un trabajo en equipo, no solo del profesor de Lengua Castellana.

Pero también hay instituciones donde ese apoyo es muy limitado. A veces se espera que el docente haga todo, pero no se le brindan herramientas, tiempo ni acompañamiento para hacerlo bien. Por ejemplo, falta acceso a material actualizado, a bibliotecas bien dotadas, o a espacios para compartir buenas prácticas entre docentes.

También influye la participación de las familias y otros actores educativos. Cuando hay una comunidad interesada en la lectura, en el diálogo, en la reflexión, eso se refleja en los estudiantes. Pero si todo recae solo en el aula, es mucho más difícil lograr un impacto real.

Entonces, en resumen, creo que el apoyo existe en algunos contextos, pero todavía falta mucho por fortalecer. Para que el pensamiento crítico crezca en los estudiantes, necesitamos que toda la comunidad educativa lo valore y lo impulse, no solo desde lo académico, sino también desde lo humano y lo cultural.

1:30 ¶ 125 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Desde mi perspectiva, el escenario educativo tiene una incidencia determinante en la manera en que los estudiantes enfrentan situaciones de aprendizaje complejas que reflejan problemas reales. La escuela como espacio de información integral no solo transmite saberes teóricos, sino que también modela actitudes, formas de pensamiento y modos de relacionarse con el mundo. En este sentido, el tipo de experiencia de aprendizaje que se propicien dentro del aula puede estimular o limitar el desarrollo del pensamiento crítico en los adolescentes. Cuando el escenario educativo se concibe como un espacio dinámico abierto al diálogo, al cuestionamiento y a la problematización de la realidad, los estudiantes encuentran un terreno fértil para ejercitar habilidades como análisis, la argumentación, la toma de decisiones y la creatividad. Las situaciones de aprendizaje complejas, aquellas que no tienen respuestas únicas que implican conflictos de valores, dilemas éticos o problemas sociales, son las que realmente desafían a los estudiantes a salir de la repetición mecánica y los invitan a pensar de manera crítica, reflexiva y autónoma. Sin embargo, para que estas situaciones generen un impacto formativo real, es indispensable que el escenario educativo esté preparado para gestionarlas adecuadamente. Esto implica, por un lado, contar con docentes que no teman la incertidumbre que promuevan el debate respetuoso, que orienten el análisis sin imponer respuestas y que fomenten la investigación como herramienta para construir conocimiento. Por otro lado, requiere que las estructuras institucionales sean flexibles, que valoren procesos más que productos y que entiendan que el pensamiento crítico se cultiva a través de la confrontación de ideas y la resolución de problemas significativos, no únicamente mediante la memorización de contenidos. En mi experiencia he visto que cuando se abordan problemas reales como la violencia escolar, las desigualdades sociales, los conflictos ambientales o los desafíos éticos de la tecnología, los estudiantes se involucran con mayor profundidad, desarrollan empatía, emiten juicios críticos y descubren la relevancia de su voz en la transformación de su entorno. No obstante, también he constatado que cuando el escenario educativo es rígido, autoritario o

excesivamente enfocado en resultados inmediatos y estandarizados, los jóvenes tienden a inhibirse a buscar respuestas prefabricadas y a desconectarse de su potencial crítico. En definitiva, el escenario educativo no solo incide, sino que configura las condiciones de posibilidad para que los estudiantes enfrenten, comprendan y propongan soluciones a problemas reales. De ahí que nuestro desafío como docentes y constituciones educativas sea crear ambientes que promuevan la complejidad, la reflexión y el compromiso social como eje

● Contexto familiar

4 Grupos:

Barreras u obstáculos / Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

2 Citas:

1:4 ¶ 13 – 21 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, en cuanto a esta primera pregunta que me haces, opino que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de básica secundaria enfrenta múltiples dificultades que considero se originan en diversos factores, tanto internos como externos al aula. Uno de los principales obstáculos pues es el predominio de metodologías tradicionales que están centradas en la repetición y memorización de contenidos, en lugar de fomentar procesos analíticos, argumentativos y propositivos.

Todo esto limita la capacidad de los estudiantes para cuestionar, interpretar y construir su propio conocimiento. Otro factor importante es el contexto sociocultural donde se desenvuelven los estudiantes. Muchos de ellos provienen de entornos donde el pensamiento crítico no se estimula de forma sistemática ni permanente, ya sea por carencias en la formación familiar, limitaciones en el acceso a la información o dinámicas sociales que priorizan la obediencia sobre el cuestionamiento.

Esto genera que los estudiantes, aunque sean curiosos por naturaleza, se encuentren dificultades para estructurar sus ideas, evaluar argumentos o defender sus opiniones de manera coherente. También es necesario reconocer que la comprensión lectora insuficiente es un obstáculo clave. La lectura superficial, sin procesos de inferencia, interpretación o valoración crítica de los textos, afecta la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico sólido.

Si un estudiante no logra comprender en profundidad un texto, difícilmente podrá analizarlo, emitir juicios o establecer conexiones con otros saberes. Además, considero que existe un desafío grande relacionado con la motivación, ya que muchos estudiantes no encuentran sentido práctico a la lectura o al debate de ideas, porque no perciben una utilidad inmediata en su vida diaria o en su entorno. Todo esto nos plantea a nosotros como docentes la necesidad de diseñar estrategias didácticas más pertinentes, que vinculen el pensamiento crítico con situaciones reales, problemas auténticos y proyectos de vida que sean significativos para nuestros estudiantes.

En fin, las dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico son complejas y multifactoriales, y afrontarlas implica repensar las prácticas pedagógicas, fortalecer la comprensión lectora y también construir ambientes educativos donde el cuestionamiento, el diálogo y la argumentación sean valores cotidianos.

1:25 ¶ 114 – 117 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, la verdad es que el apoyo que reciben los docentes varía mucho dependiendo de la institución. En algunos casos, sí se ve un esfuerzo por parte de la comunidad educativa: hay directivos que promueven espacios de formación, que apoyan proyectos de lectura, y que entienden que el desarrollo del pensamiento crítico es un trabajo en equipo, no solo del profesor de Lengua Castellana.

Pero también hay instituciones donde ese apoyo es muy limitado. A veces se espera que el docente haga todo, pero no se le brindan herramientas, tiempo ni acompañamiento para hacerlo bien. Por ejemplo, falta acceso a material actualizado, a bibliotecas bien dotadas, o a espacios para compartir buenas prácticas entre docentes.

También influye la participación de las familias y otros actores educativos. Cuando hay una comunidad interesada en la lectura, en el diálogo, en la reflexión, eso se refleja en los estudiantes. Pero si todo recae solo en el aula, es mucho más difícil lograr un impacto real.

Entonces, en resumen, creo que el apoyo existe en algunos contextos, pero todavía falta mucho por fortalecer. Para que el pensamiento crítico crezca en los estudiantes, necesitamos que toda la comunidad educativa lo valore y lo impulse, no solo desde lo académico, sino también desde lo humano y lo cultural.

● Contexto socio-cultural

4 Grupos:

Barreras u obstáculos / Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

3 Citas:

1:4 ¶ 13 – 21 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, en cuanto a esta primera pregunta que me haces, opino que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de básica secundaria enfrenta múltiples dificultades que considero se originan en diversos factores, tanto internos como externos al aula. Uno de los principales obstáculos pues es el predominio de metodologías tradicionales que están centradas en la repetición y memorización de contenidos, en lugar de fomentar procesos analíticos, argumentativos y propositivos.

Todo esto limita la capacidad de los estudiantes para cuestionar, interpretar y construir su propio conocimiento. Otro factor importante es el contexto sociocultural donde se desenvuelven los estudiantes. Muchos de ellos provienen de entornos donde el

pensamiento crítico no se estimula de forma sistemática ni permanente, ya sea por carencias en la formación familiar, limitaciones en el acceso a la información o dinámicas sociales que priorizan la obediencia sobre el cuestionamiento.

Esto genera que los estudiantes, aunque sean curiosos por naturaleza, se encuentren dificultades para estructurar sus ideas, evaluar argumentos o defender sus opiniones de manera coherente. También es necesario reconocer que la comprensión lectora insuficiente es un obstáculo clave. La lectura superficial, sin procesos de inferencia, interpretación o valoración crítica de los textos, afecta la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico sólido.

Si un estudiante no logra comprender en profundidad un texto, difícilmente podrá analizarlo, emitir juicios o establecer conexiones con otros saberes. Además, considero que existe un desafío grande relacionado con la motivación, ya que muchos estudiantes no encuentran sentido práctico a la lectura o al debate de ideas, porque no perciben una utilidad inmediata en su vida diaria o en su entorno. Todo esto nos plantea a nosotros como docentes la necesidad de diseñar estrategias didácticas más pertinentes, que vinculen el pensamiento crítico con situaciones reales, problemas auténticos y proyectos de vida que sean significativos para nuestros estudiantes.

En fin, las dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico son complejas y multifactoriales, y afrontarlas implica repensar las prácticas pedagógicas, fortalecer la comprensión lectora y también construir ambientes educativos donde el cuestionamiento, el diálogo y la argumentación sean valores cotidianos.

1:25 ¶ 114 – 117 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, la verdad es que el apoyo que reciben los docentes varía mucho dependiendo de la institución. En algunos casos, sí se ve un esfuerzo por parte de la comunidad educativa: hay directivos que promueven espacios de formación, que apoyan proyectos de lectura, y que entienden que el desarrollo del pensamiento crítico es un trabajo en equipo, no solo del profesor de Lengua Castellana.

Pero también hay instituciones donde ese apoyo es muy limitado. A veces se espera que el docente haga todo, pero no se le brindan herramientas, tiempo ni acompañamiento para hacerlo bien. Por ejemplo, falta acceso a material actualizado, a bibliotecas bien dotadas, o a espacios para compartir buenas prácticas entre docentes.

También influye la participación de las familias y otros actores educativos. Cuando hay una comunidad interesada en la lectura, en el diálogo, en la reflexión, eso se refleja en los estudiantes. Pero si todo recae solo en el aula, es mucho más difícil lograr un impacto real.

Entonces, en resumen, creo que el apoyo existe en algunos contextos, pero todavía falta mucho por fortalecer. Para que el pensamiento crítico crezca en los estudiantes, necesitamos que toda la comunidad educativa lo valore y lo impulse, no solo desde lo académico, sino también desde lo humano y lo cultural.

1:29 ¶ 124 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

El escenario educativo influye en gran medida en proceso educativo exitoso. Un entorno educativo positivo y con un ambiente escolar sano potencia de manera significativa en los estudiantes y es un aspecto relevante en las diferentes dimensiones del ser humano como es la parte afectiva, la parte académica y la parte social. Un individuo que se desarrolle en un escenario educativo negativo y con carencias pueden desarrollar baja autoestima y por ende una visible desmotivación en el desarrollo de las actividades académicas.

● **Crucial**

2 Grupos:

Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico

1 Citas:

1:9 ¶ 37 – 55 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Considero que el desarrollo del pensamiento crítico está intrínsecamente relacionado con la comprensión lectora, especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria.

Estas dos habilidades no solo se complementan, sino que se potencian mutuamente, y su integración puede ser una de las claves para lograr una educación verdaderamente significativa y transformadora. La comprensión lectora no se limita a la capacidad de entender las palabras o ideas de un texto.

Implica una interacción activa con la información que se presenta. Esta interacción exige que el lector sea capaz de analizar, evaluar y cuestionar lo que lee. Aquí es donde entra en juego el pensamiento crítico.

Un lector crítico no se conforma con la interpretación superficial, sino que profundiza en los significados, identifica posibles sesgos, reflexiona sobre las implicaciones de lo leído y establece relaciones con otros conocimientos previos.

Así se crea un ciclo virtuoso. Una mayor comprensión lectora fomenta el pensamiento crítico, y a su vez un pensamiento crítico más desarrollado enriquece la lectura. En la educación básica secundaria, esta relación se vuelve aún más crucial.

Los estudiantes en esta etapa de su desarrollo, comienzan a ser más conscientes de su entorno de las problemáticas sociales y de las diversas perspectivas que existen en el mundo. El trabajo junto de la comprensión lectora y el pensamiento crítico les permite no solo adquirir conocimientos, sino también cuestionar, interpretar y actuar sobre la información de manera reflexiva.

En lugar de ser receptores pasivos de datos, se convierten en sujetos activos que construyen su propio conocimiento y tienen la capacidad de transformar su realidad. Sin embargo, la efectividad de esta relación depende en gran medida de cómo se gestionen ambos procesos en el aula.

