



**UNIVERSIDAD ESTATAL  
PENÍNSULA DE SANTA ELENA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E  
IDIOMAS INSTITUTO DE POSTGRADO**

**TÍTULO DEL TRABAJO**

**La lectura como estrategia para el pensamiento crítico en  
estudiantes de cuarto a sexto en educación primaria**

**AUTORA**

**Cevallos Moscoso María Elena**

**EXAMEN DE CARÁCTER COMPLEXIVO**

**Previo a la obtención del grado académico en  
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**TUTOR**

**Lic. David Marinely Sequera, PhD.**

**Santa Elena, Ecuador**

**Año 2026**



**UNIVERSIDAD ESTATAL  
PENINSULA DE SANTA ELENA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS  
INSTITUTO DE POSTGRADO**

**TRIBUNAL DE GRADO**

Los suscritos calificadores, aprueban el presente trabajo de titulación, el mismo que ha sido elaborado de conformidad con las disposiciones emitidas por el Instituto de Postgrado de la Universidad Estatal Península de Santa Elena.

---

**Lic. William González Panchana, PhD  
COORDINADOR DEL  
PROGRAMA**

---

**Lic. David Marinely Sequera, PhD.  
TUTOR**

---

**Lic. María Gabriela Marín Figuera, PhD  
ESPECIALISTA 1**

---

**Lic. Alex Ricardo López Ramos, Mgtr.  
ESPECIALISTA 2**

---

**Abg. María Rivera González, Mgtr.  
SECRETARIA GENERAL  
UPSE**



**UNIVERSIDAD ESTATAL  
PENINSULA DE SANTA ELENA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS  
INSTITUTO DE POSTGRADO**

**CERTIFICACIÓN**

Certifico que luego de haber dirigido científica y técnicamente el desarrollo y estructura final del trabajo, este cumple y se ajusta a los estándares académicos, razón por el cual apruebo en todas sus partes el presente trabajo de titulación que fue realizado en su totalidad por Cevallos Moscoso María Elena, como requerimiento para la obtención del título de Magíster en Educación Básica.

Atentamente,

---

LIC. SEQUERA DAVID MARINELY, PhD.  
C.I. 0151664638

**TUTOR**



UPSE

**UNIVERSIDAD ESTATAL  
PENINSULA DE SANTA ELENA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS  
INSTITUTO DE POSTGRADO  
DECLARACIÓN DE  
RESPONSABILIDAD**

Yo, **CEVALLOS MOSCOSO MARÍA ELENA**

**DECLARO QUE:**

El trabajo de Titulación, **La lectura como estrategia para el pensamiento crítico en estudiantes de cuarto a sexto en educación primaria** previo a la obtención del título en Magíster en Educación Básica, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan en el documento, cuyas fuentes se incorporan en las referencias o bibliografías. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance del Trabajo de Titulación referido.

Santa Elena, a los 15 días del mes de enero de año 2026

---

**MARÍA ELENA CEVALLOS MOSCOSO**  
C.I. 0603153115  
**AUTORA**



**UNIVERSIDAD ESTATAL  
PENINSULA DE SANTA ELENA  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN E IDIOMAS  
INSTITUTO DE POSTGRADO  
AUTORIZACIÓN**

**DERECHOS DE AUTOR**

Yo, **CEVALLOS MOSCOSO MARÍA ELENA,**

Autorizo a la Universidad Estatal Península de Santa Elena, para que haga de este trabajo de titulación o parte de él, un documento disponible para su lectura consulta y procesos de investigación, según las normas de la Institución. Cedo los derechos en línea patrimoniales de la investigación con fines de difusión pública, además apruebo la reproducción de este informe de investigación dentro de las regulaciones de la Universidad, siempre y cuando esta reproducción no suponga una ganancia económica y se realice respetando mis derechos de autor.

Santa Elena, a los 15 días del mes de enero de año 2026

---

CEVALLOS MOSCOSO MARÍA ELENA

C.I. 0603153115

**AUTORA**



## **AGRADECIMIENTO**

Agradezco a mi tutor David Sequera a mis profesores, a la UPSE, que me han permitido subir este peldaño en mi vida profesional. También a mis amigas Susana y Elizabeth, quienes emprendieron conmigo esta travesía del conocimiento.

