

HACIA LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS: UN EJE TRANSFORMADOR DE LA ESCUELA CONTEMPORÁNEA

Deicy Patricia Daza Velásquez¹
deicydaza1007@gmail.com
ORCID: 0009-0008-4703-2444
Institución Educativa
Básica y Media Villavicencio, Meta
Colombia

Néstor Hugo Reina²
rotsen.7@hotmail.com
ORCID: 0009-0004-3740-4241
Institución Educativa Básica y
Media Villavicencio, Meta
Colombia

Andrea Higuera Álvarez³
andreaigueraa@gmail.com
ORCID: 0009-0004-6647-6711
Institución Educativa Básica y Media Villavicencio, Meta
Colombia

Recibido: 16/02/2026

Aprobado: 27/02/2026

RESUMEN

El ensayo aborda la necesidad urgente de reorientar la educación hacia el desarrollo de lectores críticos y la comprensión profunda de los textos que subyacen en un contexto global caracterizado por la digitalización, la sobreinformación y las desigualdades educativas. A partir de los resultados de PISA 2022, se evidencia la brecha estructural en la competencia lectora de América Latina y, particularmente, de Colombia, donde prevalece una enseñanza centrada en la decodificación mecánica. El texto fundamenta la lectura crítica desde perspectivas cognitivas (Goodman, Smith) y socioculturales (Cassany, Freire), destacando que leer implica interpretar el mundo y los discursos que lo configuran. Se propone repensar el currículo hacia modelos abiertos, contextualizados y dialógicos, integrando la teoría de las seis lecturas de De Zubiría

¹ Magíster en educación con énfasis en procesos de enseñanza y aprendizaje, lingüista. Docente de educación básica y media en Villavicencio, Meta.

² Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, Especialista en informática educativa, Licenciado en básica. Directivo docente en Villavicencio, Meta.

³ Magíster en Didáctica con énfasis en Ciencias Sociales, Especialista en economía. Docente de educación básica y media en Villavicencio, Meta.

como ruta progresiva para desarrollar la comprensión y la argumentación. El rol docente se redefine como mediador, facilitador y acompañante epistemológicamente curioso que promueve la reflexión y la autonomía del estudiante. Asimismo, se enfatiza la importancia de la evaluación formativa y de la tecnología como herramientas que, bajo una intencionalidad crítica, potencian la lectura reflexiva y ética. En conclusión, formar lectores críticos es una tarea pedagógica, ética y política que trasciende la enseñanza de la lectura como técnica: implica formar ciudadanos capaces de cuestionar, comprender y transformar su realidad, convirtiendo la escuela en un espacio de diálogo, pensamiento y libertad.

Palabras clave: Lectura crítica, pensamiento autónomo, currículo flexible, lectura contextual, educación transformadora, TIC.

TOWARD THE FORMATION OF CRITICAL READERS: A TRANSFORMATIVE AXIS OF THE CONTEMPORARY SCHOOL

ABSTRACT

The essay addresses the urgent need to reorient education toward the development of critical readers and the deep comprehension of texts within a global context marked by digitalization, information overload, and educational inequalities. Drawing on the results of PISA 2022, it reveals the structural gap in reading competence across Latin America, particularly in Colombia, where teaching practices often remain focused on mechanical decoding. The text grounds critical reading in both cognitive (Goodman, Smith) and sociocultural (Cassany, Freire) perspectives, emphasizing that reading involves interpreting the world and the discourses that shape it. It calls for rethinking the curriculum toward open, contextualized, and dialogical models, integrating De Zubiría's theory of the six readings as a progressive pathway to foster comprehension and argumentation. The teacher's role is redefined as that of a mediator, facilitator, and epistemologically curious guide who promotes reflection and student autonomy. Likewise, the essay highlights the importance of formative assessment and technology as tools that—when used with critical intent—enhance reflective and ethical reading. In conclusion, forming critical readers is a pedagogical, ethical, and political endeavor that transcends the teaching of reading as a mere technique: it involves shaping citizens capable of questioning, understanding, and transforming their reality, turning the school into a space for dialogue, thought, and freedom.

Keywords: Critical reading, autonomous thinking, flexible curriculum, contextual reading, transformative education, ICT.

INTRODUCCIÓN

La educación actual enfrenta el desafío de responder a un entorno caracterizado por el vertiginoso avance tecnológico, la irrupción de la inteligencia artificial y las transformaciones en el mercado laboral, donde las habilidades socioemocionales, la adaptabilidad y la capacidad de pensamiento crítico resultan tan relevantes como los saberes técnicos. Sin embargo, en muchos contextos persiste una brecha entre los procesos educativos y estas demandas sociales, económicas y culturales: mientras la escuela aún privilegia modelos centrados en la transmisión de contenidos, el mundo productivo y ciudadano exige competencias para innovar, resolver problemas y aprender de manera autónoma.