Si bien es cierto que muchos docentes comprenden la importancia de fomentar la comprensión lectora, no siempre se les da el espacio o las herramientas adecuadas para integrar el pensamiento crítico de manera explícita.

Es fundamental que se diseñen estrategias que inviten a los estudiantes a no solo entender el texto, sino también analizar sus implicaciones, debatir sus ideas y relacionarlas con su contexto personal y social.

De esta forma, la lectura se convierte en un ejercicio no solo de adquisición de información, sino también de reflexión y toma de decisiones fundamentadas. En conclusión, el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora están profundamente interconectados.

● Curiosidad

3 Grupos:

Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

1 Citas:

1:8 ¶ 36 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Por supuesto que el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la comprensión lectora es la base para la construcción de un nuevo conocimiento ya que un estudiante con pensamiento crítico es un estudiante curioso, siempre dispuesto a buscar más información sobre un tema y capaz de proponer soluciones a diferentes problemáticas. Un estudiante que comprende es un estudiante que se hará cuestionamientos continuos y que tendrá las habilidades necesarias para estructurar ideas y elaborar conclusiones concretas.

● Defender sus ideas

3 Grupos:

Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

2 Citas:

1:10 ¶ 57 – 59 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Sí, claro que sí. Yo creo que cuando un estudiante realmente entiende lo que está leyendo, no solo repite información, sino que empieza a hacer conexiones, a preguntarse cosas, a comparar con lo que ya sabe o con lo que vive en su entorno. Y eso, justamente, es lo que lo lleva a aprender de verdad.

Muchas veces en clase vemos que los estudiantes leen, pero no profundizan. Entonces, si no hay comprensión, es muy difícil que haya pensamiento crítico. Pero cuando sí entienden bien un texto, empiezan a sacar conclusiones propias, a dar su opinión, a ver diferentes puntos de vista... y eso les ayuda a construir nuevos conocimientos, no solo en Lengua Castellana, sino en cualquier otra materia.

Además, leer bien les da herramientas para expresarse mejor, para escribir con más claridad, y hasta para defender sus ideas con argumentos. Entonces sí, la comprensión lectora es una base muy importante para que el pensamiento crítico se desarrolle y para que el aprendizaje sea más completo y significativo

1:35 ¶ 135 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, en cuanto a esta pregunta, pues, considero que el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la comprensión lectora es fundamental para la construcción de nuevos conocimientos en los estudiantes. La razón principal es que la lectura crítica no se limita a decodificar palabras o captar ideas superficiales, sino que implica procesos como interpretar, analizar, comparar, inferir y reflexionar sobre la información. Todos estos procesos son esenciales para generar aprendizajes significativos y duraderos en los estudiantes. Cuando un estudiante practica una comprensión lectora profunda, no sólo adquiere información, sino que también establece conexiones entre lo que lee y sus conocimientos previos, resignificando conceptos y elaborando nuevas interpretaciones del mundo. La lectura crítica les permite identificar puntos de vista diversos, evaluar la validez de los argumentos presentados, detectar intenciones comunicativas ocultas y, a partir de ello, formular sus propios juicios y propuestas. Este proceso los conduce naturalmente a construir nuevos conocimientos de manera activa y no simplemente limitarse a reproducir una información. Además, en la educación básica secundaria debemos tener en cuenta que los estudiantes están en una etapa de desarrollo cognitivo en la que se consolidan habilidades de pensamiento abstracto y de razonamiento lógico. El ejercicio constante de la comprensión lectora crítica estimula precisamente esas capacidades y prepara a nuestros jóvenes no sólo para desempeñarse académicamente, sino también para enfrentar de manera reflexiva y propositiva los retos de su vida personal, social y profesional. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora crítica no solo contribuye a construir nuevos saberes en cada asignatura, sino que también habilita a los estudiantes para ser creadores de conocimientos, convirtiéndolos en sujetos activos en su proceso de aprendizaje, capaces de transformar la información en saber propio y aplicable. Finalmente, pues puedo decirte que el pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora no es un complemento, sino que se convierte en un eje transversal imprescindible para que el aprendizaje esté auténtico, autónomo y transformador.

● Desmotivación

4 Grupos:

Barreras u obstáculos / Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

3 Citas:

1:4 ¶ 13 – 21 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, en cuanto a esta primera pregunta que me haces, opino que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de básica secundaria enfrenta múltiples dificultades que considero se originan en diversos factores, tanto internos como externos al aula. Uno de los principales obstáculos pues es el predominio de metodologías tradicionales que están centradas en la repetición y memorización de contenidos, en lugar de fomentar procesos analíticos, argumentativos y propositivos.

Todo esto limita la capacidad de los estudiantes para cuestionar, interpretar y construir su propio conocimiento. Otro factor importante es el contexto sociocultural donde se desenvuelven los estudiantes. Muchos de ellos provienen de entornos donde el pensamiento crítico no se estimula de forma sistemática ni permanente, ya sea por carencias en la formación familiar, limitaciones en el acceso a la información o dinámicas sociales que priorizan la obediencia sobre el cuestionamiento.

Esto genera que los estudiantes, aunque sean curiosos por naturaleza, se encuentren dificultades para estructurar sus ideas, evaluar argumentos o defender sus opiniones de manera coherente. También es necesario reconocer que la comprensión lectora insuficiente es un obstáculo clave. La lectura superficial, sin procesos de inferencia, interpretación o valoración crítica de los textos, afecta la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico sólido.

Si un estudiante no logra comprender en profundidad un texto, difícilmente podrá analizarlo, emitir juicios o establecer conexiones con otros saberes. Además, considero que existe un desafío grande relacionado con la motivación, ya que muchos estudiantes no encuentran sentido práctico a la lectura o al debate de ideas, porque no perciben una utilidad inmediata en su vida diaria o en su entorno. Todo esto nos plantea a nosotros como docentes la necesidad de diseñar estrategias didácticas más pertinentes, que vinculen el pensamiento crítico con situaciones reales, problemas auténticos y proyectos de vida que sean significativos para nuestros estudiantes.

En fin, las dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico son complejas y multifactoriales, y afrontarlas implica repensar las prácticas pedagógicas, fortalecer la comprensión lectora y también construir ambientes educativos donde el cuestionamiento, el diálogo y la argumentación sean valores cotidianos.

1:5 ¶ 23 – 27 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, desde mi experiencia como docente de Lengua Castellana en secundaria, puedo decir que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es todo un reto. Hay varias dificultades que uno nota en el aula. Por ejemplo, muchos chicos y chicas llegan con poca práctica en la lectura comprensiva y la escritura reflexiva. Les cuesta analizar lo que leen, ir más allá de lo literal, y eso obviamente limita su capacidad para cuestionar o construir una opinión propia.

Otro problema es que, en algunos casos, vienen de una educación que ha estado más enfocada en la memorización que en el análisis. Entonces están acostumbrados a repetir

lo que el libro dice, o lo que el profesor explica, pero no a preguntarse si eso tiene sentido o si hay otras formas de verlo.

También está el tema de la participación. Algunos estudiantes tienen miedo de equivocarse o de ser juzgados por lo que piensan, así que prefieren quedarse callados. Y eso hace que no se genere un ambiente donde se valore el intercambio de ideas, que es clave para el pensamiento crítico.

Y, bueno, algo que también influye es el uso de la tecnología. Hoy en día tienen acceso a muchísima información, pero muchas veces se quedan en lo superficial: leen un titular, ven un video corto, y ya creen que tienen la respuesta. Pero no siempre hay un proceso de análisis o de verificación de fuentes.

Yo creo que, como docentes, nuestro papel es acompañarlos en ese proceso. Crear espacios donde se puedan expresar, donde se valore la duda, la pregunta, y donde aprendan a argumentar con respeto. En Lengua Castellana tenemos muchas herramientas para eso: los debates, la lectura crítica, la escritura de textos argumentativos... Pero sí, toma tiempo y esfuerzo, porque no es algo que se logre de un día para otro.

1:18 ¶ 89 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

La comprensión lectora y el pensamiento crítico guardan estrecha relación ya que una depende de la otra. Un estudiante que comprende lo que lee, será un estudiante capaz de desarrollar un pensamiento crítico, ya que al entender un texto, tendrá la capacidad de analizar, reflexionar y proponer. En la institución educativa donde laboro se evidencia un bajo rendimiento escolar, donde la mayor falencia en todas las áreas es la falta de comprensión lectora. Los estudiantes muestran un marcado desinterés por leer y analizar preguntas y se limitan a responder sólo preguntas sencillas. Este escenario es preocupante, ya que la comprensión lectora es fundamental para el aprendizaje significativo y por ende esencial para la adquisición de habilidades y competencias necesarias.

● Educación transformadora

3 Grupos:

Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

3 Citas:

1:9 ¶ 37 – 55 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Considero que el desarrollo del pensamiento crítico está intrínsecamente relacionado con la comprensión lectora, especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria.

Estas dos habilidades no solo se complementan, sino que se potencian mutuamente, y su integración puede ser una de las claves para lograr una educación verdaderamente

significativa y transformadora. La comprensión lectora no se limita a la capacidad de entender las palabras o ideas de un texto.

Implica una interacción activa con la información que se presenta. Esta interacción exige que el lector sea capaz de analizar, evaluar y cuestionar lo que lee. Aquí es donde entra en juego el pensamiento crítico.

Un lector crítico no se conforma con la interpretación superficial, sino que profundiza en los significados, identifica posibles sesgos, reflexiona sobre las implicaciones de lo leído y establece relaciones con otros conocimientos previos.

Así se crea un ciclo virtuoso. Una mayor comprensión lectora fomenta el pensamiento crítico, y a su vez un pensamiento crítico más desarrollado enriquece la lectura. En la educación básica secundaria, esta relación se vuelve aún más crucial.

Los estudiantes en esta etapa de su desarrollo, comienzan a ser más conscientes de su entorno de las problemáticas sociales y de las diversas perspectivas que existen en el mundo. El trabajo junto de la comprensión lectora y el pensamiento crítico les permite no solo adquirir conocimientos, sino también cuestionar, interpretar y actuar sobre la información de manera reflexiva.

En lugar de ser receptores pasivos de datos, se convierten en sujetos activos que construyen su propio conocimiento y tienen la capacidad de transformar su realidad. Sin embargo, la efectividad de esta relación depende en gran medida de cómo se gestionen ambos procesos en el aula.

Si bien es cierto que muchos docentes comprenden la importancia de fomentar la comprensión lectora, no siempre se les da el espacio o las herramientas adecuadas para integrar el pensamiento crítico de manera explícita.

Es fundamental que se diseñen estrategias que inviten a los estudiantes a no solo entender el texto, sino también analizar sus implicaciones, debatir sus ideas y relacionarlas con su contexto personal y social.

De esta forma, la lectura se convierte en un ejercicio no solo de adquisición de información, sino también de reflexión y toma de decisiones fundamentadas. En conclusión, el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora están profundamente interconectados.

1:11 ¶ 63 – 65 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Es indispensable que los docentes que vayan a impartir áreas relacionadas con la lectura o con hechos importantes pues tengan una preparación ardua, constante, permanente, actualizada. No solamente en lo relacionado a los contenidos, sino también en la parte metodológica, pedagógica y didáctica. Porque el desarrollo de estas habilidades obedecen también a que el docente tenga la capacidad de poder enseñarla, de poder fortalecerla, desarrollarla.

Si un docente no está debidamente preparado, sobre todo para desarrollar estas competencias en el estudiante, pues va a ser imposible, va a ser imposible que el estudiante las adquiera por se

1:14 ¶ 70 – 78 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

En cuanto a este interrogante, considero que la preparación de los docentes de ciencias sociales y de lengua castellana es un factor determinante en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria. Sin embargo, observo que en la práctica aún persisten importantes retos en la formación inicial y continua de los maestros en este sentido. Por un lado encontramos que muchos docentes de estas áreas tienen una formación sólida a nivel disciplinar.

Conocen las teorías sociales, los procesos históricos, los géneros literarios, las estructuras lingüísticas, entre otros contenidos propios de cada área. No obstante, en ocasiones esa preparación no siempre se traduce en una didáctica crítica. Es decir, dominar el contenido no garantiza saber mediarlo de manera que propicie la reflexión, la argumentación, el análisis y la producción crítica por parte del estudiante.

