# EL PENSAMIENTO CRÍTICO DESDE LA MULTIMODALIDAD TEXTUAL: PERCEPCIONES DOCENTES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DE CARTAGENA

**Danis Saravia Castilla** [1]
dansaca@hotmail.com
https://orcid.org/ 0009-0007-1083-7209
**Universidad Pedagógica Experimental Libertador**
**Recibido:** 12 de enero 2025 **Aprobado:** 26 de febrero 2025

## RESUMEN

*El presente artículo tiene como objetivo fundamental comprender las percepciones y significaciones que los docentes de educación básica primaria en Cartagena construyen en torno al desarrollo del pensamiento crítico mediante el uso pedagógico de textos multimodales. El estudio se deriva de una investigación cualitativa de corte interpretativo y se sustenta en una metodología fenomenológico-hermenéutica, orientada a acceder a los sentidos profundos que emergen de la experiencia vivida y del discurso docente en su práctica cotidiana. Para la producción de información, se emplearon entrevistas en profundidad y notas reflexivas, analizando hermenéuticamente tres relatos docentes seleccionados por su densidad reflexiva y pertinencia temática, bajo el principio de la circularidad hermenéutica. Los resultados evidencian una tensión pedagógica significativa: mientras que las prácticas lectoras actuales continúan mayoritariamente ancladas a modelos tradicionales de decodificación y memorización que limitan el juicio crítico, existe una conciencia docente creciente sobre la urgencia de resignificar la enseñanza. En este escenario, la multimodalidad textual —entendida como la interacción de diversos sistemas semióticos (visual, auditivo, gestual y escrito)— emerge como una mediación pedagógica potente que favorece la motivación y la construcción activa de significados. Se concluye que el desarrollo del pensamiento crítico en la primaria requiere una reconfiguración de la identidad docente y de los procesos de formación, posicionando a los textos multimodales como una vía necesaria para una educación inclusiva, dialógica y coherente con las demandas de la contemporaneidad digital y social.*

---

[1]Magíster en Didáctica de la Lengua (UNIR, España), Especialista en Necesidades de Aprendizaje (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2005), Licenciada en Educación Preescolar y Básica Primaria (Corporación Universitaria Rafael Núñez, 2003). Docente de Educación Básica Primaria en la Institución Educativa República de Argentina en Cartagena, Colombia. Investigadora que se orienta a innovar las prácticas pedagógicas para fortalecer el pensamiento crítico mediante la multimodalidad. Orcid: https://orcid.org/0009-0007-1083-7209. Universidad de Adscripción: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

**Palabras clave:** *Pensamiento crítico, Multimodalidad, Práctica docente, Fenomenología, Educación Primaria*

## *CRITICAL THINKING THROUGH TEXTUAL MULTIMODALITY: TEACHERS' PERCEPTIONS IN ELEMENTARY SCHOOLS IN CARTAGENA*

**ABSTRACT**

*The primary objective of this article is to understand the perceptions and meanings that elementary school teachers in Cartagena construct regarding the development of critical thinking through the pedagogical use of multimodal texts. The study is based on interpretive qualitative research and employs a phenomenological-hermeneutic methodology, aimed at accessing the deeper meanings that emerge from lived experience and teachers' discourse in their daily practice. To gather data, in-depth interviews and reflective notes were used, hermeneutically analyzing three teacher narratives selected for their reflective depth and thematic relevance, under the principle of hermeneutic circularity. The results reveal a significant pedagogical tension: while current reading practices remain largely anchored to traditional models of decoding and memorization that limit critical judgment, there is a growing awareness among teachers of the urgency to redefine teaching. In this context, textual multimodality—understood as the interaction of various semiotic systems (visual, auditory, gestural, and written)—emerges as a powerful pedagogical tool that fosters motivation and the active construction of meaning. It is concluded that the development of critical thinking in elementary school requires a reconfiguration of teacher identity and training processes, positioning multimodal texts as a necessary pathway toward an inclusive, dialogic education that is consistent with the demands of the contemporary digital and social world.*