En este escenario, la prueba PISA constituye un termómetro internacional que busca medir hasta qué punto los sistemas educativos preparan a los estudiantes para afrontar tales retos, evaluando no solo la adquisición de conocimientos, sino la capacidad de aplicarlos en situaciones reales. Diseñadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), esta prueba evalúa las competencias de estudiantes de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias desde un enfoque funcional. Su análisis revela una estrecha relación entre educación, economía y política: por un lado, los resultados se convierten en indicadores de calidad educativa que inciden en la definición de políticas públicas y en la asignación de recursos; por otro,

reflejan la preparación de los futuros ciudadanos para responder a las demandas del mercado laboral y a los retos de la competitividad global.

Es pertinente aclarar que, si bien en 2025 se aplicó una nueva edición de PISA, a la fecha del presente ensayo aún no se han publicado sus resultados oficiales. Por esta razón, el análisis se sustenta en los datos más recientes disponibles: los del ciclo 2022. Ahora bien, una lectura de los resultados para América Latina refleja la complejidad del panorama y desigualdad de los diversos sistemas. En cuanto al desempeño en lectura crítica, según Arias et al., (2023) en la región, la mitad de los estudiantes no cuentan con las habilidades básicas en lectura. En este ciclo, Colombia obtuvo 389 puntos en lectura, ubicándose en el puesto 67 de 81 países participantes, muy por debajo del promedio de la OCDE (476 puntos). Si bien este puntaje representa una ligera mejora respecto a 2018 (375 puntos), el avance es insuficiente para cerrar la brecha estructural en competencias lectoras superiores. Solo el 1 % de los estudiantes alcanzó los niveles 5 y 6, asociados a la lectura crítica, evaluación de fuentes y toma de postura informada, mientras que el 54 % se situó en los niveles 1 o por debajo, lo que indica dificultades incluso para identificar información explícita o realizar inferencias básicas (OCDE, 2023).

En contraste, países latinoamericanos con mejores resultados que los colombianos, han implementado estrategias integrales de formación lectora. La experiencia de Chile ha sido el apostar por un programa lector que se articula desde la primera infancia, proceso acompañado por los docentes, con evaluaciones formativas y

continuas, enfocadas en la comprensión y la argumentación (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2025). En el ámbito global, Singapur ha liderado las pruebas con un sistema educativo que constituye una piedra angular para el desarrollo del país. Además de tener una estrategia clara, metas nacionales y una alineación precisa entre política, economía y sociedad, le apuesta a un currículo centrado en las habilidades del siglo XXI, que prioriza la aplicación y el pensamiento crítico, así como, la creatividad y la resolución de problemas. No obstante, más allá de la comparación entre países, PISA permite concluir que la calidad de un sistema educativo no depende únicamente de la inversión económica, sino también de la coherencia entre las políticas, las prácticas pedagógicas y la equidad en el acceso, mostrando que una educación crítica y contextualizada puede ser tan determinante como los recursos financieros en el desarrollo integral de una nación.

En el caso colombiano, el gobierno ha implementado diversas estrategias para mejorar los niveles de lectura. Entre ellas destacan el Plan Nacional de Lectura y Escritura (MEN, 2020), que promueve bibliotecas escolares, clubes de lectura y formación docente, y la plataforma *Colombia Aprende*, que ofrece recursos digitales alineados con los estándares básicos. Estas iniciativas reconocen, al menos en el discurso, que la lectura va más allá de la decodificación y debe cultivar la reflexión, la empatía y el pensamiento crítico. Sin embargo, su impacto se ve limitado por una falta de coherencia entre lo declarado y lo implementado. Por un lado, los docentes muchos de ellos formados en enfoques tradicionales, enfrentan dificultades para transitar hacia

pedagogías críticas sin acompañamiento sostenido, materiales pertinentes o tiempo curricular suficiente. Por otro, las mismas herramientas tecnológicas que se promueven como aliadas de la lectura como tabletas, apps, videos cortos que suelen reforzar prácticas de consumo rápido y pasivo, en lugar de fomentar la profundidad, la duda o la reescritura.

Este fenómeno se agrava con la consolidación de la cultura del *scroll*, un hábito digital que privilegia la velocidad sobre la comprensión, la novedad sobre la profundidad y la reacción emocional sobre el análisis racional (Carr, 2020). En este entorno, el acto de leer se desplaza de la contemplación a la exploración fugaz, y el texto deja de ser un espacio para el diálogo lento y reflexivo para convertirse en un estímulo efímero. Como señala Wolf (2018), el cerebro lector está adaptándose a esta nueva ecología comunicativa, pero a costa de habilidades cognitivas esenciales: la concentración sostenida, la memoria semántica y la capacidad de empatizar con perspectivas ajenas. La proliferación de pantallas, la sobreexposición a textos breves, fragmentados y algorítmicamente seleccionados, y la lógica de inmediatez están reconfigurando la atención y la paciencia cognitiva necesarias para la decodificación profunda y la interpretación crítica. Los estudiantes, inmersos en esta lógica, ven disminuida su disposición para sostener la lectura de textos extensos, complejos o ambiguos precisamente los que exigen mayor esfuerzo interpretativo y ético, tendencia que guarda una relación con los resultados de las pruebas PISA.