He notado, además, que algunos enfoques de formación docente siguen centrados en una visión transmisiva del conocimiento, donde el profesor expone y el alumno escucha, memorizando hechos o repitiendo interpretaciones, sin que se propicie de manera sistemática la problematización del saber o la construcción autónoma de significados. Para que realmente se fomente un pensamiento crítico, el docente debe ser un mediador activo que diseñe situaciones de aprendizaje basadas en preguntas abiertas, dilemas, debates, análisis de casos y proyectos investigativos, lo cual demanda competencias pedagógicas específicas que no siempre se priorizan en la formación inicial. Además, muchos programas de licenciatura, la enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora crítica, de producción argumentativa y de evaluación de fuentes de información, no ocupa un lugar central que debería tener.

Se asume erróneamente que el pensamiento crítico emergerá de forma natural cuando en realidad requiere una formación intencionada y continua, tanto para los estudiantes como para los docentes. Por todo ello, creo que es urgente fortalecer los programas de formación de maestros, no sólo en su nivel disciplinar, sino especialmente en su dimensión pedagógica y didáctica crítica. También es clave ofrecer espacios de actualización permanente, donde los docentes puedan reflexionar sobre su práctica, compartir experiencias y apropiar metodologías que estimulen el pensamiento crítico en las aulas.

Por último, es importante resaltar que la preparación del docente de secundaria en sociales y lengua castellana debe evolucionar hacia un perfil de educador que no sólo domine los contenidos, sino que también sea un factor de mentes críticas, un formador de mentes críticas, autónomas y creativas, capaces de leer el mundo para poder transformarlo.

● Estrategias

4 Grupos:

Barreras u obstáculos / Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

4 Citas:

1:1 ¶ 9 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

A partir de la primera pregunta y enfocados en el contexto de la institución educativa Bello Horizonte, considero que uno de los principales problemas que se encuentra al momento de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes radica en dos factores. Uno, la ausencia de lecturas o de hábito lector en los estudiantes que imposibilita pues el acercamiento a conceptos, ideas, teorías más desarrolladas que sin éstas es imposible no hablar del desarrollo de un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo. Y la segunda tiene que ver en algunas instancias con la parte metodológica en cuanto a ciertas áreas. Toda vez que pues, uno tiene que entender poco hábito lector de los estudiantes y tiene que ser más estratégico con las herramientas que se utilicen para desarrollar en ellos no solamente el hábito de leer, sino también otras herramientas propias del pensamiento crítico; como las cuestiones analíticas, comprensivas, reflexivas y demás.

1:4 ¶ 13 – 21 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, en cuanto a esta primera pregunta que me haces, opino que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de básica secundaria enfrenta múltiples dificultades que considero se originan en diversos factores, tanto internos como externos al aula. Uno de los principales obstáculos pues es el predominio de metodologías tradicionales que están centradas en la repetición y memorización de contenidos, en lugar de fomentar procesos analíticos, argumentativos y propositivos.

Todo esto limita la capacidad de los estudiantes para cuestionar, interpretar y construir su propio conocimiento. Otro factor importante es el contexto sociocultural donde se desenvuelven los estudiantes. Muchos de ellos provienen de entornos donde el pensamiento crítico no se estimula de forma sistemática ni permanente, ya sea por carencias en la formación familiar, limitaciones en el acceso a la información o dinámicas sociales que priorizan la obediencia sobre el cuestionamiento.

Esto genera que los estudiantes, aunque sean curiosos por naturaleza, se encuentren dificultades para estructurar sus ideas, evaluar argumentos o defender sus opiniones de manera coherente. También es necesario reconocer que la comprensión lectora insuficiente es un obstáculo clave. La lectura superficial, sin procesos de inferencia, interpretación o valoración crítica de los textos, afecta la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico sólido.

Si un estudiante no logra comprender en profundidad un texto, difícilmente podrá analizarlo, emitir juicios o establecer conexiones con otros saberes. Además, considero que existe un desafío grande relacionado con la motivación, ya que muchos estudiantes no encuentran sentido práctico a la lectura o al debate de ideas, porque no perciben una utilidad inmediata en su vida diaria o en su entorno. Todo esto nos plantea a nosotros como docentes la necesidad de diseñar estrategias didácticas más pertinentes, que vinculen el pensamiento crítico con situaciones reales, problemas auténticos y proyectos de vida que sean significativos para nuestros estudiantes.

En fin, las dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico son complejas y multifactoriales, y afrontarlas implica repensar las prácticas pedagógicas, fortalecer la

comprensión lectora y también construir ambientes educativos donde el cuestionamiento, el diálogo y la argumentación sean valores cotidianos.

1:11 ¶ 63 – 65 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Es indispensable que los docentes que vayan a impartir áreas relacionadas con la lectura o con hechos importantes pues tengan una preparación ardua, constante, permanente, actualizada. No solamente en lo relacionado a los contenidos, sino también en la parte metodológica, pedagógica y didáctica. Porque el desarrollo de estas habilidades obedecen también a que el docente tenga la capacidad de poder enseñarla, de poder fortalecerla, desarrollarla.

Si un docente no está debidamente preparado, sobre todo para desarrollar estas competencias en el estudiante, pues va a ser imposible, va a ser imposible que el estudiante las adquiera per se

1:14 ¶ 70 – 78 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

En cuanto a este interrogante, considero que la preparación de los docentes de ciencias sociales y de lengua castellana es un factor determinante en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria. Sin embargo, observo que en la práctica aún persisten importantes retos en la formación inicial y continua de los maestros en este sentido. Por un lado encontramos que muchos docentes de estas áreas tienen una formación sólida a nivel disciplinar.

Conocen las teorías sociales, los procesos históricos, los géneros literarios, las estructuras lingüísticas, entre otros contenidos propios de cada área. No obstante, en ocasiones esa preparación no siempre se traduce en una didáctica crítica. Es decir, dominar el contenido no garantiza saber mediarlo de manera que propicie la reflexión, la argumentación, el análisis y la producción crítica por parte del estudiante.

He notado, además, que algunos enfoques de formación docente siguen centrados en una visión transmisiva del conocimiento, donde el profesor expone y el alumno escucha, memorizando hechos o repitiendo interpretaciones, sin que se propicie de manera sistemática la problematización del saber o la construcción autónoma de significados. Para que realmente se fomente un pensamiento crítico, el docente debe ser un mediador activo que diseñe situaciones de aprendizaje basadas en preguntas abiertas, dilemas, debates, análisis de casos y proyectos investigativos, lo cual demanda competencias pedagógicas específicas que no siempre se priorizan en la formación inicial. Además, muchos programas de licenciatura, la enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora crítica, de producción argumentativa y de evaluación de fuentes de información, no ocupa un lugar central que debería tener.

Se asume erróneamente que el pensamiento crítico emergerá de forma natural cuando en realidad requiere una formación intencionada y continua, tanto para los estudiantes como para los docentes. Por todo ello, creo que es urgente fortalecer los programas de formación de maestros, no sólo en su nivel disciplinar, sino especialmente en su dimensión pedagógica y didáctica crítica. También es clave ofrecer espacios de actualización permanente, donde los docentes puedan reflexionar sobre su práctica,

compartir experiencias y apropiar metodologías que estimulen el pensamiento crítico en las aulas.

Por último, es importante resaltar que la preparación del docente de secundaria en sociales y lengua castellana debe evolucionar hacia un perfil de educador que no sólo domine los contenidos, sino que también sea un factor de mentes críticas, un formador de mentes críticas, autónomas y creativas, capaces de leer el mundo para poder transformarlo.

● Estructuración de ideas

4 Grupos:

Barreras u obstáculos / Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

3 Citas:

1:2 ¶ 11 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Estas dificultades del pensamiento crítico están ligadas directamente a la falta de habilidades para organizar y analizar la información suministrada con coherencia, por esto mismo los estudiantes no son capaces de dar argumentos sólidos que los lleven a la resolución de problemas más complejos.

1:4 ¶ 13 – 21 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, en cuanto a esta primera pregunta que me haces, opino que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de básica secundaria enfrenta múltiples dificultades que considero se originan en diversos factores, tanto internos como externos al aula. Uno de los principales obstáculos pues es el predominio de metodologías tradicionales que están centradas en la repetición y memorización de contenidos, en lugar de fomentar procesos analíticos, argumentativos y propositivos.

Todo esto limita la capacidad de los estudiantes para cuestionar, interpretar y construir su propio conocimiento. Otro factor importante es el contexto sociocultural donde se desenvuelven los estudiantes. Muchos de ellos provienen de entornos donde el pensamiento crítico no se estimula de forma sistemática ni permanente, ya sea por carencias en la formación familiar, limitaciones en el acceso a la información o dinámicas sociales que priorizan la obediencia sobre el cuestionamiento.

Esto genera que los estudiantes, aunque sean curiosos por naturaleza, se encuentren dificultades para estructurar sus ideas, evaluar argumentos o defender sus opiniones de manera coherente. También es necesario reconocer que la comprensión lectora insuficiente es un obstáculo clave. La lectura superficial, sin procesos de inferencia, interpretación o valoración crítica de los textos, afecta la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico sólido.

Si un estudiante no logra comprender en profundidad un texto, difícilmente podrá analizarlo, emitir juicios o establecer conexiones con otros saberes. Además, considero que existe un desafío grande relacionado con la motivación, ya que muchos estudiantes no encuentran sentido práctico a la lectura o al debate de ideas, porque no perciben una utilidad inmediata en su vida diaria o en su entorno. Todo esto nos plantea a nosotros como docentes la necesidad de diseñar estrategias didácticas más pertinentes, que vinculen el pensamiento crítico con situaciones reales, problemas auténticos y proyectos de vida que sean significativos para nuestros estudiantes.

En fin, las dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico son complejas y multifactoriales, y afrontarlas implica repensar las prácticas pedagógicas, fortalecer la comprensión lectora y también construir ambientes educativos donde el cuestionamiento, el diálogo y la argumentación sean valores cotidianos.

1:6 ¶ 32 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

es indispensable el desarrollo y la competencia comprensiva de los textos, de lo que se lee, de lo que se ve, de lo que se escucha, toda vez que esto hace parte del engranaje que en últimas termina desarrollando el pensamiento crítico. Si uno mira el pensamiento crítico de alguna forma como el resultado de un proceso que parte de identificar, ordenar, analizar, comprender, luego reflexionar y finalmente generar unas ideas propias, es apenas entendible de que la comprensión lectora contribuye de manera decisiva a que el estudiante adquiera nuevos conocimientos y que tenga la capacidad de generarlos a partir pues obviamente de las ideas, de lo que aprenda y de lo que ya trae consigo.

● Estudiante activo

2 Grupos:

Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

1 Citas:

1:9 ¶ 37 – 55 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Considero que el desarrollo del pensamiento crítico está intrínsecamente relacionado con la comprensión lectora, especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria.

Estas dos habilidades no solo se complementan, sino que se potencian mutuamente, y su integración puede ser una de las claves para lograr una educación verdaderamente significativa y transformadora. La comprensión lectora no se limita a la capacidad de entender las palabras o ideas de un texto.

Implica una interacción activa con la información que se presenta. Esta interacción exige que el lector sea capaz de analizar, evaluar y cuestionar lo que lee. Aquí es donde entra en juego el pensamiento crítico.

Un lector crítico no se conforma con la interpretación superficial, sino que profundiza en los significados, identifica posibles sesgos, reflexiona sobre las implicaciones de lo leído y establece relaciones con otros conocimientos previos.

Así se crea un ciclo virtuoso. Una mayor comprensión lectora fomenta el pensamiento crítico, y a su vez un pensamiento crítico más desarrollado enriquece la lectura. En la educación básica secundaria, esta relación se vuelve aún más crucial.

Los estudiantes en esta etapa de su desarrollo, comienzan a ser más conscientes de su entorno de las problemáticas sociales y de las diversas perspectivas que existen en el mundo. El trabajo junto de la comprensión lectora y el pensamiento crítico les permite no solo adquirir conocimientos, sino también cuestionar, interpretar y actuar sobre la información de manera reflexiva.

En lugar de ser receptores pasivos de datos, se convierten en sujetos activos que construyen su propio conocimiento y tienen la capacidad de transformar su realidad. Sin embargo, la efectividad de esta relación depende en gran medida de cómo se gestionen ambos procesos en el aula.

Si bien es cierto que muchos docentes comprenden la importancia de fomentar la comprensión lectora, no siempre se les da el espacio o las herramientas adecuadas para integrar el pensamiento crítico de manera explícita.

Es fundamental que se diseñen estrategias que inviten a los estudiantes a no solo entender el texto, sino también analizar sus implicaciones, debatir sus ideas y relacionarlas con su contexto personal y social.

De esta forma, la lectura se convierte en un ejercicio no solo de adquisición de información, sino también de reflexión y toma de decisiones fundamentadas. En conclusión, el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora están profundamente interconectados.