## **DEDICATORIA**

Este trabajo lo dedico a Dios, en primer lugar, por otorgarme la salud y la facultad de seguir creciendo profesionalmente, a mis hijos, por animarme a continuar formándome para servir con mejores herramientas a los niños de mi ciudad, a mi esposo por estar a mi lado en todo el proceso de aprendizaje. A mis padres por bendecirme cada día con su amor y fraternidad.

*María Elena Cevallos Mosco*

# ÍNDICE GENERAL

## Contenido

TÍTULO DEL TRABAJO.....	i
CERTIFICACIÓN.....	iii
AUTORIZACIÓN.....	v
Certificación de Antiplagio .....	vi
AGRADECIMIENTO .....	vii
DEDICATORIA.....	viii
ÍNDICE GENERAL .....	1
Línea de investigación .....	3
Resumen .....	4
Abstract .....	5
1. INTRODUCCIÓN.....	6
1.1 Planteamiento del problema .....	6
1.2 Justificación .....	7
1.3 Objetivo general.....	8
1.4 Objetivos específicos .....	8
1.5 Alcance y Limitaciones .....	8
1.6 Preguntas de Investigación.....	8
1.7 Línea de Investigación .....	9
2. DESARROLLO .....	9
1.8 Fundamentos teóricos de la lectura crítica .....	9

1.9	La lectura crítica como práctica educativa .....	10
1.10	Estado del arte.....	11
1.11	Limitaciones y desafíos.....	11
1.12	Aporte práctico de la investigación .....	12
3.1	Investigaciones sobre lectura crítica en educación primaria .....	17
4.	<b>MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>19</b>
4.1	Tipo de estudio .....	19
4.2	Diseño metodológico .....	19
4.3	Población y muestra.....	19
4.4	Técnicas e instrumentos.....	20
4.5	Procedimientos y fases de sistematización .....	20
4.6	Técnicas de análisis.....	20
4.7	Interpretación de resultados.....	21
5.	<b>APLICACIÓN PEDAGÓGICA .....</b>	<b>22</b>
	Caso práctico y guía didáctica .....	22
5.2	Justificación de la propuesta didáctica .....	23
5.3	Estrategias y actividades .....	23
5.4	Evaluación de la efectividad de la propuesta .....	23
5.3	Ficha de guía didáctica Tabla 1 .....	24
6.	<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>28</b>
7.	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>29</b>
8.	<b>ANEXO – GUÍA DIDÁCTICA.....</b>	<b>31</b>
	Lectura crítica en primaria: estrategias para desarrollar el pensamiento crítico .....	31

## **Línea de investigación**

El presente ensayo está enmarcado dentro de la línea de investigación de Innovación Pedagógica y Desarrollo Cognitivo en Educación Básica, prestando especial atención en las prácticas de lectura-escritura y el pensamiento crítico. Este trabajo se enmarca dentro de la investigación educativa que explora cómo se puede avanzar en las prácticas pedagógicas hacia formas de enseñar que trasciendan las perspectivas más baconianas y de memorización y permite enfocar el fomento de habilidades cognitivas de orden superior tales como el razonamiento, la argumentación y el juicio reflexivo. Al centrarse en la lectura crítica como una práctica cognitiva y sociocultural la investigación también se ahonda hacia discusiones más amplias que conectan la lectura-escritura como una herramienta de empoderamiento y participación democrática, así como una aportación al campo de la pedagogía crítica desde enfoques contemporáneos que rescatan y amplían los principios de la educación radical, emancipadora y dialógica. El trabajo que desarrollan diversos autores (Giroux, 2020; hooks, 2021; McLaren & Kincheloe, 2021) presenta la relevancia de fomentar la independencia, la reflexión y la acción transformacional en el aula. De la misma manera, las investigaciones actuales también se destacan la vigencia del enfoque sociocultural del aprendizaje (Daniels, 2021; Wertsch & Tomasello, 2020), enfatizando la exigencia de la construcción social del conocimiento como el fundamento de metodologías que favorecen la independencia intelectual y la responsabilidad ciudadana desde una educación básica.