El presente ensayo parte de la urgente necesidad de formar lectores críticos en la escuela contemporánea, entendiendo que esta competencia constituye el eje sobre el cual se articula todo aprendizaje significativo. La lectura crítica no se limita a la decodificación de signos, sino que implica comprender, interpretar y cuestionar los mensajes presentes en los distintos discursos que circulan en la sociedad. Un lector crítico es capaz de construir sentido, contrastar perspectivas y sostener posturas propias frente a la información, los textos y la realidad misma. De ahí que promover esta capacidad sea una tarea inaplazable de la escuela: formar sujetos autónomos, reflexivos y conscientes de su papel como intérpretes activos del mundo.

Surge entonces una pregunta esencial: ¿qué compromisos debe asumir la escuela para desarrollar verdaderos lectores críticos? Ello exige repensar el currículo, adoptar metodologías activas y dialógicas, y seleccionar textos y discursos que reflejen la diversidad, la complejidad y la incertidumbre del mundo actual. Solo así, el acto de leer dejará de ser una práctica mecánica o instrumental para convertirse en una experiencia transformadora que vincule la reflexión individual con la comprensión profunda del entorno.

DESARROLLO TEMÁTICO

PROPOSICIÓN

La escuela contemporánea enfrenta un reto ineludible: formar lectores que no solo descifren signos gráficos, sino que comprendan, cuestionen y creen a partir de los textos. Durante décadas, la enseñanza de la lectura en la educación básica se ha reducido en muchos contextos a la decodificación primaria (De Zubiría, 1996), como si leer consistiera únicamente en reconocer sonidos y palabras. Sin embargo, en una sociedad saturada de información y discursos, limitar la lectura a esa dimensión es insuficiente y hasta riesgoso, pues impide a los estudiantes interpretar críticamente la realidad.

La enseñanza tradicional de la lectura ha estado históricamente anclada en modelos conductistas que priorizan la decodificación fonológica como fin en sí misma (Chall, 1983). En este enfoque, leer se reduce a la conversión mecánica de grafemas en fonemas, sin considerar que la lectura es, ante todo, un acto de construcción de sentido (Goodman, 1967; Smith, 1982). Si bien la decodificación constituye una base necesaria especialmente en los primeros años de escolaridad, su sobrevaloración como meta educativa ha generado generaciones de estudiantes capaces de pronunciar textos sin comprenderlos, en una especie de “analfabetismo funcional” (UNESCO, 2006). Sin embargo, como señala Cassany (2006), este proceso no ocurre en el vacío,

la lectura es también una práctica social, mediada por contextos culturales, propósitos comunicativos y relaciones de poder.

La comprensión de textos es un proceso cognitivo complejo que va más allá de simplemente decodificar palabras; implica una construcción activa de significados, donde el conocimiento previo del lector, las pistas lingüísticas del texto y los objetivos de la lectura juegan un papel crucial. En consecuencia, comprender un texto implica tanto activar estrategias mentales como participar en formas de pensamiento y de comunicación propias de una comunidad. Este proceso se desarrolla en diferentes niveles: comienza con la extracción de información explícita (nivel literal), avanza hacia la elaboración de inferencias y la interpretación de lo implícito (nivel inferencial) y culmina en la lectura crítica, considerada una habilidad superior de interpretación. Esta competencia implica analizar el texto de manera evaluativa, considerándolo como una construcción ideológica y discursiva.

Desde una perspectiva generalizada, leer implica comprender, lo que a su vez involucra unos procesos cognitivos tales como: anticipar el contenido del texto, relacionarlo con los saberes previos, formular y comprobar hipótesis e inferir significados para construir una interpretación global. Sin embargo, esta interpretación puede ser somera al desconocer otros factores, tanto lingüísticos como psicológicos y socioculturales que entran a hacer parte del proceso de comprensión y de interpretación crítica del contenido de un texto (Cassany, 2006).

Como bien lo señala Cassany (2006)

“Aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina, etc.”

Para Freire (1991), leer es un acto de comprensión y de transformación del mundo, pues sostiene que, antes de aprender a leer textos escritos, las personas ya saben leer su realidad, así, la lectura de la palabra, como él lo menciona, no reemplaza la lectura del mundo, sino que, la amplía y la hace más profunda. Leer implica siempre una percepción crítica, implica actuar sobre la realidad. El niño, niña, joven y adulto actual requiere desarrollar una capacidad crítica que le permita leer, desde la perspectiva de Freire, los múltiples mundos mediados por pantallas, algoritmos y discursos fragmentados. No solo comprender textos escritos, sino también, narrativas visuales y sonoras que configuran la realidad contemporánea o lo que se presenta como real, reconocer, por ejemplo, las intenciones detrás de una noticia viral, los sesgos ideológicos o las voces silenciadas en el mundo digital.