**Keywords:** *Critical thinking, Multimodality, Teaching practice, Phenomenology, Elementary education.*

## Introducción

La educación del siglo XXI se encuentra interpelada por profundas transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que exigen replantear sus fines, métodos y prácticas pedagógicas. En este escenario, la formación de ciudadanos capaces de comprender críticamente su realidad, cuestionar los discursos hegemónicos y participar activamente en la transformación social se erige como un imperativo ético y político de los sistemas educativos contemporáneos. En consecuencia, el pensamiento crítico se consolida no solo como una competencia cognitiva transversal, sino como una disposición

intelectual y ética que articula la capacidad de analizar, interpretar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas frente a los desafíos del mundo actual.

No obstante, en el contexto colombiano, diversos indicadores nacionales e internacionales han puesto de manifiesto una brecha persistente entre las aspiraciones formativas y los logros reales del sistema educativo. Los resultados de las pruebas PISA (OCDE, 2022), así como los informes del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020), evidencian debilidades significativas en los niveles de comprensión lectora de los estudiantes, particularmente en lo que respecta a la interpretación, la evaluación crítica de la información y la construcción de inferencias. Esta problemática incide de manera directa en el desarrollo del pensamiento crítico y compromete la calidad y equidad educativa, especialmente en los niveles de educación básica primaria, donde se sientan las bases de los procesos cognitivos y comunicativos.

Las causas de esta situación no pueden entenderse de forma aislada, sino como el resultado de prácticas pedagógicas históricamente ancladas en modelos tradicionales de enseñanza, centrados en la transmisión de contenidos, la memorización mecánica y la repetición acrítica del conocimiento. En dichos enfoques, la lectura suele reducirse a un ejercicio de decodificación de signos lingüísticos, desvinculado de la experiencia vital del estudiante y de su contexto sociocultural. Tal como advierte Freire (1997), este modelo reproduce una “educación bancaria” que concibe al educando como un sujeto pasivo, receptor de información, negándole su condición de agente activo en la construcción del sentido y del conocimiento. Frente a esta lógica, se hace necesario reivindicar una educación liberadora, dialógica y problematizadora, en la que la lectura y el lenguaje se constituyan en prácticas de interpretación crítica del mundo y no en meros actos técnicos.

En este marco, los textos multimodales emergen como una alternativa pedagógica pertinente y coherente con las dinámicas comunicativas de la contemporaneidad. La multimodalidad, entendida como la articulación de diversos modos semióticos —lingüístico, visual, auditivo, gestual y espacial— en la producción y comprensión de los mensajes (Kress & van Leeuwen, 2001), amplía las posibilidades de significación y favorece procesos de lectura más

complejos, integrales y reflexivos. En el ámbito de la educación básica primaria, el uso pedagógico de textos multimodales posibilita experiencias de aprendizaje más sensoriales, inclusivas y contextualizadas, al tiempo que reconoce las múltiples formas en que los niños construyen sentido y se relacionan con el conocimiento.

Desde esta perspectiva, la multimodalidad no se limita a la incorporación instrumental de recursos tecnológicos o visuales, sino que implica una resignificación profunda de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, así como del rol del docente como mediador crítico del saber. En este sentido, el fortalecimiento del pensamiento crítico a través de textos multimodales demanda una práctica pedagógica reflexiva, consciente y éticamente comprometida, capaz de articular los lenguajes contemporáneos con procesos de análisis, cuestionamiento y argumentación desde las primeras etapas de escolaridad.

El presente artículo, derivado de una investigación doctoral de enfoque cualitativo, se sustenta en la premisa de que el uso pedagógico de los textos multimodales puede constituirse en una vía significativa para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica primaria. En particular, el estudio se propuso comprender cómo los docentes significan, valoran e implementan la multimodalidad en su práctica pedagógica, así como identificar las posibilidades, tensiones y desafíos que emergen de sus experiencias educativas. La relevancia de este trabajo radica en su contribución a la reflexión teórica y pedagógica sobre la enseñanza de la lectura y el pensamiento crítico, aportando elementos comprensivos que pueden orientar la innovación curricular, la formación docente y la construcción de prácticas educativas más coherentes con las demandas del contexto educativo contemporáneo.