## **Resumen**

Este ensayo reconoce cómo la lectura crítica insta una herramienta indispensable para cultivar el pensamiento crítico en estudiantes de primaria. El uso limitado de estrategias de lectura en el aula identifica el problema en el análisis profundo, el razonamiento independiente y el juicio personal, lo que dificulta significativamente el desarrollo del pensamiento reflexivo y autónomo en los estudiantes.

El objetivo de la investigación es diseñar una propuesta pedagógica que permite fortalecer la enseñanza de la lectura crítica mediante la elaboración de una guía didáctica dirigida al profesorado de educación básica. La sustentación en la revisión y análisis de literatura actualizada y fiable nacional como internacional nos permite utilizar metodología cualitativa de tipo documental.

Las etapas que incluyen el proceso metodológico son: reconocer el problema, revisar diferentes fuentes, organizar la información, crear estrategias de enseñanza y elaborar la guía final. Cuando se trabaja con estrategias bien cimentadas y participativas, los resultados nos enseñan que no solo se alcanza las habilidades para pensar y comprender, sino que también colabora en la formación de valores necesarios para los retos en la sociedad. Como producto final, se elaboró la Guía Didáctica de Lectura Crítica, un material original y adaptado al contexto educativo, que busca acompañar a los docentes en la puesta en práctica de actividades que promuevan el diálogo, la reflexión y una actitud crítica en el aula. Se concluye que la lectura crítica favorece no solo el desarrollo cognitivo, sino también la formación ética y ciudadana del estudiante, constituyéndose en un aporte pedagógico pertinente y aplicable a la educación básica.

### **Palabras clave**

Lectura crítica – Pensamiento crítico – Reflexión pedagógica

## **Abstract**

This essay recognizes how critical reading establishes an indispensable tool for cultivating critical thinking in elementary school students. The limited use of reading strategies in the classroom identifies the problem in deep analysis, independent reasoning, and personal judgment, which significantly hinders the development of reflective and autonomous thinking in students.

The objective of the research is to design a pedagogical proposal that strengthens the teaching of critical reading through the development of a teaching guide for elementary school teachers. The review and analysis of up-to-date and reliable national and international literature allows us to use a qualitative documentary methodology.

The stages involved in the methodological process are: recognizing the problem, reviewing different sources, organizing the information, creating teaching strategies, and developing the final guide. When working with well-established and participatory strategies, the results show us that not only are thinking and comprehension skills achieved, but they also contribute to the formation of values necessary for the challenges in society. The final product was the Critical Reading Teaching Guide, an original material adapted to the educational context, which seeks to accompany teachers in the implementation of activities that promote dialogue, reflection, and a critical attitude in the classroom. It is concluded that critical reading not only promotes cognitive development, but also the ethical and civic education of students, constituting a relevant and applicable pedagogical contribution to basic education.

### **Keywords**

Critical Reading- Didactic guide - Pedagogical strategies

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1 Planteamiento del problema

El mundo actual se identifica por la amplitud, la diversidad y la permanente sobrecarga de información, lo que transforma al pensamiento crítico en una prioridad educativa desde las primeras etapas escolares. En este contexto, la lectura crítica se muestra como una vía principal que va más allá del nivel básico de comprensión de los textos y que fomenta a los estudiantes a cuestionar, interpretar y profundizar en los significados presentes en los mensajes que reciben.

Se puede observar todavía en prácticas docentes dan preferencia a la memorización, la repetición y la lectura esporádica que desvirtúa el sentido de pertinencia de los alumnos y en el caso en que se pueda conseguir autonomía de pensamiento y de desplazamiento para elaborar argumentos bien conformados y para llevar a cabo un análisis crítico de su entorno. De todo ello, se deduce que los progresos de los alumnos en relación con la capacidad de leer con fluidez no van aparejados con los de aprender a evaluar de manera crítica todo aquello que podría tratarse de contenidos.