En aras de concretar, la lectura crítica puede entenderse como la capacidad de mirar más allá de las palabras y preguntarse qué quieren decir realmente, por qué se

dicen de cierta manera, con qué propósito y en qué situación. Leer críticamente es descomponer los enunciados para identificar su intención, examinar su estructura argumentativa, cuestionar sus supuestos, contrastar sus afirmaciones con otras fuentes y discernir cómo se reproduce o desafía el poder y las ideologías en el lenguaje. Según Moreno (2005), “supone entonces no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría” (p. 61). Por lo tanto, la lectura crítica no es una habilidad adicional ni un lujo académico de ciertos países, es el corazón mismo de aprender a leer. Sin duda, el propósito es formar personas capaces de pensar por sí mismas, de reflexionar antes de aceptar una idea y de participar de manera consciente y responsable en el diálogo intertextual con un mundo avasallador y complejo.

Esta articulación entre lo cognitivo y lo sociocultural tiene profundas implicaciones para la práctica docente. El maestro ya no puede limitarse a enseñar técnicas de decodificación o ejercicios de comprensión literal, sino que debe crear situaciones de lectura significativas y contextualizadas, en las que los estudiantes dialoguen con los textos, los contrasten con su realidad y asuman posturas críticas frente a ellos. Así, la enseñanza de la lectura se transforma en un proceso de mediación cultural que combina el desarrollo del pensamiento con la construcción de sentido en interacción con otros.

ARGUMENTOS

DISEÑO CURRICULAR Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS: TEORÍA DE LAS SEIS LECTURAS.

Aunque no es posible ni correcto mencionar una receta que funcione en todos los contextos educativos y garantice que los docentes puedan enseñar lectura crítica y lo estudiantes desarrollen dicha habilidad, sí es posible mencionar algunas metodologías o estrategias que han logrado éxito. En primer lugar, es imperativo dejar de lado la enseñanza centrada en contenidos y memorización que, en ocasiones, se implanta en las prácticas escolares, tal vez por comodidad, genera desidia en los estudiantes y aumenta la distancia por desconexión del currículo entre la escuela y el mundo real. Wickens (1974), citado en Coll (1994), plantea que los sistemas de currículo escolares pueden situarse en un continuo que va desde estructuras cerradas hasta modelos abiertos, esto depende del grado de flexibilidad, contextualización y participación que permiten en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto al currículo cerrado, los objetivos, contenidos y estrategias pedagógicas se plantean de una manera rígida y anticipada, estamos hablando de una lógica uniforme y estandarizada, pues concibe la enseñanza como un proceso lineal, acumulativo, secuencial, observable y medible. Aunque los sistemas cerrados, ofrecen

una aparente ventaja en su facilidad para la aplicación y su homogeneidad, dicha rigidez, impide responder a la diversidad cultural, social y cognitiva de los estudiantes. Aunque suene descabellado, en múltiples contextos escolares el currículo cerrado guía los procesos de enseñanza, en consecuencia, el desarrollo de la lectura crítica se disipa. Por el contrario, los currículos abiertos promueven la pertinencia contextual, la participación del docente como diseñador y mediador, reconoce la diversidad de los estudiantes superando la fragmentación disciplinar tradicional mediante experiencias de aprendizaje que integran saberes fomentando una comprensión más holística e interconectada de la realidad. No obstante, el currículo debe verse como un marco estructurado pero adaptable.

Así pues, un currículo que promueva el desarrollo de la lectura crítica, desde el pensamiento autónomo, dialógico y transformador, debe estar estrechamente ligado al contexto del estudiante, de su bagaje cultural y su interpretación del mundo, como lo explica Solé, (2009) “el lector es un sujeto activo que procesa el texto y le aporta sus conocimientos, experiencias y esquemas previos” (p.14). Asimismo, involucra la necesidad de ser asertivos en los textos que se incluyen en el proceso, no basta con incluir obras literarias o textos informativos, se hace imprescindible un material diverso que represente múltiples voces y realidades: artículos de prensa, discursos mediáticos, textos científicos, publicaciones digitales, memes, noticias, mensajes en redes sociales, etc.

Uno de los planteamientos que ha generado impacto en la construcción de lectores críticos ha sido la pedagogía conceptual y la teoría de las seis lecturas del Instituto Alberto Merani y De Zubiría (1996). En términos de este autor, la escuela debe promover una pedagogía del pensamiento en la que los estudiantes aprendan a analizar, a contrastar y a elaborar juicios propios a partir de lo leído. Así que, un recurso para la enseñanza de la lectura crítica es la utilización de los códigos de la interpretación y de la comprensión que actúan como mediadores cognitivos entre el texto y el lector. Por su parte, la teoría de las seis lecturas, propuesta por el mismo autor, se convierte en una herramienta valiosa al plantear una progresión sistemática de niveles de lectura que va desde la decodificación hasta la lectura crítica. Estudios en contextos latinoamericanos han demostrado que esta teoría, articulada al currículo escolar, potencia la comprensión profunda y promueve la argumentación y la toma de postura frente a un texto.