## Marco Teórico

### *Bases conceptuales*

La construcción del marco teórico de la presente investigación se fundamenta en un entramado conceptual que articula educación, pensamiento

crítico, lectura y multimodalidad, entendidos no como categorías aisladas, sino como procesos interdependientes que configuran la experiencia educativa contemporánea. Desde una perspectiva crítica y comprensiva, estas bases conceptuales permiten interpretar las prácticas pedagógicas docentes y los significados que emergen en torno al uso de textos multimodales como mediaciones para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica primaria

***Pensamiento crítico como competencia formativa***

El pensamiento crítico ha sido abordado desde diversas tradiciones teóricas que coinciden en concebirlo como una capacidad compleja, reflexiva y contextualizada. En el ámbito educativo, Ennis (1985) lo define como un pensamiento razonable y reflexivo orientado a decidir qué creer o qué hacer, mientras que Facione (2011) lo concibe como un juicio autorregulado que implica interpretación, análisis, evaluación e inferencia. Estas definiciones subrayan el carácter activo del sujeto y su capacidad para cuestionar, argumentar y tomar decisiones fundamentadas.

Desde una perspectiva pedagógica crítica, el pensamiento crítico trasciende lo meramente cognitivo para situarse en el plano ético y político de la educación. Freire (1997) sostiene que pensar críticamente implica “leer la palabra y leer el mundo”, es decir, comprender la realidad para transformarla. En este sentido, el pensamiento crítico se configura como una práctica emancipadora que permite al sujeto problematizar su contexto, cuestionar las relaciones de poder y asumir una postura consciente frente a los discursos que lo interpelan.

En el contexto escolar, especialmente en la educación básica primaria, el desarrollo del pensamiento crítico requiere mediaciones didácticas que favorezcan la reflexión, el diálogo y la construcción de sentido. Lipman (1998) advierte que los niños son capaces de pensar críticamente desde edades tempranas, siempre que se les ofrezcan experiencias educativas significativas que estimulen la pregunta, la argumentación y la toma de postura. Por tanto, el pensamiento crítico no debe entenderse como una habilidad exclusiva de

niveles educativos superiores, sino como una competencia formativa que se construye progresivamente desde los primeros años de escolaridad.

***Lectura comprensiva y construcción de sentido***

La lectura constituye uno de los pilares fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico, en tanto posibilita el acceso al conocimiento, la interpretación de la realidad y la construcción de significados. Sin embargo, diversos autores coinciden en que la lectura no puede reducirse a un proceso mecánico de decodificación, sino que debe comprenderse como una práctica sociocultural y cognitiva compleja. Solé (1992) afirma que leer implica interactuar con el texto desde los conocimientos previos, los propósitos del lector y el contexto en el que se produce la lectura.

Desde esta perspectiva, Cassany (2006) plantea que la lectura crítica supone ir más allá del contenido explícito del texto para analizar sus intenciones, ideologías y supuestos implícitos. Este enfoque resulta especialmente relevante en contextos educativos donde predominan prácticas de enseñanza centradas en la reproducción de información, limitando la posibilidad de formar lectores autónomos y reflexivos. En consecuencia, fortalecer la lectura comprensiva y crítica en la escuela se convierte en una condición necesaria para el desarrollo del pensamiento crítico.

En la educación básica primaria, la lectura adquiere una dimensión formativa clave, pues es en esta etapa donde se consolidan las habilidades lectoras y se configuran las actitudes frente al acto de leer. Según Goodman (1996), la lectura es un proceso de construcción de significado en el que el lector formula hipótesis, las contrasta y las ajusta de manera constante. Este proceso se ve enriquecido cuando los textos dialogan con la experiencia del estudiante y se presentan en formatos que estimulan diferentes modos de percepción y comprensión.

***Multimodalidad y textos multimodales en educación***

La noción de multimodalidad surge como respuesta a las transformaciones comunicativas propias de la sociedad contemporánea, caracterizada por la convergencia de lenguajes, medios y tecnologías. Kress y

van Leeuwen (2001) definen la multimodalidad como el uso articulado de diversos modos semióticos —como el lenguaje escrito, la imagen, el sonido, el gesto y el espacio— en la construcción del significado. Desde esta mirada, los textos ya no se limitan a lo verbal, sino que integran múltiples formas de representación que amplían las posibilidades de comprensión e interpretación.