● Expresarse con claridad

3 Grupos:

Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

1 Citas:

1:10 ¶ 57 – 59 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Sí, claro que sí. Yo creo que cuando un estudiante realmente entiende lo que está leyendo, no solo repite información, sino que empieza a hacer conexiones, a preguntarse cosas, a comparar con lo que ya sabe o con lo que vive en su entorno. Y eso, justamente, es lo que lo lleva a aprender de verdad.

Muchas veces en clase vemos que los estudiantes leen, pero no profundizan. Entonces, si no hay comprensión, es muy difícil que haya pensamiento crítico. Pero cuando sí

entienden bien un texto, empiezan a sacar conclusiones propias, a dar su opinión, a ver diferentes puntos de vista... y eso les ayuda a construir nuevos conocimientos, no solo en Lengua Castellana, sino en cualquier otra materia.

Además, leer bien les da herramientas para expresarse mejor, para escribir con más claridad, y hasta para defender sus ideas con argumentos. Entonces sí, la comprensión lectora es una base muy importante para que el pensamiento crítico se desarrolle y para que el aprendizaje sea más completo y significativo

● Falta de habilidades

3 Grupos:

Barreras u obstáculos / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

5 Citas:

1:2 ¶ 11 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Estas dificultades del pensamiento crítico están ligadas directamente a la falta de habilidades para organizar y analizar la información suministrada con coherencia, por esto mismo los estudiantes no son capaces de dar argumentos sólidos que los lleven a la resolución de problemas más complejos.

1:3 ¶ 12 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

La falta de pensamiento crítico en los estudiantes de nivel de secundaria es una problemática que está afectando en gran manera el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas . Un estudiante que no es capaz de adoptar una postura crítica frente a una temática o que no es capaz de analizar profundamente alguna situación será un estudiante que no tengan las habilidades necesarias para enfrentar las exigencias del mundo moderno. Hoy en día los estudiantes no analizan, no proponen y no son capaces de ir más allá de lo que se plantea, lo cual no les permite identificar las diferentes perspectivas y construir una visión integral del tema.

1:4 ¶ 13 – 21 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, en cuanto a esta primera pregunta que me haces, opino que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de básica secundaria enfrenta múltiples dificultades que considero se originan en diversos factores, tanto internos como externos al aula. Uno de los principales obstáculos pues es el predominio de metodologías tradicionales que están centradas en la repetición y memorización de contenidos, en lugar de fomentar procesos analíticos, argumentativos y propositivos.

Todo esto limita la capacidad de los estudiantes para cuestionar, interpretar y construir su propio conocimiento. Otro factor importante es el contexto sociocultural donde se desenvuelven los estudiantes. Muchos de ellos provienen de entornos donde el pensamiento crítico no se estimula de forma sistemática ni permanente, ya sea por

carencias en la formación familiar, limitaciones en el acceso a la información o dinámicas sociales que priorizan la obediencia sobre el cuestionamiento.

Esto genera que los estudiantes, aunque sean curiosos por naturaleza, se encuentren dificultades para estructurar sus ideas, evaluar argumentos o defender sus opiniones de manera coherente. También es necesario reconocer que la comprensión lectora insuficiente es un obstáculo clave. La lectura superficial, sin procesos de inferencia, interpretación o valoración crítica de los textos, afecta la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico sólido.

Si un estudiante no logra comprender en profundidad un texto, difícilmente podrá analizarlo, emitir juicios o establecer conexiones con otros saberes. Además, considero que existe un desafío grande relacionado con la motivación, ya que muchos estudiantes no encuentran sentido práctico a la lectura o al debate de ideas, porque no perciben una utilidad inmediata en su vida diaria o en su entorno. Todo esto nos plantea a nosotros como docentes la necesidad de diseñar estrategias didácticas más pertinentes, que vinculen el pensamiento crítico con situaciones reales, problemas auténticos y proyectos de vida que sean significativos para nuestros estudiantes.

En fin, las dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico son complejas y multifactoriales, y afrontarlas implica repensar las prácticas pedagógicas, fortalecer la comprensión lectora y también construir ambientes educativos donde el cuestionamiento, el diálogo y la argumentación sean valores cotidianos.

1:26 ¶ 122 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

para el desarrollo del pensamiento crítico, hay una serie de situaciones problemáticas que denotan, digamos, unos elementos ocultos. La misma situación de los estudiantes, sus relaciones, su comunidad, el hecho incluso sea de instituciones públicas, ya hay situaciones ya hay unos antecedentes, podríamos decirle, una problemática latente que obviamente no son visibles si el estudiante no tiene la capacidad de analizarla, de comprenderla, de reflexionar sobre ella, y generar pensamiento propio, pensamiento crítico, en últimas de criticarla, ese es sentido la misma institución en la que nos encontramos, comunidad sobre la que trabajamos, las relaciones de los estudiantes con ellos mismos y con los demás, pues ya denota ahí una serie de situaciones problemáticas de cuestiones complejas que pues, que bien encamionadas por el cuerpo docente, puede ser el sustento para uno generar reflexiones propias que permitan el desarrollo de las competencias analíticas, comprensivas, críticas.

1:28 ¶ 122 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, mire, para el desarrollo del pensamiento crítico, hay una serie de situaciones problemáticas que denotan, digamos, unos elementos ocultos. La misma situación de los estudiantes, sus relaciones, su comunidad, el hecho incluso sea de instituciones públicas, ya hay situaciones ya hay unos antecedentes, podríamos decirle, una problemática latente que obviamente no son visibles si el estudiante no tiene la capacidad de analizarla, de comprenderla, de reflexionar sobre ella, y generar pensamiento propio, pensamiento crítico, en últimas de criticarla, ese es sentido la misma institución en la que nos encontramos, comunidad sobre la que trabajamos, las relaciones de los

estudiantes con ellos mismos y con los demás, pues ya denota ahí una serie de situaciones problemáticas de cuestiones complejas que pues, que bien encamionadas por el cuerpo docente, puede ser el sustento para uno generar reflexiones propias que permitan el desarrollo de las competencias analíticas, comprensivas,

● Falta de práctica

3 Grupos:

Barreras u obstáculos / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

3 Citas:

1:1 ¶ 9 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

A partir de la primera pregunta y enfocados en el contexto de la institución educativa Bello Horizonte, considero que uno de los principales problemas que se encuentra al momento de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes radica en dos factores. Uno, la ausencia de lecturas o de hábito lector en los estudiantes que imposibilita pues el acercamiento a conceptos, ideas, teorías más desarrolladas que sin éstas es imposible no hablar del desarrollo de un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo. Y la segunda tiene que ver en algunas instancias con la parte metodológica en cuanto a ciertas áreas. Toda vez que pues, uno tiene que entender poco hábito lector de los estudiantes y tiene que ser más estratégico con las herramientas que se utilicen para desarrollar en ellos no solamente el hábito de leer, sino también otras herramientas propias del pensamiento crítico; como las cuestiones analíticas, comprensivas, reflexivas y demás.

1:5 ¶ 23 – 27 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, desde mi experiencia como docente de Lengua Castellana en secundaria, puedo decir que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es todo un reto. Hay varias dificultades que uno nota en el aula. Por ejemplo, muchos chicos y chicas llegan con poca práctica en la lectura comprensiva y la escritura reflexiva. Les cuesta analizar lo que leen, ir más allá de lo literal, y eso obviamente limita su capacidad para cuestionar o construir una opinión propia.

Otro problema es que, en algunos casos, vienen de una educación que ha estado más enfocada en la memorización que en el análisis. Entonces están acostumbrados a repetir lo que el libro dice, o lo que el profesor explica, pero no a preguntarse si eso tiene sentido o si hay otras formas de verlo.

También está el tema de la participación. Algunos estudiantes tienen miedo de equivocarse o de ser juzgados por lo que piensan, así que prefieren quedarse callados. Y eso hace que no se genere un ambiente donde se valore el intercambio de ideas, que es clave para el pensamiento crítico.

Y, bueno, algo que también influye es el uso de la tecnología. Hoy en día tienen acceso a muchísima información, pero muchas veces se quedan en lo superficial: leen un titular,

ven un video corto, y ya creen que tienen la respuesta. Pero no siempre hay un proceso de análisis o de verificación de fuentes.

Yo creo que, como docentes, nuestro papel es acompañarlos en ese proceso. Crear espacios donde se puedan expresar, donde se valore la duda, la pregunta, y donde aprendan a argumentar con respeto. En Lengua Castellana tenemos muchas herramientas para eso: los debates, la lectura crítica, la escritura de textos argumentativos... Pero sí, toma tiempo y esfuerzo, porque no es algo que se logre de un día para otro.

1:17 ¶ 88 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Un estudiante que no comprende la lectura, jamás podrá tener la oportunidad de desarrollar un pensamiento crítico porque cuando no entiendes la idea del texto que estás leyendo sencillamente no puedes analizar el porqué de lo que sucede, no eres capaz de identificar las posibles causas de un problema y mucho menos desarrollar ideas para solucionarlos

● Hábito de lectura

4 Grupos:

Barreras u obstáculos / Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

1 Citas:

1:1 ¶ 9 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

A partir de la primera pregunta y enfocados en el contexto de la institución educativa Bello Horizonte, considero que uno de los principales problemas que se encuentra al momento de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes radica en dos factores. Uno, la ausencia de lecturas o de hábito lector en los estudiantes que imposibilita pues el acercamiento a conceptos, ideas, teorías más desarrolladas que sin éstas es imposible no hablar del desarrollo de un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo. Y la segunda tiene que ver en algunas instancias con la parte metodológica en cuanto a ciertas áreas. Toda vez que pues, uno tiene que entender poco hábito lector de los estudiantes y tiene que ser más estratégico con las herramientas que se utilicen para desarrollar en ellos no solamente el hábito de leer, sino también otras herramientas propias del pensamiento crítico; como las cuestiones analíticas, comprensivas, reflexivas y demás.

● Indispensable

2 Grupos:

Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico

1 Citas:

1:6 ¶ 32 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

es indispensable el desarrollo y la competencia comprensiva de los textos, de lo que se lee, de lo que se ve, de lo que se escucha, toda vez que esto hace parte del engranaje que en últimas termina desarrollando el pensamiento crítico. Si uno mira el pensamiento crítico de alguna forma como el resultado de un proceso que parte de identificar, ordenar, analizar, comprender, luego reflexionar y finalmente generar unas ideas propias, es apenas entendible de que la comprensión lectora contribuye de manera decisiva a que el estudiante adquiera nuevos conocimientos y que tenga la capacidad de generarlos a partir pues obviamente de las ideas, de lo que aprenda y de lo que ya trae consigo.

● Inferencia

3 Grupos:

Barreras u obstáculos / Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico

1 Citas:

1:4 ¶ 13 – 21 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, en cuanto a esta primera pregunta que me haces, opino que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de básica secundaria enfrenta múltiples dificultades que considero se originan en diversos factores, tanto internos como externos al aula. Uno de los principales obstáculos pues es el predominio de metodologías tradicionales que están centradas en la repetición y memorización de contenidos, en lugar de fomentar procesos analíticos, argumentativos y propositivos.

Todo esto limita la capacidad de los estudiantes para cuestionar, interpretar y construir su propio conocimiento. Otro factor importante es el contexto sociocultural donde se desenvuelven los estudiantes. Muchos de ellos provienen de entornos donde el pensamiento crítico no se estimula de forma sistemática ni permanente, ya sea por carencias en la formación familiar, limitaciones en el acceso a la información o dinámicas sociales que priorizan la obediencia sobre el cuestionamiento.

Esto genera que los estudiantes, aunque sean curiosos por naturaleza, se encuentren dificultades para estructurar sus ideas, evaluar argumentos o defender sus opiniones de manera coherente. También es necesario reconocer que la comprensión lectora insuficiente es un obstáculo clave. La lectura superficial, sin procesos de inferencia, interpretación o valoración crítica de los textos, afecta la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico sólido.

Si un estudiante no logra comprender en profundidad un texto, difícilmente podrá analizarlo, emitir juicios o establecer conexiones con otros saberes. Además, considero que existe un desafío grande relacionado con la motivación, ya que muchos estudiantes no encuentran sentido práctico a la lectura o al debate de ideas, porque no perciben una utilidad inmediata en su vida diaria o en su entorno. Todo esto nos plantea a nosotros

como docentes la necesidad de diseñar estrategias didácticas más pertinentes, que vinculen el pensamiento crítico con situaciones reales, problemas auténticos y proyectos de vida que sean significativos para nuestros estudiantes.