Esta propuesta anteriormente descrita no se limita a un modelo técnico de enseñanza, sino que desarrolla una ruta de desarrollo cognitivo gradual y coherente, que vale la pena detallar y poner en consideración. Según De Zubiría, (1996), lo correcto es hablar de las lecturas, no de una única, ya que, es un proceso que ofrece una secuencia lógica y jerárquica que respeta el desarrollo cognitivo del pensamiento. Este recorrido inicia con la lectura fonética, en el cual, se transforman los signos lingüísticos en palabras leídas. La segunda lectura recibe la denominación de decodificación primaria; en este estadio, el lector recupera el significado de las palabras

que componen las oraciones, hablamos aquí de una recuperación lexical. Los mecanismos que permiten el desarrollo de la codificación primaria son: la contextualización, rastrear el significado a partir de contexto de la palabra; la sinonimia, coincidencia del término desconocido con sus sinónimos, y la radicación, descomponer morfológicamente la palabra para comprenderla. Infortunadamente, muchos procesos de enseñanza de la lectura culminan en esta etapa.

La tercera lectura o decodificación secundaria abarca la comprensión de oraciones en la cual se tienen en cuenta como mecanismos decodificadores la puntuación, la pronominalización, que corresponde al uso de pronombres para evitar la repetición innecesaria dándole variedad el texto; la cromatización o los matices intermedios de las ideas y la inferencia proposicional, a través de la cual se extraen proposiciones contenidas en las oraciones del texto. La siguiente lectura es la decodificación terciaria, en la cual el lector comprende la estructura semántica del texto, extrayendo las ideas fundamentales y elaborando un esquema que las relacione. La penúltima lectura es la categorial, este nivel implica la identificación de la tesis en ensayo, las macroproposiciones que la sustenta, así como, verificar o falsear la tesis. Finalmente, la lectura metasemántica, como nivel culminante, sugiere una apertura hacia la creatividad, la reescritura y la transformación del texto, vinculando la lectura con la escritura como procesos simbióticos. Esto enriquece los procesos de lectoescritura, ya que no se trata solo de consumir textos, sino de dialogar con ellos, cuestionarlos y recrearlos.

Desde una perspectiva metodológica, el camino hacia el desarrollo de una lectura crítica debe sustentarse en estrategias didácticas activas, dialógicas y progresivas, que pueden ser coherentes con los principios de la teoría de las seis lecturas. Si se parte de la idea de que comprender es un proceso que se construye gradualmente, cada estrategia debe corresponder a un nivel de lectura y al tipo de pensamiento que se busca desarrollar. En este sentido, las metodologías no deben concebirse como actividades aisladas, sino como experiencias de aprendizaje que acompañan al estudiante en su tránsito desde la decodificación hasta la interpretación crítica y la producción argumentativa.

El aula, por tanto, debe configurarse como un espacio de diálogo, análisis y reflexión, donde el texto se convierta en un pretexto para pensar y construir sentido. Actividades como los debates, los círculos de lectura o el análisis de discursos resultan especialmente significativas porque promueven la confrontación de ideas, la argumentación y la reconstrucción colectiva del significado. Estas dinámicas, además, se alinean con la lectura categorial y metasemántica propuestas por De Zubiría (1996), en las cuales el lector no solo comprende el texto, sino que lo interpreta, lo reescribe y lo transforma simbólicamente.

Asimismo, los proyectos interdisciplinarios permiten que la lectura trascienda los límites de la asignatura de lengua y se relacione con los saberes de otras áreas, generando una comprensión más holística del conocimiento. Este enfoque rompe la fragmentación tradicional del currículo cerrado y responde a la necesidad de formar

ciudadanos capaces de leer críticamente su entorno, interpretar fenómenos sociales y participar activamente en la construcción del conocimiento colectivo. En consonancia con lo anterior, metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, el estudio de casos o el aprendizaje cooperativo favorecen la participación activa del estudiante y promueven el pensamiento crítico al situar la lectura en contextos reales, cercanos y significativos. De este modo, la enseñanza de la lectura deja de ser una práctica mecánica y se convierte en una experiencia cognitiva y social, donde leer implica interpretar el mundo, contrastar perspectivas y construir posturas fundamentadas.

EL ROL DEL DOCENTE Y LA EVALUACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS

En aras de transformar las prácticas en formación de lectores que decodifican a lectores críticos y propositivos, el rol docente se desdibuja del de instructor para asumir múltiples facetas, la de facilitador, catalizador y tutor del aprendizaje autónomo. El objetivo primordial ya no es la transferencia de un saber preestablecido, sino estimular en el estudiante la capacidad de pensar por sí mismo, de analizar, comparar y construir sus propios esquemas conceptuales. El docente se convierte en un sujeto epistemológicamente curioso, cuyo saber no es dogmático, sino en constante investigación y preparación. Freire (1970) plantea la exigencia de coherencia entre palabra y acción, cuando se trata del rol del educador. El docente no puede predicar la

liberación, la justicia o la crítica si su práctica cotidiana reproduce las mismas jerarquías, silencios y autoritarismos que critica en teoría. Esta coherencia no es un ideal abstracto, sino una condición necesaria para que la educación sea auténticamente emancipadora. Como señala Freire (1970), “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”. Esta mediación no es neutral: el mundo está cargado de contradicciones, opresiones y luchas, y la educación debe ser un espacio donde esas tensiones se hagan visibles, se interroguen y se transformen.