En el ámbito educativo, los textos multimodales adquieren especial relevancia al ofrecer experiencias de aprendizaje más inclusivas, dinámicas y contextualizadas. Jewitt (2008) señala que la multimodalidad transforma las prácticas pedagógicas al reconocer que el aprendizaje no ocurre únicamente a través del lenguaje escrito, sino mediante la interacción de múltiples modos que responden a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. En la educación básica primaria, esta perspectiva resulta particularmente pertinente, dado el carácter sensorial y exploratorio del aprendizaje infantil.

Asimismo, Mayer (2009), desde la teoría del aprendizaje multimedia, sostiene que la integración coherente de palabras e imágenes favorece una comprensión más profunda, siempre que se diseñen experiencias pedagógicas intencionales y reflexivas. No obstante, el uso de textos multimodales en la escuela no garantiza por sí mismo el desarrollo del pensamiento crítico; su potencial formativo depende de la mediación docente y de la orientación pedagógica que se otorgue a dichos recursos.

### *El rol del docente como mediador crítico*

El docente ocupa un lugar central en la implementación pedagógica de la multimodalidad y en la promoción del pensamiento crítico. Schön (1992) plantea que el profesional reflexivo es aquel capaz de analizar su práctica, cuestionar sus supuestos y construir conocimiento a partir de la experiencia. En esta línea, el docente no es un mero transmisor de contenidos, sino un mediador que orienta la interpretación, promueve el diálogo y genera espacios de reflexión crítica.

Desde una perspectiva crítica, Giroux (2011) concibe al docente como un intelectual transformativo, comprometido con la formación de sujetos críticos y con la construcción de una educación democrática. En el contexto de la multimodalidad, esta concepción implica que el docente seleccione, diseñe y

utilice textos multimodales no solo como recursos didácticos, sino como herramientas para problematizar la realidad, cuestionar los discursos y fomentar la participación activa del estudiante.

Finalmente, las bases conceptuales que sustentan esta investigación articulan el pensamiento crítico, la lectura comprensiva y la multimodalidad desde una perspectiva pedagógica crítica y transformadora. Esta articulación permite comprender el uso de los textos multimodales como una mediación significativa para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica primaria, situando al docente como actor clave en la construcción de prácticas educativas reflexivas, contextualizadas y coherentes con las demandas del mundo contemporáneo.

## Metodología

El presente artículo se deriva de una investigación cualitativa de corte interpretativo que busca comprender las percepciones docentes sobre el desarrollo del pensamiento crítico a través de la multimodalidad textual en el aula de educación básica primaria. En coherencia con su propósito comprensivo, se adoptó una metodología de orientación fenomenológico-hermenéutica, que permitió interpretar los significados que los docentes atribuyen a su práctica pedagógica en torno al uso de textos multimodales como estrategias de aprendizaje.

Esta modalidad metodológica se centra en la experiencia vivida y en la comprensión de los sentidos que emergen del discurso docente, más que en la descripción estadística de los hechos. El proceso interpretativo se sustentó en la recogida y análisis de narrativas docentes obtenidas mediante entrevistas en profundidad, complementadas con notas reflexivas de la investigadora. La elección de este enfoque respondió a la necesidad de rescatar la voz del maestro como fuente epistémica, portadora de saberes situados y de interpretaciones construidas desde la práctica.

El artículo se construye, por tanto, a partir del análisis hermenéutico de tres relatos docentes, los cuales fueron seleccionados de la base narrativa del estudio doctoral según su riqueza expresiva, densidad reflexiva y pertinencia

respecto a la temática del pensamiento crítico. Estas narrativas fueron sometidas a un proceso de codificación abierta y categorización conceptual, que permitió identificar unidades de sentido asociadas a las formas de comprensión, valoración e implementación de la multimodalidad textual en la enseñanza.