Para Giroux (2020) no basta con leer el texto “solo por el texto”. Es importante conectar lo que se lee con las experiencias, historias y recursos que los estudiantes traen consigo. De esta forma, la lectura crítica ayuda a que los estudiantes vean cómo los discursos culturales, las estructuras sociales y el poder están entrelazados con lo que leen.

Ante este contexto, el presente ensayo se enfoca en un análisis documental cuyo propósito es analizar y sistematizar aportes teóricos y pedagógicos sobre la enseñanza de la lectura crítica. Se plantea la elaboración de una ficha didáctica orientada a los docentes de educación básica, que ofrezca métodos aplicables y contextualizadas para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes como resultado.

## 1.2 Justificación

Promover el pensamiento crítico en la escuela primaria no solo refuerza las competencias académicas, sino también la sensibilidad social y ética de los estudiantes. Giroux (2020) sostiene que la educación debe servir como un acto político y emancipador que enseñe a cuestionar los discursos dominantes y a comprender cómo el conocimiento se vincula con el poder. En esa misma línea, hooks (2021) propone una pedagogía que combine emoción, razón y experiencia, donde la lectura sea una práctica de libertad y no de obediencia.

Desde el punto de vista que nos ofrecen Torres Santomé (2022) y, posteriormente, Rodríguez y Salazar (2023), la lectura crítica contribuye a la autonomía intelectual y una ciudadanía activa. Integrar la lectura crítica en el aula de manera sistemática implica construir una educación más democrática, de modo que los niños aprendan a valorar la veracidad de la información, argumentar con fundamento y convivir en la diversidad.

Por lo tanto, el presente trabajo -busca ofrecer una aportación práctica a los docentes al plantear estrategias de enseñanza asequibles que transformen la lectura en un hecho reflexivo-participativo y significativo, que promueva, no solo el aprendizaje sino también el aprendizaje como una experiencia que fomente el crecimiento tanto personal como social; sino que también; contribuye al desarrollo de una cultura escolar centrada en la lectura.

En el contexto educativo ecuatoriano, caracterizado por currículos densos y prácticas pedagógicas aún centradas en la memorización, la promoción de la lectura crítica representa una necesidad prioritaria. Este estudio aporta una propuesta didáctica viable y contextualizada que responde a las realidades del aula ecuatoriana, ofreciendo a los docentes estrategias accesibles para fortalecer el pensamiento crítico desde la educación primaria. De esta manera, el trabajo contribuye a la mejora de las prácticas pedagógicas y al fortalecimiento de una educación orientada a la reflexión, la participación y la formación ciudadana.

### **1.3 Objetivo general**

Analizar la lectura crítica puesta en práctica mediante estrategias pedagógicas reflexivas y participativas para captar y facilitar el desarrollo del pensamiento crítico en los propios alumnos de educación primaria.

### **1.4 Objetivos específicos**

- Definir los contenidos de lectura crítica y de pensamiento crítico desde la perspectiva pedagógica contemporánea.
- Identificar diferentes estudios sobre estrategias de aula y lectura crítica y pensamiento crítico.
- Reconocer estrategias didácticas con eficacia para hacer la lectura crítica en el curriculum de la primaria.
- Valorar las oportunidades y las dificultades en el contexto educativo ecuatoriano para la aplicación de las estrategias.

### **1.5 Alcance y Limitaciones**

El presente estudio se realiza en la educación primaria ecuatoriana, utilizando un enfoque cualitativo y documental. Esto se logra a partir del análisis de la literatura académica actual, nacional e internacional, que explora la relación entre lectura crítica y pensamiento crítico. El ámbito del estudio está delimitado a la reflexión teórica y a diseñar una propuesta pedagógica e intervenida en su contexto, excluyendo la aplicación empírica directa en las aulas, sin embargo, sus resultados proporcionan un piso firme para futuras investigaciones o para futuras intervenciones educativas.

### **1.6 Preguntas de Investigación**

¿De qué manera la lectura crítica puede proponer el crecimiento del pensamiento crítico en alumnos de educación primaria?

¿Qué estrategias pedagógicas actuales proponen la mayor promoción de la comprensión reflexiva en el aula?