En fin, las dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico son complejas y multifactoriales, y afrontarlas implica repensar las prácticas pedagógicas, fortalecer la comprensión lectora y también construir ambientes educativos donde el cuestionamiento, el diálogo y la argumentación sean valores cotidianos.

● Intercambio de ideas

3 Grupos:

Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

2 Citas:

1:5 ¶ 23 – 27 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, desde mi experiencia como docente de Lengua Castellana en secundaria, puedo decir que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es todo un reto. Hay varias dificultades que uno nota en el aula. Por ejemplo, muchos chicos y chicas llegan con poca práctica en la lectura comprensiva y la escritura reflexiva. Les cuesta analizar lo que leen, ir más allá de lo literal, y eso obviamente limita su capacidad para cuestionar o construir una opinión propia.

Otro problema es que, en algunos casos, vienen de una educación que ha estado más enfocada en la memorización que en el análisis. Entonces están acostumbrados a repetir lo que el libro dice, o lo que el profesor explica, pero no a preguntarse si eso tiene sentido o si hay otras formas de verlo.

También está el tema de la participación. Algunos estudiantes tienen miedo de equivocarse o de ser juzgados por lo que piensan, así que prefieren quedarse callados. Y eso hace que no se genere un ambiente donde se valore el intercambio de ideas, que es clave para el pensamiento crítico.

Y, bueno, algo que también influye es el uso de la tecnología. Hoy en día tienen acceso a muchísima información, pero muchas veces se quedan en lo superficial: leen un titular, ven un video corto, y ya creen que tienen la respuesta. Pero no siempre hay un proceso de análisis o de verificación de fuentes.

Yo creo que, como docentes, nuestro papel es acompañarlos en ese proceso. Crear espacios donde se puedan expresar, donde se valore la duda, la pregunta, y donde aprendan a argumentar con respeto. En Lengua Castellana tenemos muchas herramientas para eso: los debates, la lectura crítica, la escritura de textos argumentativos... Pero sí, toma tiempo y esfuerzo, porque no es algo que se logre de un día para otro.

1:8 ¶ 36 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Por supuesto que el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la comprensión lectora es la base para la construcción de un nuevo conocimiento ya que un estudiante con pensamiento crítico es un estudiante curioso, siempre dispuesto a buscar más información sobre un tema y capaz de proponer soluciones a diferentes problemáticas. Un estudiante que comprende es un estudiante que se hará cuestionamientos continuos y que tendrá las habilidades necesarias para estructurar ideas y elaborar conclusiones concretas.

● Interpretar información

3 Grupos:

Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

3 Citas:

1:4 ¶ 13 – 21 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, en cuanto a esta primera pregunta que me haces, opino que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de básica secundaria enfrenta múltiples dificultades que considero se originan en diversos factores, tanto internos como externos al aula. Uno de los principales obstáculos pues es el predominio de metodologías tradicionales que están centradas en la repetición y memorización de contenidos, en lugar de fomentar procesos analíticos, argumentativos y propositivos.

Todo esto limita la capacidad de los estudiantes para cuestionar, interpretar y construir su propio conocimiento. Otro factor importante es el contexto sociocultural donde se desenvuelven los estudiantes. Muchos de ellos provienen de entornos donde el pensamiento crítico no se estimula de forma sistemática ni permanente, ya sea por carencias en la formación familiar, limitaciones en el acceso a la información o dinámicas sociales que priorizan la obediencia sobre el cuestionamiento.

Esto genera que los estudiantes, aunque sean curiosos por naturaleza, se encuentren dificultades para estructurar sus ideas, evaluar argumentos o defender sus opiniones de manera coherente. También es necesario reconocer que la comprensión lectora insuficiente es un obstáculo clave. La lectura superficial, sin procesos de inferencia, interpretación o valoración crítica de los textos, afecta la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico sólido.

Si un estudiante no logra comprender en profundidad un texto, difícilmente podrá analizarlo, emitir juicios o establecer conexiones con otros saberes. Además, considero que existe un desafío grande relacionado con la motivación, ya que muchos estudiantes no encuentran sentido práctico a la lectura o al debate de ideas, porque no perciben una utilidad inmediata en su vida diaria o en su entorno. Todo esto nos plantea a nosotros como docentes la necesidad de diseñar estrategias didácticas más pertinentes, que vinculen el pensamiento crítico con situaciones reales, problemas auténticos y proyectos de vida que sean significativos para nuestros estudiantes.

En fin, las dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico son complejas y multifactoriales, y afrontarlas implica repensar las prácticas pedagógicas, fortalecer la comprensión lectora y también construir ambientes educativos donde el cuestionamiento, el diálogo y la argumentación sean valores cotidianos.

1:19 ¶ 90 – 98 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Desde mi experiencia, la comprensión lectora incide de manera decisiva en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria. En la institución donde laboro he podido constatar que cuando los estudiantes logran una comprensión lectora profunda, no solo son capaces de interpretar correctamente un texto, sino que además desarrollan habilidades superiores de análisis, reflexión, evaluación y creación.

La comprensión lectora no se limita de cifrar el significado literal de un escrito, sino que implica identificar intenciones comunicativas, reconocer estructuras argumentativas, inferir información implícita, detectar sesgos y asumir posturas frente al o leído.

Cuando estas habilidades se trabajan de manera intencional y sistemática, los estudiantes adquieren herramientas para cuestionar, para no aceptar pasivamente cualquier discurso y para construir sus propias opiniones fundamentadas, lo cual es la base del pensamiento crítico. En nuestra institución he observado que los estudiantes que fortalecen su comprensión lectora son más capaces de participar en debates argumentativos, de escribir ensayos con pensamiento propio y de enfrentarse a problemas complejos, formulando soluciones innovadoras.

A la vez, esta competencia les permite transferir estrategias de análisis a otras áreas del conocimiento, mejorando su desempeño académico integral, y más importante aún su capacidad para comprender y transformar su realidad.

Sin embargo, también he visto que cuando no se trabaja adecuadamente la comprensión lectora, los estudiantes tienden a adoptar actitudes acríticas, repiten información sin cuestionarla, tienen dificultades para construir argumentos sólidos y les resulta complicado defender sus ideas de manera coherente.

Esto evidencia que no podemos entender el pensamiento crítico como algo desligado de la capacidad de leer críticamente. Por lo tanto, la comprensión lectora no solo incide, sino que es el vehículo principal a través del cual el pensamiento crítico se desarrolla, se ejercita y se fortalece.

De ahí la necesidad de implementar en cada área de formación transversal estrategias que promuevan una lectura activa, dialógica y reflexiva, entendiendo que leer críticamente es también una forma de aprender a pensar de manera autónoma y profunda.

1:30 ¶ 125 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Desde mi perspectiva, el escenario educativo tiene una incidencia determinante en la manera en que los estudiantes enfrentan situaciones de aprendizaje complejas que reflejan problemas reales. La escuela como espacio de información integral no solo transmite saberes teóricos, sino que también modela actitudes, formas de pensamiento y

modos de relacionarse con el mundo. En este sentido, el tipo de experiencia de aprendizaje que se propicien dentro del aula puede estimular o limitar el desarrollo del pensamiento crítico en los adolescentes. Cuando el escenario educativo se concibe como un espacio dinámico abierto al diálogo, al cuestionamiento y a la problematización de la realidad, los estudiantes encuentran un terreno fértil para ejercitar habilidades como análisis, la argumentación, la toma de decisiones y la creatividad. Las situaciones de aprendizaje complejas, aquellas que no tienen respuestas únicas que implican conflictos de valores, dilemas éticos o problemas sociales, son las que realmente desafían a los estudiantes a salir de la repetición mecánica y los invitan a pensar de manera crítica, reflexiva y autónoma. Sin embargo, para que estas situaciones generen un impacto formativo real, es indispensable que el escenario educativo esté preparado para gestionarlas adecuadamente. Esto implica, por un lado, contar con docentes que no teman la incertidumbre que promuevan el debate respetuoso, que orienten el análisis sin imponer respuestas y que fomenten la investigación como herramienta para construir conocimiento. Por otro lado, requiere que las estructuras institucionales sean flexibles, que valoren procesos más que productos y que entiendan que el pensamiento crítico se cultiva a través de la confrontación de ideas y la resolución de problemas significativos, no únicamente mediante la memorización de contenidos. En mi experiencia he visto que cuando se abordan problemas reales como la violencia escolar, las desigualdades sociales, los conflictos ambientales o los desafíos éticos de la tecnología, los estudiantes se involucran con mayor profundidad, desarrollan empatía, emiten juicios críticos y descubren la relevancia de su voz en la transformación de su entorno. No obstante, también he constatado que cuando el escenario educativo es rígido, autoritario o excesivamente enfocado en resultados inmediatos y estandarizados, los jóvenes tienden a inhibirse a buscar respuestas prefabricadas y a desconectarse de su potencial crítico. En definitiva, el escenario educativo no solo incide, sino que configura las condiciones de posibilidad para que los estudiantes enfrenten, comprendan y propongan soluciones a problemas reales. De ahí que nuestro desafío como docentes y constituciones educativas sea crear ambientes que promuevan la complejidad, la reflexión y el compromiso social como eje

● Metodología

3 Grupos:

Barreras u obstáculos / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

6 Citas:

1:1 ¶ 9 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

A partir de la primera pregunta y enfocados en el contexto de la institución educativa Bello Horizonte, considero que uno de los principales problemas que se encuentra al momento de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes radica en dos factores. Uno, la ausencia de lecturas o de hábito lector en los estudiantes que imposibilita pues el acercamiento a conceptos, ideas, teorías más desarrolladas que sin éstas es imposible no

hablar del desarrollo de un pensamiento crítico, autónomo y reflexivo. Y la segunda tiene que ver en algunas instancias con la parte metodológica en cuanto a ciertas áreas. Toda vez que pues, uno tiene que entender poco hábito lector de los estudiantes y tiene que ser más estratégico con las herramientas que se utilicen para desarrollar en ellos no solamente el hábito de leer, sino también otras herramientas propias del pensamiento crítico; como las cuestiones analíticas, comprensivas, reflexivas y demás.

1:4 ¶ 13 – 21 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, en cuanto a esta primera pregunta que me haces, opino que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de básica secundaria enfrenta múltiples dificultades que considero se originan en diversos factores, tanto internos como externos al aula. Uno de los principales obstáculos pues es el predominio de metodologías tradicionales que están centradas en la repetición y memorización de contenidos, en lugar de fomentar procesos analíticos, argumentativos y propositivos.

Todo esto limita la capacidad de los estudiantes para cuestionar, interpretar y construir su propio conocimiento. Otro factor importante es el contexto sociocultural donde se desenvuelven los estudiantes. Muchos de ellos provienen de entornos donde el pensamiento crítico no se estimula de forma sistemática ni permanente, ya sea por carencias en la formación familiar, limitaciones en el acceso a la información o dinámicas sociales que priorizan la obediencia sobre el cuestionamiento.

Esto genera que los estudiantes, aunque sean curiosos por naturaleza, se encuentren dificultades para estructurar sus ideas, evaluar argumentos o defender sus opiniones de manera coherente. También es necesario reconocer que la comprensión lectora insuficiente es un obstáculo clave. La lectura superficial, sin procesos de inferencia, interpretación o valoración crítica de los textos, afecta la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico sólido.

Si un estudiante no logra comprender en profundidad un texto, difícilmente podrá analizarlo, emitir juicios o establecer conexiones con otros saberes. Además, considero que existe un desafío grande relacionado con la motivación, ya que muchos estudiantes no encuentran sentido práctico a la lectura o al debate de ideas, porque no perciben una utilidad inmediata en su vida diaria o en su entorno. Todo esto nos plantea a nosotros como docentes la necesidad de diseñar estrategias didácticas más pertinentes, que vinculen el pensamiento crítico con situaciones reales, problemas auténticos y proyectos de vida que sean significativos para nuestros estudiantes.

En fin, las dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico son complejas y multifactoriales, y afrontarlas implica repensar las prácticas pedagógicas, fortalecer la comprensión lectora y también construir ambientes educativos donde el cuestionamiento, el diálogo y la argumentación sean valores cotidianos.

1:5 ¶ 23 – 27 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, desde mi experiencia como docente de Lengua Castellana en secundaria, puedo decir que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es todo un reto. Hay varias dificultades que uno nota en el aula. Por ejemplo, muchos chicos y chicas llegan con poca práctica en la lectura comprensiva y la escritura reflexiva. Les cuesta analizar

lo que leen, ir más allá de lo literal, y eso obviamente limita su capacidad para cuestionar o construir una opinión propia.