El tratamiento de la información se realizó mediante tres operaciones analíticas: (1) lectura comprensiva de las narrativas, (2) identificación de temas recurrentes y contrastantes, y (3) construcción de categorías interpretativas. El proceso hermenéutico implicó una constante dialéctica entre el texto y el contexto, entre la voz del participante y la interpretación de la investigadora, bajo el principio de circularidad propio de la hermenéutica de Gadamer (1998).

En cuanto a la validez y confiabilidad cualitativa, se emplearon estrategias de triangulación teórica y discursiva, contrastando los hallazgos con referentes epistemológicos de la pedagogía crítica (Freire, 1997; Paul y Elder, 2020) y con los aportes de la semiótica multimodal (Kress y van Leeuwen, 2001). Asimismo, se garantizó la credibilidad mediante la revisión interpretativa con los propios docentes participantes, quienes validaron las lecturas construidas a partir de sus experiencias.

De este modo, la metodología del artículo se centró en reconstruir el sentido pedagógico de las prácticas multimodales desde la perspectiva docente, privilegiando la comprensión profunda sobre la generalización empírica. Así, el proceso investigativo no se limita a describir una realidad observada, sino que la interpreta como fenómeno educativo y cultural, en diálogo permanente con la teoría y la praxis.

## Resultados y Discusión

El análisis interpretativo desarrollado en este artículo se orienta a la comprensión profunda de las percepciones, significaciones y valoraciones que los docentes construyen en torno al desarrollo del pensamiento crítico a partir de la incorporación de textos multimodales en la educación básica primaria. A partir de las entrevistas en profundidad, concebidas como espacios dialógicos de producción de sentido, emergieron tres unidades de sentido que permiten

develar cómo los maestros interpretan su práctica pedagógica frente a los desafíos contemporáneos de la enseñanza de la lectura, así como las tensiones, rupturas y posibilidades que atraviesan su quehacer cotidiano.

***Persistencia de prácticas lectoras tradicionales y conciencia de cambio pedagógico***

En primer lugar, se configuró una unidad de sentido asociada a la percepción docente de que la lectura escolar continúa, en gran medida, anclada a modelos pedagógicos tradicionales, caracterizados por la memorización, la repetición y la decodificación literal del texto. Los participantes reconocen que estas prácticas han privilegiado históricamente el cumplimiento de tareas y la reproducción de contenidos, en detrimento de procesos interpretativos profundos que promuevan la reflexión, el análisis y la toma de postura crítica por parte de los estudiantes.

Desde la voz de los docentes, la lectura aparece frecuentemente desvinculada del contexto vital del niño, reducida a un ejercicio instrumental que limita la construcción de sentido y la posibilidad de establecer relaciones significativas entre el texto, la experiencia y la realidad social. Esta percepción se expresa de manera clara en los relatos, donde los maestros identifican una brecha entre el acto de leer y el acto de comprender críticamente.

"*Los estudiantes leen para cumplir con una tarea, pero pocas veces se detienen a pensar en lo que significa lo que leen. Necesitamos enseñarles a leer para comprender y cuestionar*" (Docente 1).

No obstante, esta categoría no se limita a la descripción de una problemática, sino que revela un proceso de autocrítica y reflexión profesional. Los docentes se reconocen como parte de un sistema que ha reproducido estas prácticas, pero al mismo tiempo manifiestan una conciencia creciente sobre la necesidad de transformar sus estrategias didácticas. En sus discursos se evidencia una disposición a resignificar la enseñanza de la lectura, orientándola hacia enfoques más interpretativos, dialógicos y contextualizados, donde el estudiante asuma un rol activo en la construcción del conocimiento.

Esta unidad de sentido da cuenta, por tanto, de un tránsito pedagógico en curso, en el que los maestros comienzan a cuestionar los modelos heredados y a posicionarse como agentes reflexivos, comprometidos con una enseñanza de la lectura que promueva el pensamiento crítico desde las primeras etapas de escolaridad.