En la era digital, esta coherencia adquiere nuevas dimensiones y urgencias. Vivimos en un contexto marcado por la sobreabundancia de información, la fragmentación del discurso público, la proliferación de *fake news*, los discursos de odio y los algoritmos que refuerzan burbujas ideológicas. En este escenario, la educación crítica no solo es necesaria, sino vital para la supervivencia de la democracia y la justicia social. El docente freiriano no impone verdades absolutas, pero sí interviene en los procesos de construcción del conocimiento para fomentar la duda metódica, la curiosidad epistemológica y la capacidad de cuestionar lo dado.

El rol del docente en la formación de lectores críticos no consiste en dar respuestas prefabricadas, sino en formular preguntas que desestabilicen certezas aparentemente inamovibles. ¿Quién habla en este texto? ¿Qué intereses representa? ¿Qué voces están ausentes? Estas preguntas no son meros ejercicios académicos; son herramientas para develar las estructuras de poder que operan detrás de los discursos hegemónicos. En la era de la posverdad, donde la emoción muchas veces

sustituye al razonamiento y la manipulación se disfraza de opinión, enseñar a leer críticamente no solo textos literarios, sino también imágenes, publicidad, redes sociales, noticias y algoritmos, es un acto de liberación.

Un ejemplo concreto de esta práctica es el análisis de una campaña publicitaria en una clase de lenguaje. En lugar de limitarse a identificar figuras retóricas o estructuras discursivas, una tarea que, aunque útil, puede quedar atrapada en una lógica técnica y despolitizada, el docente guía a sus estudiantes a interrogar los supuestos ideológicos que subyacen en el mensaje. ¿Qué estereotipos de género reproduce la publicidad? ¿Cómo naturaliza ciertas formas de consumo como únicas vías de felicidad o éxito? ¿Qué desigualdades sociales se invisibilizan o se justifican en nombre del progreso o la modernidad? Al hacerlo, la lectura crítica deja de ser un mero ejercicio escolar y se convierte en un acto mediante el cual los estudiantes aprenden a cuestionar no solo el contenido de los mensajes, sino también las estructuras epistémicas que los legitiman. En este proceso, el docente no se erige como poseedor de la verdad, sino como un compañero de viaje. Esta metáfora es fundamental pues implica caminar junto, escuchar, aprender del otro, reconocer la sabiduría popular y la experiencia vital de los estudiantes. La educación problematizadora no parte de cero; parte de la realidad concreta de los sujetos, de sus contradicciones, de sus sueños y de sus luchas.

Sin embargo, esta propuesta no está exenta de desafíos en el contexto actual. Por un lado, los sistemas educativos, muchas veces atrapados en lógicas de

evaluación estandarizada y productivismo académico, dificultan la implementación de prácticas dialógicas y críticas. Por otro, la cultura digital, con su lógica de inmediatez y fragmentación, puede obstaculizar la profundidad reflexiva que requiere la problematización. Además, el docente que decide asumir un papel verdaderamente crítico asume también ciertos riesgos. Puede ser señalado por tener una postura ideológica, recibir presiones de la institución o incluso enfrentar consecuencias por atreverse a cuestionar las estructuras establecidas. Sin embargo, precisamente por eso, su coherencia entre lo que dice y lo que hace cobra un valor aún mayor. Un maestro que no encarna en su práctica los principios que defiende con sus palabras pierde credibilidad ante sus estudiantes y debilita el sentido ético de su labor educativa.

La evaluación formativa y la retroalimentación efectiva son componentes inseparables de una pedagogía hacia la formación de lectores críticos y son cruciales para el rol del docente como mediador. La evaluación formativa, acuñada inicialmente por Scriven (1967), se define como un conjunto de actividades que proporcionan información para modificar la enseñanza y el aprendizaje en curso. Black y Wiliam (1998) la describen como una herramienta fundamental para mejorar el logro del estudiante, un proceso continuo y sistemático que permite ajustar las estrategias pedagógicas en tiempo real. La retroalimentación, en este contexto, es la información que ayuda a los estudiantes a reducir la brecha entre su nivel actual y el desempeño esperado. Su impacto es máximo cuando es oportuna, sistemática, específica y centrada en criterios previamente comunicados. Desde una perspectiva freiriana, la

evaluación no puede ser un acto de control o calificación, sino un proceso dialógico y constructivo. La retroalimentación debe ser descriptiva, no evaluativa; debe orientada al logro y a la mejora, no a emitir juicios positivos o negativos. Shute (2008) define la retroalimentación efectiva como aquella que modifica el pensamiento del estudiante para mejorar su aprendizaje. Nicol y Macfarlane-Dick (2006) proponen principios clave: clarificar lo que es bueno (y por qué), lograr que el estudiante comprenda el criterio, ayudar a que el estudiante reconozca su propio progreso y capacitar al estudiante para que sea su propio crítico. Esto implica un cambio radical en la práctica docente: el profesor debe pasar de ser el único árbitro a ser un guía que facilita el diálogo sobre el aprendizaje.