Otro problema es que, en algunos casos, vienen de una educación que ha estado más enfocada en la memorización que en el análisis. Entonces están acostumbrados a repetir lo que el libro dice, o lo que el profesor explica, pero no a preguntarse si eso tiene sentido o si hay otras formas de verlo.

También está el tema de la participación. Algunos estudiantes tienen miedo de equivocarse o de ser juzgados por lo que piensan, así que prefieren quedarse callados. Y eso hace que no se genere un ambiente donde se valore el intercambio de ideas, que es clave para el pensamiento crítico.

Y, bueno, algo que también influye es el uso de la tecnología. Hoy en día tienen acceso a muchísima información, pero muchas veces se quedan en lo superficial: leen un titular, ven un video corto, y ya creen que tienen la respuesta. Pero no siempre hay un proceso de análisis o de verificación de fuentes.

Yo creo que, como docentes, nuestro papel es acompañarlos en ese proceso. Crear espacios donde se puedan expresar, donde se valore la duda, la pregunta, y donde aprendan a argumentar con respeto. En Lengua Castellana tenemos muchas herramientas para eso: los debates, la lectura crítica, la escritura de textos argumentativos... Pero sí, toma tiempo y esfuerzo, porque no es algo que se logre de un día para otro.

1:11 ¶ 63 – 65 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Es indispensable que los docentes que vayan a impartir áreas relacionadas con la lectura o con hechos importantes pues tengan una preparación ardua, constante, permanente, actualizada. No solamente en lo relacionado a los contenidos, sino también en la parte metodológica, pedagógica y didáctica. Porque el desarrollo de estas habilidades obedecen también a que el docente tenga la capacidad de poder enseñarla, de poder fortalecerla, desarrollarla.

Si un docente no está debidamente preparado, sobre todo para desarrollar estas competencias en el estudiante, pues va a ser imposible, va a ser imposible que el estudiante las adquiera per se

1:12 ¶ 68 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Evidentemente los docentes debemos estar preparados para poder preparar a los estudiantes y esto sin ningún tipo de sesgo a cualquier opinión que no esté alineada con la posición que ejerce el profesor; en mi experiencia, cuando el estudiante es capaz de contradecir con sus propios argumentos y sin faltas de respeto a la autoridad de la clase, ya el maestro ganó

1:14 ¶ 70 – 78 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

En cuanto a este interrogante, considero que la preparación de los docentes de ciencias sociales y de lengua castellana es un factor determinante en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria. Sin embargo, observo que en la práctica aún persisten importantes retos en la formación inicial y continua de los

maestros en este sentido. Por un lado encontramos que muchos docentes de estas áreas tienen una formación sólida a nivel disciplinar.

Conocen las teorías sociales, los procesos históricos, los géneros literarios, las estructuras lingüísticas, entre otros contenidos propios de cada área. No obstante, en ocasiones esa preparación no siempre se traduce en una didáctica crítica. Es decir, dominar el contenido no garantiza saber mediarlo de manera que propicie la reflexión, la argumentación, el análisis y la producción crítica por parte del estudiante.

He notado, además, que algunos enfoques de formación docente siguen centrados en una visión transmisiva del conocimiento, donde el profesor expone y el alumno escucha, memorizando hechos o repitiendo interpretaciones, sin que se propicie de manera sistemática la problematización del saber o la construcción autónoma de significados. Para que realmente se fomente un pensamiento crítico, el docente debe ser un mediador activo que diseñe situaciones de aprendizaje basadas en preguntas abiertas, dilemas, debates, análisis de casos y proyectos investigativos, lo cual demanda competencias pedagógicas específicas que no siempre se priorizan en la formación inicial. Además, muchos programas de licenciatura, la enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora crítica, de producción argumentativa y de evaluación de fuentes de información, no ocupa un lugar central que debería tener.

Se asume erróneamente que el pensamiento crítico emergerá de forma natural cuando en realidad requiere una formación intencionada y continua, tanto para los estudiantes como para los docentes. Por todo ello, creo que es urgente fortalecer los programas de formación de maestros, no sólo en su nivel disciplinar, sino especialmente en su dimensión pedagógica y didáctica crítica. También es clave ofrecer espacios de actualización permanente, donde los docentes puedan reflexionar sobre su práctica, compartir experiencias y apropiarse metodologías que estimulen el pensamiento crítico en las aulas.

Por último, es importante resaltar que la preparación del docente de secundaria en sociales y lengua castellana debe evolucionar hacia un perfil de educador que no sólo domine los contenidos, sino que también sea un factor de mentes críticas, un formador de mentes críticas, autónomas y creativas, capaces de leer el mundo para poder transformarlo.

● Nuevos conocimientos

3 Grupos:

Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

1 Citas:

1:6 ¶ 32 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

es indispensable el desarrollo y la competencia comprensiva de los textos, de lo que se lee, de lo que se ve, de lo que se escucha, toda vez que esto hace parte del engranaje que

en últimas termina desarrollando el pensamiento crítico. Si uno mira el pensamiento crítico de alguna forma como el resultado de un proceso que parte de identificar, ordenar, analizar, comprender, luego reflexionar y finalmente generar unas ideas propias, es apenas entendible de que la comprensión lectora contribuye de manera decisiva a que el estudiante adquiera nuevos conocimientos y que tenga la capacidad de generarlos a partir pues obviamente de las ideas, de lo que aprenda y de lo que ya trae consigo.

● Pensamiento reflexivo

3 Grupos:

Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

4 Citas:

1:9 ¶ 37 – 55 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Considero que el desarrollo del pensamiento crítico está intrínsecamente relacionado con la comprensión lectora, especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de básica secundaria.

Estas dos habilidades no solo se complementan, sino que se potencian mutuamente, y su integración puede ser una de las claves para lograr una educación verdaderamente significativa y transformadora. La comprensión lectora no se limita a la capacidad de entender las palabras o ideas de un texto.

Implica una interacción activa con la información que se presenta. Esta interacción exige que el lector sea capaz de analizar, evaluar y cuestionar lo que lee. Aquí es donde entra en juego el pensamiento crítico.

Un lector crítico no se conforma con la interpretación superficial, sino que profundiza en los significados, identifica posibles sesgos, reflexiona sobre las implicaciones de lo leído y establece relaciones con otros conocimientos previos.

Así se crea un ciclo virtuoso. Una mayor comprensión lectora fomenta el pensamiento crítico, y a su vez un pensamiento crítico más desarrollado enriquece la lectura. En la educación básica secundaria, esta relación se vuelve aún más crucial.

Los estudiantes en esta etapa de su desarrollo, comienzan a ser más conscientes de su entorno de las problemáticas sociales y de las diversas perspectivas que existen en el mundo. El trabajo junto de la comprensión lectora y el pensamiento crítico les permite no solo adquirir conocimientos, sino también cuestionar, interpretar y actuar sobre la información de manera reflexiva.

En lugar de ser receptores pasivos de datos, se convierten en sujetos activos que construyen su propio conocimiento y tienen la capacidad de transformar su realidad. Sin embargo, la efectividad de esta relación depende en gran medida de cómo se gestionen ambos procesos en el aula.

Si bien es cierto que muchos docentes comprenden la importancia de fomentar la comprensión lectora, no siempre se les da el espacio o las herramientas adecuadas para integrar el pensamiento crítico de manera explícita.

Es fundamental que se diseñen estrategias que inviten a los estudiantes a no solo entender el texto, sino también analizar sus implicaciones, debatir sus ideas y relacionarlas con su contexto personal y social.

De esta forma, la lectura se convierte en un ejercicio no solo de adquisición de información, sino también de reflexión y toma de decisiones fundamentadas. En conclusión, el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora están profundamente interconectados.

1:19 ¶ 90 – 98 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Desde mi experiencia, la comprensión lectora incide de manera decisiva en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria. En la institución donde laboro he podido constatar que cuando los estudiantes logran una comprensión lectora profunda, no solo son capaces de interpretar correctamente un texto, sino que además desarrollan habilidades superiores de análisis, reflexión, evaluación y creación.

La comprensión lectora no se limita de cifrar el significado literal de un escrito, sino que implica identificar intenciones comunicativas, reconocer estructuras argumentativas, inferir información implícita, detectar sesgos y asumir posturas frente al o leído.

Cuando estas habilidades se trabajan de manera intencional y sistemática, los estudiantes adquieren herramientas para cuestionar, para no aceptar pasivamente cualquier discurso y para construir sus propias opiniones fundamentadas, lo cual es la base del pensamiento crítico. En nuestra institución he observado que los estudiantes que fortalecen su comprensión lectora son más capaces de participar en debates argumentativos, de escribir ensayos con pensamiento propio y de enfrentarse a problemas complejos, formulando soluciones innovadoras.

A la vez, esta competencia les permite transferir estrategias de análisis a otras áreas del conocimiento, mejorando su desempeño académico integral, y más importante aún su capacidad para comprender y transformar su realidad.

Sin embargo, también he visto que cuando no se trabaja adecuadamente la comprensión lectora, los estudiantes tienden a adoptar actitudes acríticas, repiten información sin cuestionarla, tienen dificultades para construir argumentos sólidos y les resulta complicado defender sus ideas de manera coherente.

Esto evidencia que no podemos entender el pensamiento crítico como algo desligado de la capacidad de leer críticamente. Por lo tanto, la comprensión lectora no solo incide, sino que es el vehículo principal a través del cual el pensamiento crítico se desarrolla, se ejercita y se fortalece.

De ahí la necesidad de implementar en cada área de formación transversal estrategias que promuevan una lectura activa, dialógica y reflexiva, entendiendo que leer críticamente es también una forma de aprender a pensar de manera autónoma y profunda.

1:32 ¶ 132 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Pues, como venía diciendo el desarrollo del pensamiento crítico no es una competencia que uno puede adquirir sin más, sino que termina siendo en últimas el desarrollo, el desarrollo y el engranaje de otras competencias anteriores. No se llega al pensamiento crítico si no se tienen competencias analíticas, y peor aun si no se tienen competencias comprensivas, reflexivas. En ese sentido pienso que el pensamiento crítico, creo, ¿no? Que el pensamiento crítico es precisamente la adquisición de una serie de competencias analíticas, comprensivas, reflexivas, finalmente críticas, sin estas, digamos así, sin estas, ninguna de esas, digamos en ese tipo de orden, sería imposible no comprender

1:36 ¶ 136 – 138 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, pues, yo pienso que el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión lectora están muy relacionados y son fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. O sea, cuando los estudiantes logran comprender bien un texto, no solo captan la información, sino que empiezan a analizarla, cuestionarla y a construir su propio punto de vista.

La comprensión lectora es como la base que les permite entender el mundo que los rodea, y el pensamiento crítico es la herramienta que les ayuda a no aceptar todo de forma pasiva, sino a pensar, reflexionar y formar opiniones informadas.

En clase, cuando trabajamos en mejorar la comprensión lectora, también estamos fomentando el pensamiento crítico, porque les enseñamos a leer con atención, a buscar diferentes significados, a relacionar ideas y a argumentar. Y eso no solo les sirve para Lengua Castellana, sino para todas las materias y para la vida misma.

● Postura crítica

3 Grupos:

Barreras u obstáculos / Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico

4 Citas:

1:3 ¶ 12 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

La falta de pensamiento crítico en los estudiantes de nivel de secundaria es una problemática que está afectando en gran manera el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Un estudiante que no es capaz de adoptar una postura crítica frente a una temática o que no es capaz de analizar profundamente alguna situación será un estudiante que no tengan las habilidades necesarias para enfrentar las exigencias del mundo moderno. Hoy en día los estudiantes no analizan, no proponen y no son capaces de ir más allá de lo que se plantea, lo cual no les permite identificar las diferentes perspectivas y construir una visión integral del tema.

1:4 ¶ 13 – 21 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, en cuanto a esta primera pregunta que me haces, opino que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de básica secundaria enfrenta múltiples dificultades que considero se originan en diversos factores, tanto internos como externos al aula. Uno de los principales obstáculos pues es el predominio de metodologías tradicionales que están centradas en la repetición y memorización de contenidos, en lugar de fomentar procesos analíticos, argumentativos y propositivos.

Todo esto limita la capacidad de los estudiantes para cuestionar, interpretar y construir su propio conocimiento. Otro factor importante es el contexto sociocultural donde se desenvuelven los estudiantes. Muchos de ellos provienen de entornos donde el pensamiento crítico no se estimula de forma sistemática ni permanente, ya sea por carencias en la formación familiar, limitaciones en el acceso a la información o dinámicas sociales que priorizan la obediencia sobre el cuestionamiento.