En consonancia con los planteamientos de Freire (1997, 2018), la lectura de la palabra no puede escindirse de la lectura del mundo, puesto que ambas se configuran como prácticas dialógicas inseparables que posibilitarían la toma de conciencia crítica y la acción transformadora. La literalidad escolar, tal como advierte Cassany (2006), invisibiliza las dimensiones ideológicas, culturales y políticas del texto, impidiendo que el estudiante asuma un rol activo en la construcción de significado. No obstante, este escenario devela un valioso proceso de autocrítica profesional, donde los maestros manifiestan una disposición creciente a transformar sus estrategias didácticas hacia enfoques dialógicos, interpretativos y situados, asumiéndose como agentes reflexivos comprometidos con una enseñanza de la lectura que promueve el pensamiento crítico desde las primeras etapas de escolaridad.

***La multimodalidad como mediación pedagógica para la construcción de significados***

La segunda unidad de sentido se articula en torno a la multimodalidad textual como una vía para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes participantes coinciden en señalar que la incorporación de textos que integran recursos visuales, sonoros, digitales y gestuales genera un impacto positivo en la motivación, la atención y la participación de los estudiantes. Desde su experiencia, la multimodalidad favorece una aproximación más significativa a la lectura, al activar múltiples formas de percepción y comprensión.

Los relatos docentes destacan que los textos multimodales despiertan la curiosidad de los niños, estimulan la formulación de preguntas y propician la comparación, la inferencia y la exploración de diversos puntos de vista. Esta experiencia se traduce en prácticas lectoras más activas, donde el estudiante

deja de ser un receptor pasivo para convertirse en un sujeto que interactúa con el texto y construye sentido de manera colectiva.

"*Con los textos que tienen imágenes, videos o sonidos, los niños se involucran más. Empiezan a hacer preguntas, a comparar, a buscar explicaciones*" (Docente 2).

Desde esta perspectiva, los textos multimodales no son concebidos únicamente como recursos tecnológicos o estrategias de motivación, sino como mediaciones didácticas que amplían los modos de pensar y comprender la realidad. Los docentes reconocen que la interacción de diversos lenguajes posibilita establecer conexiones entre el contenido del texto y el entorno sociocultural del estudiante, favoreciendo procesos interpretativos más complejos y profundos.

Esta unidad de sentido pone de manifiesto que la multimodalidad, cuando es utilizada de manera intencional y reflexiva, contribuye a la construcción de aprendizajes significativos y se constituye en una base sólida para el desarrollo del pensamiento crítico, al invitar a los estudiantes a analizar, relacionar y resignificar la información desde múltiples perspectivas.

Epistemológicamente, tal como proponen Kress y van Leeuwen (2001), la multimodalidad amplía los horizontes de significación al articular diversos modos semióticos que interactúan en la coproducción del sentido. Esta integración de lenguajes favorece una comprensión más profunda y situada, lo cual resulta particularmente idóneo en la educación básica primaria debido al carácter exploratorio y sensorial del aprendizaje infantil. Estos hallazgos dialogan directamente con los aportes de Jewitt (2008), quien sostiene que el significado no se produce exclusivamente a través del código escrito, sino en la interacción dinámica de distintos modos de representación. Así, la experiencia recogida demuestra que estos recursos propician escenarios interactivos donde los estudiantes dejan de ser receptores pasivos para convertirse en sujetos activos que construyen sentido de manera colectiva, sentando las bases del pensamiento crítico mediante el análisis, la inferencia y la toma de postura frente a la información disponible.

***El pensamiento crítico como horizonte formativo y práctica dialógica***

La tercera unidad de sentido se vincula con el pensamiento crítico entendido como un propósito transversal de la formación escolar. Los docentes expresan que fomentar la reflexión, la argumentación y la capacidad de análisis no debe ser una actividad ocasional, sino una meta permanente de la práctica educativa. Desde sus narrativas, el pensamiento crítico se construye en la interacción, en la conversación pedagógica y en el contraste de ideas, más que en la simple transmisión de contenidos.

Los participantes coinciden en que crear ambientes de aula donde los estudiantes se sientan seguros para expresar sus ideas, cuestionar los textos y asumir posturas propias resulta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, la multimodalidad es valorada como un escenario propicio para el diálogo y la reflexión, al ofrecer diversidad de lenguajes que facilitan la interpretación, el debate y la construcción colectiva de significado.