TECNOLOGÍA COMO ALIADA DE LA LECTURA CRÍTICA.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han convertido en un terreno decisivo para la formación de lectores críticos. Ofrecen un potencial transformador inmenso, pero también presentan desafíos significativos que el docente mediador debe gestionar con cuidado. Por un lado, las TIC pueden democratizar el acceso a la información, personalizar el aprendizaje y crear espacios de colaboración e interacción sin precedentes. Hoy, plataformas digitales ofrecen millones de libros en diversos idiomas, muchas veces con funcionalidades de lectura adaptativa que pueden ayudar a estudiantes con dificultades. Otras herramientas digitales como Genially,

Canva o Spotify pueden utilizarse para crear proyectos que fomenten la creatividad, la comprensión inferencial y la interpretación crítica.

La tecnología desempeña un papel clave en la formación de las competencias del siglo XXI, entre ellas el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación y el trabajo en equipo. Al explorar, analizar y sintetizar información en entornos digitales, los estudiantes ejercitan habilidades cognitivas y sociales esenciales para su participación en la sociedad contemporánea. Sin embargo, no todo son ventajas. La lectura digital trae consigo nuevos desafíos. Se ha comprobado que la abundancia de estímulos en los entornos virtuales puede dispersar la atención y fomentar una lectura más superficial. En algunos casos, los textos impresos siguen ofreciendo mejores resultados de comprensión, sobre todo cuando se trata de contenidos informativos extensos. A esto se suman otros problemas como la brecha digital, que limita el acceso equitativo a la tecnología, y la falta de formación docente, que puede obstaculizar su integración reflexiva y efectiva en el aula.

En consecuencia, la tecnología no garantiza por sí sola el desarrollo de un lector crítico. Su verdadero potencial depende de la intencionalidad pedagógica con la que el docente la incorpore. Aquí surge la figura del docente mediador tecnológico, cuya labor va más allá de introducir dispositivos o aplicaciones: consiste en guiar a los estudiantes para que sean usuarios críticos, éticos y creativos de la información. Esto implica enseñarles a verificar fuentes, a discernir entre información veraz y *fake news*, a citar correctamente y a utilizar las herramientas como amplificadores de su pensamiento, no

como sustitutos de él. El docente debe diseñar actividades que obliguen a los estudiantes a realizar procesos cognitivos superiores, como el análisis, la evaluación y la síntesis, utilizando la tecnología como un recurso. La tecnología es, por tanto, una aliada poderosa, pero su éxito depende de la intervención inteligente y crítica del docente, quien debe asegurarse de que la herramienta sirva a la meta educativa de formar ciudadanos autónomos y críticos.

PROPUESTA

La escuela contemporánea, en contextos como el colombiano, experimenta una necesidad impostergable de repensarse a sí misma. Es hora de asimilar que no basta con enseñar a leer como un ejercicio de decodificación mecánica o de simple transmisión de contenidos para que los estudiantes afronten la realidad. La educación del siglo XXI exige la formación de lectores capaces de comprender con agudeza la diversidad de textos que circulan en una sociedad profundamente interconectada, analizar críticamente la información que consumen y de dialogar con diversas voces y contextos. Ser un lector crítico, hoy, implica interpretar realidades, contrastar perspectivas, valorar y validar fuentes, y construir argumentos propios que permitan actuar de manera consciente en el mundo.

Por tanto, la transformación educativa debe incluir la formación en lectura crítica que atraviese todo el currículo con estrategias metodológicas y conceptuales como las

que propone la teoría de las seis lecturas de De Zubiría (1996). El rol del docente requiere reconfigurarse a un mediador de conocimiento y guía en la construcción de sentido, pues es quien debe crear las condiciones para que los estudiantes piensen, cuestionen, argumenten y dialoguen con el mundo a través de la lectura. La práctica docente necesita ser reflexiva, dialógica y situada, esto implica el diseño de experiencias de aprendizaje holísticas, que fomenten el trabajo colaborativo y que promuevan preguntas genuinas que despierten la curiosidad intelectual; todo esto aunado a una evaluación realmente formativa que trascienda los resultados estandarizados. Propuestas como esta labran el camino para ir superando la brecha de desigualdad evidenciada por los estudiantes en pruebas internacionales como PISA y avanzar hacia una educación más equitativa, pertinente, comprometida con los desafíos sociales, tecnológicos y culturales del país.