Esto genera que los estudiantes, aunque sean curiosos por naturaleza, se encuentren dificultades para estructurar sus ideas, evaluar argumentos o defender sus opiniones de manera coherente. También es necesario reconocer que la comprensión lectora insuficiente es un obstáculo clave. La lectura superficial, sin procesos de inferencia, interpretación o valoración crítica de los textos, afecta la posibilidad de desarrollar un pensamiento crítico sólido.

Si un estudiante no logra comprender en profundidad un texto, difícilmente podrá analizarlo, emitir juicios o establecer conexiones con otros saberes. Además, considero que existe un desafío grande relacionado con la motivación, ya que muchos estudiantes no encuentran sentido práctico a la lectura o al debate de ideas, porque no perciben una utilidad inmediata en su vida diaria o en su entorno. Todo esto nos plantea a nosotros como docentes la necesidad de diseñar estrategias didácticas más pertinentes, que vinculen el pensamiento crítico con situaciones reales, problemas auténticos y proyectos de vida que sean significativos para nuestros estudiantes.

En fin, las dificultades en el desarrollo del pensamiento crítico son complejas y multifactoriales, y afrontarlas implica repensar las prácticas pedagógicas, fortalecer la comprensión lectora y también construir ambientes educativos donde el cuestionamiento, el diálogo y la argumentación sean valores cotidianos.

1:7 ¶ 34 – 35 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Claro que sí.

La comprensión lectora es el eslabón más fuerte hacia la construcción del pensamiento crítico, puesto que una vez entendida la consigna es mucho más fácil apropiarse de los argumentos que los ayuden en la construcción de sus propias ideas.

1:16 ¶ 87 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Retomo lo que dije anteriormente, el pensamiento crítico es el resultado de todo un proceso, un proceso que inicia con la identificación, la organización, con el análisis y posterior, la comprensión. Luego de la comprensión viene lo que es la reflexión y finalmente el pensamiento crítico. En ese sentido la comprensión lectora es un engranaje fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico. Si un estudiante no comprende,

no, es imposible, pues que desarrolle el pensamiento crítico. En ese sentido considero que la comprensión es fundamental, hace parte de un engranaje, sin ella es como si se rompiera la cadena, sería imposible entonces el pensamiento crítico si antes el estudiante no comprende lo que lee, lo que estudia.

● Profundizar

4 Grupos:

Barreras u obstáculos / Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

4 Citas:

1:3 ¶ 12 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

La falta de pensamiento crítico en los estudiantes de nivel de secundaria es una problemática que está afectando en gran manera el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Un estudiante que no es capaz de adoptar una postura crítica frente a una temática o que no es capaz de analizar profundamente alguna situación será un estudiante que no tengan las habilidades necesarias para enfrentar las exigencias del mundo moderno. Hoy en día los estudiantes no analizan, no proponen y no son capaces de ir más allá de lo que se plantea, lo cual no les permite identificar las diferentes perspectivas y construir una visión integral del tema.

1:5 ¶ 23 – 27 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, desde mi experiencia como docente de Lengua Castellana en secundaria, puedo decir que el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes es todo un reto. Hay varias dificultades que uno nota en el aula. Por ejemplo, muchos chicos y chicas llegan con poca práctica en la lectura comprensiva y la escritura reflexiva. Les cuesta analizar lo que leen, ir más allá de lo literal, y eso obviamente limita su capacidad para cuestionar o construir una opinión propia.

Otro problema es que, en algunos casos, vienen de una educación que ha estado más enfocada en la memorización que en el análisis. Entonces están acostumbrados a repetir lo que el libro dice, o lo que el profesor explica, pero no a preguntarse si eso tiene sentido o si hay otras formas de verlo.

También está el tema de la participación. Algunos estudiantes tienen miedo de equivocarse o de ser juzgados por lo que piensan, así que prefieren quedarse callados. Y eso hace que no se genere un ambiente donde se valore el intercambio de ideas, que es clave para el pensamiento crítico.

Y, bueno, algo que también influye es el uso de la tecnología. Hoy en día tienen acceso a muchísima información, pero muchas veces se quedan en lo superficial: leen un titular, ven un video corto, y ya creen que tienen la respuesta. Pero no siempre hay un proceso de análisis o de verificación de fuentes.

Yo creo que, como docentes, nuestro papel es acompañarlos en ese proceso. Crear espacios donde se puedan expresar, donde se valore la duda, la pregunta, y donde aprendan a argumentar con respeto. En Lengua Castellana tenemos muchas herramientas para eso: los debates, la lectura crítica, la escritura de textos argumentativos... Pero sí, toma tiempo y esfuerzo, porque no es algo que se logre de un día para otro.

1:19 ¶ 90 – 98 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Desde mi experiencia, la comprensión lectora incide de manera decisiva en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de secundaria. En la institución donde laboro he podido constatar que cuando los estudiantes logran una comprensión lectora profunda, no solo son capaces de interpretar correctamente un texto, sino que además desarrollan habilidades superiores de análisis, reflexión, evaluación y creación.

La comprensión lectora no se limita de cifrar el significado literal de un escrito, sino que implica identificar intenciones comunicativas, reconocer estructuras argumentativas, inferir información implícita, detectar sesgos y asumir posturas frente al o leído.

Cuando estas habilidades se trabajan de manera intencional y sistemática, los estudiantes adquieren herramientas para cuestionar, para no aceptar pasivamente cualquier discurso y para construir sus propias opiniones fundamentadas, lo cual es la base del pensamiento crítico. En nuestra institución he observado que los estudiantes que fortalecen su comprensión lectora son más capaces de participar en debates argumentativos, de escribir ensayos con pensamiento propio y de enfrentarse a problemas complejos, formulando soluciones innovadoras.

A la vez, esta competencia les permite transferir estrategias de análisis a otras áreas del conocimiento, mejorando su desempeño académico integral, y más importante aún su capacidad para comprender y transformar su realidad.

Sin embargo, también he visto que cuando no se trabaja adecuadamente la comprensión lectora, los estudiantes tienden a adoptar actitudes acríticas, repiten información sin cuestionarla, tienen dificultades para construir argumentos sólidos y les resulta complicado defender sus ideas de manera coherente.

Esto evidencia que no podemos entender el pensamiento crítico como algo desligado de la capacidad de leer críticamente. Por lo tanto, la comprensión lectora no solo incide, sino que es el vehículo principal a través del cual el pensamiento crítico se desarrolla, se ejercita y se fortalece.

De ahí la necesidad de implementar en cada área de formación transversal estrategias que promuevan una lectura activa, dialógica y reflexiva, entendiendo que leer críticamente es también una forma de aprender a pensar de manera autónoma y profunda.

1:35 ¶ 135 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Bueno, en cuanto a esta pregunta, pues, considero que el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la comprensión lectora es fundamental para la construcción de nuevos conocimientos en los estudiantes. La razón principal es que la lectura crítica no se limita

a decodificar palabras o captar ideas superficiales, sino que implica procesos como interpretar, analizar, comparar, inferir y reflexionar sobre la información. Todos estos procesos son esenciales para generar aprendizajes significativos y duraderos en los estudiantes. Cuando un estudiante practica una comprensión lectora profunda, no sólo adquiere información, sino que también establece conexiones entre lo que lee y sus conocimientos previos, resignificando conceptos y elaborando nuevas interpretaciones del mundo. La lectura crítica les permite identificar puntos de vista diversos, evaluar la validez de los argumentos presentados, detectar intenciones comunicativas ocultas y, a partir de ello, formular sus propios juicios y propuestas. Este proceso los conduce naturalmente a construir nuevos conocimientos de manera activa y no simplemente limitarse a reproducir una información. Además, en la educación básica secundaria debemos tener en cuenta que los estudiantes están en una etapa de desarrollo cognitivo en la que se consolidan habilidades de pensamiento abstracto y de razonamiento lógico. El ejercicio constante de la comprensión lectora crítica estimula precisamente esas capacidades y prepara a nuestros jóvenes no sólo para desempeñarse académicamente, sino también para enfrentar de manera reflexiva y propositiva los retos de su vida personal, social y profesional. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora crítica no solo contribuye a construir nuevos saberes en cada asignatura, sino que también habilita a los estudiantes para ser creadores de conocimientos, convirtiéndolos en sujetos activos en su proceso de aprendizaje, capaces de transformar la información en saber propio y aplicable. Finalmente, pues puedo decirte que el pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora no es un complemento, sino que se convierte en un eje transversal imprescindible para que el aprendizaje esté auténtico, autónomo y transformador.

● Resolución de problemas

3 Grupos:

Comprensión lectora / Desarrollo del pensamiento crítico / Proceso enseñanza-Aprendizaje

5 Citas:

1:2 ¶ 11 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Estas dificultades del pensamiento crítico están ligadas directamente a la falta de habilidades para organizar y analizar la información suministrada con coherencia, por esto mismo los estudiantes no son capaces de dar argumentos sólidos que los lleven a la resolución de problemas más complejos.

1:8 ¶ 36 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Por supuesto que el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la comprensión lectora es la base para la construcción de un nuevo conocimiento ya que un estudiante con pensamiento crítico es un estudiante curioso, siempre dispuesto a buscar más información sobre un tema y capaz de proponer soluciones a diferentes problemáticas. Un estudiante que comprende es un estudiante que se hará cuestionamientos continuos y

que tendrá las habilidades necesarias para estructurar ideas y elaborar conclusiones concretas.

1:16 ¶ 87 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Retomo lo que dije anteriormente, el pensamiento crítico es el resultado de todo un proceso, un proceso que inicia con la identificación, la organización, con el análisis y posterior, la comprensión. Luego de la comprensión viene lo que es la reflexión y finalmente el pensamiento crítico. En ese sentido la comprensión lectora es un engranaje fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico. Si un estudiante no comprende, no, es imposible, pues que desarrolle el pensamiento crítico. En ese sentido considero que la comprensión es fundamental, hace parte de un engranaje, sin ella es como si se rompiera la cadena, sería imposible entonces el pensamiento crítico si antes el estudiante no comprende lo que lee, lo que estudia.

1:31 ¶ 126 – 127 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Pues, yo creo que el escenario educativo influye mucho en cómo los estudiantes enfrentan esas situaciones complejas. Cuando en la escuela se presentan problemas reales como la violencia, la desigualdad, la falta de oportunidades o problemas familiares esos temas no se pueden dejar de lado, porque afectan directamente la manera en que los estudiantes aprenden y piensan.

Si el ambiente educativo no reconoce esas dificultades o no crea espacios para que los estudiantes las hablen y las analicen, se pierde una gran oportunidad para que ellos desarrollen el pensamiento crítico. Es decir, esos problemas reales pueden ser un punto de partida para que los estudiantes se cuestionen, busquen soluciones y aprendan a tomar decisiones

1:33 ¶ 133 in CONSOLIDADO DE LA ENTREVISTA

Estos dos conceptos están ligados profundamente, básicamente no puedes evaluar una situación para tomar decisiones si no estás entendiendo lo que

ANEXO B-1

Consentimiento Informado Docentes

CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTE

Estimado participante, mi nombre es: Idayris Yiseth Mindiola Molina, soy estudiante del programa del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Actualmente me encuentro llevando a cabo un protocolo de investigación el cual tiene como propósito: generar un corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Secundaria en la Institución Educativa Bello Horizonte, en Valledupar, Cesar, Colombia

Usted ha sido invitado a participar de este estudio. Utilice el tiempo que desee, dentro del lapso de una semana, para estudiar el contenido de este documento antes de decidir si va a participar de la investigación.

- Al aceptar participar en la entrevista usted puede exponerse a la incomodidad de contestar preguntas sensibles, potencial pérdida de confidencialidad, o cualquier otra relevante al estudio.
 - Usted no recibirá beneficio o remuneración alguna por participar en este estudio.
- Si usted tiene preguntas sobre su participación en este estudio puede comunicarse con el investigador responsable Mgs. Idayris Yiseth Mindiola Molina, doctorante de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL.

En caso de alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, comunicarse a través del correo electrónico ldairis2008@hotmail.com o por el número telefónico +573013594418.

FIRMA: Diana Guerra P.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTE

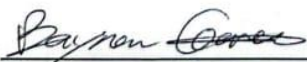
Estimado participante, mi nombre es: Idayris Yiseth Mindiola Molina, soy estudiante del programa del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Actualmente me encuentro llevando a cabo un protocolo de investigación el cual tiene como propósito: generar un corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Secundaria en la Institución Educativa Bello Horizonte, en Valledupar, Cesar, Colombia

Usted ha sido invitado a participar de este estudio. Utilice el tiempo que desee, dentro del lapso de una semana, para estudiar el contenido de este documento antes de decidir si va a participar de la investigación.