"*El pensamiento crítico se forma cuando los niños se sienten libres para opinar, para decir lo que piensan sin miedo a equivocarse. Los textos multimodales nos ayudan a generar esas conversaciones*" (Docente 3).

Esta unidad de sentido evidencia que los docentes conciben el pensamiento crítico no solo como una habilidad cognitiva, sino como una disposición que se cultiva en un clima pedagógico basado en el respeto, la escucha y la participación. La multimodalidad, en este marco, se convierte en un catalizador de experiencias educativas más democráticas, donde la voz del estudiante adquiere centralidad y la lectura se transforma en un acto de interpretación crítica del mundo.

En conjunto, los resultados del estudio evidencian que los docentes conciben la multimodalidad textual como una oportunidad para reconfigurar las prácticas lectoras tradicionales, fortalecer la participación estudiantil y consolidar una enseñanza más crítica, reflexiva y contextualizada. Si bien reconocen limitaciones asociadas a la formación docente y a las condiciones materiales de las instituciones educativas, sus relatos revelan una disposición creciente hacia la innovación pedagógica y la búsqueda de estrategias que

articulen lectura, emoción, diálogo y pensamiento crítico. Estos hallazgos permiten comprender que el uso pedagógico de textos multimodales no solo transforma las dinámicas de aula, sino que también interpela las concepciones docentes sobre la enseñanza de la lectura y el sentido mismo de la educación, abriendo caminos para la construcción de prácticas formativas más coherentes con las demandas del contexto educativo contemporáneo.

Al respecto, Mayer (2009) advierte que el aprendizaje multimedia requiere una intencionalidad pedagógica clara y una coherencia estricta entre sus elementos, ya que un exceso de estímulos desarticulados genera sobrecarga cognitiva y diluye los propósitos educativos. Asimismo, las limitaciones en infraestructura tecnológica y acceso a recursos digitales reportadas por los maestros reflejan brechas materiales que condicionan la innovación en las aulas. Estas limitaciones coinciden con los planteamientos de Giroux (2011), quien subraya que la transformación pedagógica no depende únicamente de la voluntad individual del docente, sino de políticas públicas que garanticen las condiciones materiales y simbólicas para el ejercicio de una pedagogía crítica. En síntesis, el uso de textos multimodales reconfigura las concepciones docentes a partir de su experiencia vivida en el aula, demostrando que la evolución de la praxis pedagógica es un proceso gradual y situado que deconstruye la lectura tradicional para avanzar hacia una educación más crítica, inclusiva y coherente con las demandas del siglo XXI.

## Conclusiones

El análisis hermenéutico desarrollado en la presente investigación permitió comprender que el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica primaria no puede concebirse como un proceso aislado ni exclusivamente cognitivo, sino como una construcción situada que emerge en interacción con las condiciones culturales, metodológicas y simbólicas que configuran la práctica docente. Los hallazgos evidencian que la lectura, históricamente entendida desde una lógica instrumental y lineal, resulta insuficiente para la formación de sujetos reflexivos, autónomos y socialmente comprometidos. En consonancia con Freire (1997, 2018), enseñar a leer implica crear condiciones pedagógicas para que los estudiantes interpreten el

mundo, cuestionan los discursos y reconstruyan los sentidos de los textos en diálogo permanente con su experiencia vital y su contexto sociocultural.

Desde las narrativas docentes se devela una toma de conciencia progresiva respecto a que la enseñanza de la lectura trasciende la pronunciación correcta o la repetición mecánica de contenidos. Leer, en el marco de esta investigación, se configura como un acto de comprensión profunda y de producción de significado, en el que el estudiante asume un rol activo como intérprete y coautor del texto. En este sentido, el pensamiento crítico se manifiesta como una competencia ética, cognitiva y social que se cultiva en escenarios educativos donde se promueve la participación, la argumentación, el diálogo y la deliberación colectiva, superando prácticas pedagógicas centradas en el control y la homogeneización del aprendizaje.