CONCLUSIONES

Formar lectores críticos es, ante todo, una tarea educativa profundamente humana, porque implica enseñar a pensar, a sentir y a dialogar con el mundo, se trata de acompañar a los estudiantes en la construcción de una mirada consciente y reflexiva sobre la realidad. La escuela debe mirar la cotidianidad de los estudiantes, reconocer que la vida actual está impregnada de desigualdad, desinformación, sobrexposición a los medios de comunicación, en general, a las pantallas, así pues, la

lectura crítica se valida y se convierte en una herramienta poderosa para la emancipación intelectual, una forma de crear ciudadanos activos en la construcción de su propio pensamiento y en la transformación de su entorno inmediato. Todo proceso que lleve a la formación de lectores críticos exige que la escuela sea repensada desde su estructura principal, esto es, transformar el currículo rígido y homogeneizante, abrir la puerta a metodologías activas y ubicar al docente como un mediador en la construcción de saberes.

Como afirma Paulo Freire (1970), “leer el mundo precede a leer la palabra”, y solo cuando ambos actos se integran la educación se convierte verdaderamente en una práctica de libertad. Esta idea nos invita a concebir la lectura como un medio para comprender críticamente la experiencia, cuestionar lo dado y proponer nuevas formas de ver y actuar en el mundo. En esta perspectiva, la función docente no se limita a transmitir conocimientos, sino que implica crear condiciones para el diálogo, el asombro y la interrogación permanente. Como señala Cassany (2006), aprender a leer críticamente supone aprender a interpretar los discursos, reconocer sus intenciones y situarlos dentro de un contexto social y cultural. El maestro, por tanto, se convierte en un guía que enseña a mirar más allá del texto, a sospechar de lo evidente y a construir sentido de manera compartida.

La formación de lectores críticos depende de múltiples factores, además de las buenas intenciones políticas o recursos digitales, se requiere transformar profundamente la manera como concebimos el tiempo y el espacio en la escuela. Se

necesitan aulas en donde se valoren el silencio, la relectura, la escritura reflexiva y el diálogo sea parte esencial del aprendizaje; tiempos donde se permita que las ideas maduren, que la duda tenga un lugar y que el estudiante encuentre su voz frente al texto. La formación de lectores críticos y creativos no es un lujo pedagógico, sino una necesidad ética y política en el siglo XXI. Los resultados de Colombia en PISA 2022 son indicador de modelos educativos desfasados que aún confunden leer con decodificar. Superar esta brecha exige una reorientación profunda de las prácticas docentes.

La trayectoria pedagógica propuesta desde la lectura fonética y la decodificación primaria hasta la lectura categorial y metasemántica de De Zubiría, (1996), debe entenderse como un continuo dinámico donde cada nivel se retroalimenta del otro. La decodificación gana sentido cuando sirve a la comprensión, la comprensión se profundiza cuando se somete a juicio crítico y la crítica se enriquece cuando se expresa de forma creativa. En este sentido, la escuela debe asumirse como un verdadero espacio de construcción ciudadana, donde los estudiantes aprenden a leer el mundo y, sobre todo, a reescribirlo con su propia mirada. Como lo recordaba Freire (1985), la educación no transforma el mundo, pero forma a quienes sí pueden transformarlo. La lectura crítica es, entonces, una apuesta por esa transformación frente a la incertidumbre y la fragmentación digital, el aula debe convertirse en un refugio para el análisis, la síntesis, la duda y la palabra pensada. Solo así se podrá formar una nueva

generación de lectores capaces no solo de consumir información, sino de cuestionarla, reinterpretarla y transformarla en acción ética y social.

REFERENCIAS

- Arias, E., Bos, M., Giambruno, C. y Zoido, P. (5 de diciembre de 2023). PISA 2022; ¿Cómo le fue a América Latina y el Caribe? Bid. <https://blogs.iadb.org/educacion/es/pruebas-pisa-2022-america-latina-caribe/#comments>
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Carr, N. (2020). *The shallows: What the Internet is doing to our brains* (2.ª ed.). W. W. Norton & Company.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama, Barcelona. <https://share.google/rdw5cKkJlaMsPvKKm>
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós.
- De Zubiría, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprendizaje semántico. Tomo 1: Preescolar y primaria*. Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126–135. <https://doi.org/10.1080/19388076709545194>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Plan Nacional de Lectura y Escritura "Leer es Volar"*. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2025). *Plan nacional de la lectura, escritura y oralidad 2025-2030*. Gobierno de Chile. <https://www.cultura.gob.cl/publicaciones/plan-nacional-lectura-escritura-oralidad/>
- Moreno, M. (2005). *La lectura crítica: Una propuesta para la formación de lectores autónomos*. Magisterio.
- Nicol, D., y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Perspectives of Curriculum Evaluation (pp. 39–83). Chicago: Rand McNally.

- Smith, F. (1982). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (3.^a ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Grao.
- UNESCO. (2006). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo: La alfabetización, un asunto de todos*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147000>
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. HarperCollins.