- Al aceptar participar en la entrevista usted puede exponerse a la incomodidad de contestar preguntas sensibles, potencial pérdida de confidencialidad, o cualquier otra relevante al estudio.
- Usted no recibirá beneficio o remuneración alguna por participar en este estudio. Si usted tiene preguntas sobre su participación en este estudio puede comunicarse con el investigador responsable Mgs. Idayris Yiseth Mindiola Molina, doctorante de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL.

En caso de alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, comunicarse a través del correo electrónico idayris2008@hotmail.com o por el número telefónico +573013594418.

FIRMA:



CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTE

Estimado participante, mi nombre es: Idayris Yiseth Mindiola Molina, soy estudiante del programa del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Actualmente me encuentro llevando a cabo un protocolo de investigación el cual tiene como propósito: generar un corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Secundaria en la Institución Educativa Bello Horizonte, en Valledupar, Cesar, Colombia

Usted ha sido invitado a participar de este estudio. Utilice el tiempo que desee, dentro del lapso de una semana, para estudiar el contenido de este documento antes de decidir si va a participar de la investigación.

- Al aceptar participar en la entrevista usted puede exponerse a la incomodidad de contestar preguntas sensibles, potencial pérdida de confidencialidad, o cualquier otra relevante al estudio.
- Usted no recibirá beneficio o remuneración alguna por participar en este estudio. Si usted tiene preguntas sobre su participación en este estudio puede comunicarse con el investigador responsable Mgs. Idayris Yiseth Mindiola Molina, doctorante de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL.

En caso de alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, comunicarse a través del correo electrónico idadris2008@hotmail.com o por el número telefónico +573013594418.

FIRMA: Lurline Uribe Flores

CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTE

Estimado participante, mi nombre es: Idayris Yiseth Mindiola Molina, soy estudiante del programa del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Actualmente me encuentro llevando a cabo un protocolo de investigación el cual tiene como propósito: generar un corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Secundaria en la Institución Educativa Bello Horizonte, en Valledupar, Cesar, Colombia

Usted ha sido invitado a participar de este estudio. Utilice el tiempo que desee, dentro del lapso de una semana, para estudiar el contenido de este documento antes de decidir si va a participar de la investigación.

- Al aceptar participar en la entrevista usted puede exponerse a la incomodidad de contestar preguntas sensibles, potencial pérdida de confidencialidad, o cualquier otra relevante al estudio.
 - Usted no recibirá beneficio o remuneración alguna por participar en este estudio.
- Si usted tiene preguntas sobre su participación en este estudio puede comunicarse con el investigador responsable Mgs. Idayris Yiseth Mindiola Molina, doctorante de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL.

En caso de alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, comunicarse a través del correo electrónico ldairis2008@hotmail.com o por el número telefónico +573013594418.

FIRMA: Orlando A. MARTÍNEZ VEGA

CONSENTIMIENTO INFORMADO DOCENTE

Estimado participante, mi nombre es: Idayris Yiseth Mindiola Molina, soy estudiante del programa del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Actualmente me encuentro llevando a cabo un protocolo de investigación el cual tiene como propósito: generar un corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Secundaria en la Institución Educativa Bello Horizonte, en Valledupar, Cesar, Colombia

Usted ha sido invitado a participar de este estudio. Utilice el tiempo que desee, dentro del lapso de una semana, para estudiar el contenido de este documento antes de decidir si va a participar de la investigación.

- Al aceptar participar en la entrevista usted puede exponerse a la incomodidad de contestar preguntas sensibles, potencial pérdida de confidencialidad, o cualquier otra relevante al estudio.
- Usted no recibirá beneficio o remuneración alguna por participar en este estudio.

Si usted tiene preguntas sobre su participación en este estudio puede comunicarse con el investigador responsable Mgs. Idayris Yiseth Mindiola Molina, doctorante de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL.

En caso de alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, comunicarse a través del correo electrónico ldairis2008@hotmail.com o por el número telefónico +573013594418.

FIRMA:  _____

ANEXO B-2

Autorización

AUTORIZACIÓN

Yo, Diana Marcela Guerra Palacio Documento de Identidad N° 1065 575 758, Declaro que he sido informado e invitado a participar del estudio denominado: *corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora*. Éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento la investigadora.

Entiendo que este estudio busca generar constructos epistémicos para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la básica secundaria fundamentado en la comprensión lectora, desde la práctica pedagógica orientada por los docentes de la Institución Educativa Bello Horizonte ubicada en el Municipio Valledupar, Departamento de Cesar. Entiendo que el horario para desarrollar las entrevistas será en la jornada matinal y consistirá en responderla que demorará más de 60 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial y los nombres de los participantes serán asociados a un número de código, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución monetaria por la participación en este estudio; comprendo que la información aportada tiene un beneficio para la sociedad, dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negarme a seguir participando o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante: Diana Guerra P.

Firma de la investigadora: Idairis MINDOLA

Fecha: 12-06-2025

En caso de alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, comunicarse a través del correo electrónico idairis2008@hotmail.com o por el número telefónico +573013594418.

AUTORIZACIÓN

Yo, Bayron José García Lúe Documento de Identidad
N° 7065652728, Declaro que he sido informado e invitado a participar del
estudio denominado: *corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento
crítico fundamentado en la comprensión lectora*. Éste es un proyecto de investigación
científica que cuenta con el respaldo y financiamiento la investigadora.

Entiendo que este estudio busca generar constructos epistémicos para el
desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la básica secundaria
fundamentado en la comprensión lectora, desde la práctica pedagógica orientada por
los docentes de la Institución Educativa Bello Horizonte ubicada en el Municipio
Valledupar, Departamento de Cesar. Entiendo que el horario para desarrollar las
entrevistas será en la jornada matinal y consistirá en responderla que demorará más de
60 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial y los
nombres de los participantes serán asociados a un número de código, esto significa que
las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas
en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá
retribución monetaria por la participación en este estudio; comprendo que la
información aportada tiene un beneficio para la sociedad, dada la investigación que se
está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negarme a seguir participando o
retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni
consecuencias negativas para mí.

Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente
documento.

Firma participante: Bayron García

Firma de la investigadora: Idairis MINDIOCA M

Fecha: 18-06-2025

En caso de alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, comunicarse a
través del correo electrónico idairis2008@hotmail.com o por el número telefónico
+573013594418.

AUTORIZACIÓN

Yo, Ludine Uribe Flores Documento de Identidad N° 39328983, Declaro que he sido informado e invitado a participar del estudio denominado: *corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora*. Este es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento la investigadora.

Entiendo que este estudio busca generar constructos epistémicos para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la básica secundaria fundamentado en la comprensión lectora, desde la práctica pedagógica orientada por los docentes de la Institución Educativa Bello Horizonte ubicada en el Municipio Valledupar, Departamento de Cesar. Entiendo que el horario para desarrollar las entrevistas será en la jornada matinal y consistirá en responderla que demorará más de 60 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial y los nombres de los participantes serán asociados a un número de código, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución monetaria por la participación en este estudio; comprendo que la información aportada tiene un beneficio para la sociedad, dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negarme a seguir participando o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante: Ludine Uribe Flores

Firma de la investigadora: Idairis MINOZA M

Fecha: 07/07/2025

En caso de alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, comunicarse a través del correo electrónico idairis2008@hotmail.com o por el número telefónico +573013594418.

AUTORIZACIÓN

Yo, Mario Alberto Martínez Vega Documento de Identidad N° 1065.577.932, Declaro que he sido informado e invitado a participar del estudio denominado: *corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora*. Éste es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento la investigadora.

Entiendo que este estudio busca generar constructos epistémicos para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la básica secundaria fundamentado en la comprensión lectora, desde la práctica pedagógica orientada por los docentes de la Institución Educativa Bello Horizonte ubicada en el Municipio Valledupar, Departamento de Cesar. Entiendo que el horario para desarrollar las entrevistas será en la jornada matinal y consistirá en responderla que demorará más de 60 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial y los nombres de los participantes serán asociados a un número de código, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución monetaria por la participación en este estudio; comprendo que la información aportada tiene un beneficio para la sociedad, dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negarme a seguir participando o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante: MARIO A MARTÍNEZ VEGA

Firma de la investigadora: IDAIRIS MINOIOLO

Fecha: 09/07/2025

En caso de alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, comunicarse a través del correo electrónico idairis2008@hotmail.com o por el número telefónico +573013594418.

AUTORIZACIÓN

Yo, EIDER E. HERNANDEZ MEDINA Documento de Identidad N° 12646414, Declaro que he sido informado e invitado a participar del estudio denominado: *corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora*. Este es un proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento la investigadora.

Entiendo que este estudio busca generar constructos epistémicos para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la básica secundaria fundamentado en la comprensión lectora, desde la práctica pedagógica orientada por los docentes de la Institución Educativa Bello Horizonte ubicada en el Municipio Valledupar, Departamento de Cesar. Entiendo que el horario para desarrollar las entrevistas será en la jornada matinal y consistirá en responderla que demorará más de 60 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial y los nombres de los participantes serán asociados a un número de código, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución monetaria por la participación en este estudio; comprendo que la información aportada tiene un beneficio para la sociedad, dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negarme a seguir participando o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante: Eider Hernandez

Firma de la investigadora: DAIRIS MINOIGA M

Fecha: 15/07/2025

En caso de alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, comunicarse a través del correo electrónico idairis2008@hotmail.com o por el número telefónico +573013594418.

ANEXO B-3

Consentimiento Informado Dirigido al Directivo

CONSENTIMIENTO INFORMADO DIRIGIDO AL DIRECTIVO

Señor: Jose Gabriel López Torres
Rector de la Institución Educativa Bello Horizonte.
Presente.

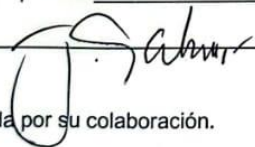
Me es grato dirigirme a usted respetuosamente, con la finalidad de presentarme, mi nombre es: Idayris Yiseth Mindiola Molina, doctorante de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL. Actualmente desarrollo una investigación que tiene como propósito: generar un corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora en los estudiantes de Educación Básica Secundaria de la Institución Educativa Bello Horizonte, en Valledupar, Cesar, Colombia.

Por tal motivo solicitamos su colaboración y apoyo para poder desarrollar el estudio en tan importante institución educativa que usted dignamente dirige. En tal sentido, requerimos de su autorización para poder realizar las entrevistas relacionadas con la investigación.

Nombre y Apellido:

JOSE GABRIEL LOPEZ TORRES

Firma:



Agradecida por su colaboración.

Atentamente,

Idayris Yiseth Mindiola Molina

Doctorante

En caso de alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, comunicarse a través del correo electrónico idadris2008@hotmail.com o por el número telefónico +573013594418.

ANEXO B-4

Autorización del directivo

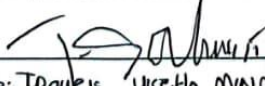
AUTORIZACIÓN

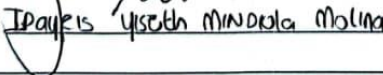
Yo, JOSE GABRIEL LOPEZ TORRES Documento de Identidad N° 77022267, en calidad de Rector de la Institución Educativa Bello Horizonte, Declaro que he sido informado sobre el desarrollo investigativo que se desarrollará en nuestra institución estudio denominado: *corpus teórico metodológico para el desarrollo del pensamiento crítico fundamentado en la comprensión lectora*; proyecto de investigación científica que cuenta con el respaldo y financiamiento la investigadora.

Entiendo que este estudio busca generar constructos epistémicos para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de la básica secundaria, fundamentado en la comprensión lectora, desde la práctica pedagógica orientada por los docentes de la Institución Educativa Bello Horizonte ubicada en el Municipio Valledupar, Departamento de Cesar. Entiendo que el horario para desarrollar las entrevistas será en la jornada matinal y consistirá en responderla que demorará más de 60 minutos. Me han explicado que la información registrada será confidencial y los nombres de los participantes serán asociados a un número de código, esto significa que las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados.

Estoy en conocimiento que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución monetaria por la participación en este estudio; Comprendo que la información aportada tiene un beneficio para la sociedad, dada la investigación que se está llevando a cabo. Asimismo, sé que puedo negarme a seguir participando o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Desde la rectoría institucional aceptamos voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma del Rector: 

Firma de la investigadora: 

Fecha: 09/06/2025

En caso de alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio, comunicarse a través del correo electrónico idairis2008@hotmail.com o por el número telefónico +573013594418.