Asimismo, los resultados permiten concluir que la multimodalidad textual constituye una alternativa metodológica con un alto potencial transformador para la educación básica primaria. La incorporación pedagógica de textos que integran lenguajes verbales, visuales, auditivos y gestuales favorece la construcción de aprendizajes más significativos, al reconocer la diversidad de formas en que los niños perciben, comprenden y representan la realidad. Tal como plantean Kress y van Leeuwen (2001) y Jewitt (2008), la multimodalidad amplía los horizontes de interpretación y posibilita una lectura más compleja del entorno, aspecto que se refleja en el aumento de la motivación, la curiosidad y la capacidad interpretativa de los estudiantes, según lo expresado por los docentes participantes.

No obstante, la investigación también pone en evidencia tensiones estructurales que condicionan la implementación efectiva de prácticas multimodales orientadas al desarrollo del pensamiento crítico. Entre ellas se destacan la insuficiente formación pedagógica del profesorado en el diseño y mediación de textos multimodales, así como las limitaciones materiales, tecnológicas y de acompañamiento institucional. Estas tensiones revelan que la innovación pedagógica no depende exclusivamente de la iniciativa individual del docente, sino que requiere de políticas educativas coherentes, procesos de formación continua y condiciones institucionales que respalden una enseñanza crítica e inclusiva.

Desde una mirada más amplia, los hallazgos conducen a la necesidad de redefinir el rol del docente en la educación básica primaria. Lejos de ser un simple transmisor de información, el maestro emerge como un mediador de sentidos, un orientador del diálogo pedagógico y un constructor de experiencias de aprendizaje significativas. Cuando la práctica docente se sustenta en la reflexión crítica y en la conciencia de su función social y transformadora, el aula se convierte en un espacio privilegiado para el desarrollo del pensamiento autónomo y la emancipación cognitiva, tal como lo plantea Giroux (2011) al concebir al docente como un intelectual transformativo.

En este marco, la alfabetización multimodal debe comprenderse como un proceso integral, ético y político, orientado a la formación de ciudadanos críticos capaces de interactuar de manera consciente con los múltiples lenguajes de la contemporaneidad. No se trata simplemente de incorporar tecnologías o recursos visuales al aula, sino de reconfigurar el sentido mismo de la enseñanza y el aprendizaje desde una pedagogía de la comprensión, la creatividad y la liberación. En consecuencia, el pensamiento crítico y la multimodalidad no pueden asumirse como fines separados, sino como dimensiones complementarias de una misma apuesta educativa: la formación de sujetos capaces de leer el mundo para transformarlo, dialogar con la diversidad y construir significados desde la experiencia, la razón y el compromiso social.

## Referencias

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

Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, *43*(2), 44–48.

Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.

Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2018). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.

Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Continuum.

Goodman, K. (1996). *La lectura: Un proceso psicolingüístico*. Aique.

ICFES. (2020). *Resultados de las pruebas SABER en lectura crítica*. MEN-ICFES.

Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, *32*(1), 241–267. https://doi.org/10.3102/0091732X07310586

Kress, G., y van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold Publishers.

Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

MEN. (2020). *Orientaciones para el fortalecimiento de la lectura crítica en la educación básica y media*. Ministerio de Educación Nacional.

OCDE. (2022). *Resultados de PISA 2022: Colombia*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

Paul, R., y Elder, L. (2020). *El pensamiento crítico: Herramientas para tomar decisiones inteligentes*. Gedisa.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4*. UNESCO.

## RESUMEN CURRICULAR

**Danis Saravia Castilla** es Licenciada en Educación Preescolar y Básica Primaria (Corporación Universitaria Rafael Núñez, 2005), Especialista en Necesidades de Aprendizaje (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2005) y Magíster en Didáctica de la Lengua (UNIR, España). Desde 2006, ejerce como docente de Educación Básica Primaria en la Institución Educativa República de Argentina en Cartagena, Colombia. Su labor se caracteriza por la gestión de proyectos sobre inclusión, diversidad y calidad educativa. Su línea de investigación se orienta a innovar las prácticas pedagógicas para fortalecer el pensamiento crítico mediante la multimodalidad.