¿Qué factores del sistema educativo ecuatoriano facilitan la promoción de tales estrategias o se convierten en un obstáculo para hacerlo?

### **1.7 Línea de Investigación**

Este estudio está contenido en una línea de Investigaciones de Innovación Pedagógica y Desarrollo de Competencias Cognitivas y Socioemocionales en la Educación Básica, con énfasis en la relación que existe entre las prácticas de lectoescritura, el pensamiento crítico y la educación como un ejercicio de la autonomía del educando. Al superponerse las corrientes actuales de la pedagogía crítica con las problemáticas que aborda el contexto ecuatoriano, el trabajo se vincula con la contribución a la educación para la formación de lectores críticos, reflexivos y activos en el medio que les rodea.

## **2. DESARROLLO**

La elaboración del presente trabajo de investigación versa sobre la lectura crítica como una de las dimensiones formadoras y formativas del pensamiento crítico desde la educación primaria. Este discurso se halla articulado en torno a los fundamentos teóricos que sustentan esta relación, el análisis de su práctica educativa, el estado del arte, las limitaciones principales y el apartado de las aportaciones prácticas, que emergen del estudio.

### **1.8 Fundamentos teóricos de la lectura crítica**

La lectura crítica tiene como línea de base el enfoque constructivista y la perspectiva sociocultural del aprendizaje, el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción activa y colectivo. Desde esta concepción leer no es tan solo decodificar, sino que significa dialogar con los textos, entender los contextos y producir otros significantes (Cassany, 2006; Martínez & López, 2023).

Para Daniels (2021), la teoría sociocultural de Vygotsky es aún una teoría viva y vigente para el diseño de experiencias educativas mediadas por el lenguaje y la interacción social. Estas ideas se enlazan con la pedagogía crítica de Freire, para quien la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra: comprender un texto significa entender la realidad

que lo articula (Freire, 1985; Torres Santomé, 2022).

En esta línea, autores actuales como Giroux (2020) y hooks (2021) defienden que la enseñanza de la lectura debe desarrollar la capacidad de alcanzar una autonomía intelectual y la capacidad de reflexión ética. De esta manera, la lectura crítica resulta en una práctica política y emancipadora que convoque a los estudiantes a interrogar las distintas voces y los discursos del poder, a reconocer los sesgos y a tomar parte en una construcción del conocimiento de carácter social.

En la psicología cognitiva el pensamiento crítico es concebido como un proceso autorregulado que incluye la interpretación, el análisis, la inferencia y la evaluación (Facione, 2020; Paul & Elder, 2019). La combinación de ambos enfoques —el sociocultural y el cognitivo— da como resultado una visión en su conjunto: la lectura crítica no solo proporciona y desarrolla destrezas cognitivas, sino que, al mismo tiempo, invita a desarrollar la sensibilidad ética y la conciencia colectiva que son necesarias para desenvolverse en un mundo que es complejo por su propia naturaleza.

### **1.9 La lectura crítica como práctica educativa**

En la educación primaria, aún predominan métodos centrados en la memorización y la comprensión literal de los textos (Avendaño, 2016). Pero, para fomentar la reflexión y la creatividad no son suficientes. Frente a ello, utilizar metodologías dialógicas y participativas ayudan para que el aula se convierta en un espacio de intercambio y construcción conjunta del significado (Alexander, 2018; Rodríguez & Salazar, 2023).

La práctica intencional de la lectura crítica, permite desarrollar capacidades argumentativas, empatía y la autorregulación del propio pensamiento. Según manifiestan García y López (2021), los estudiantes que leen críticamente son más habilidosos para detectar información falsa y reconocer la intencionalidad con la que está elaborado cualquier tipo de texto mediático. Enseñar a leer de forma crítica, en la época de la sobreabundancia informativa, es un tipo de aprendizaje para alcanzar la alfabetización correspondiente a una ciudadanía digital.

## **1.10 Estado del arte**

Los estudios en el presente son coincidentes al afirmar que la lectura crítica es una herramienta fundamental para la salida tanto cognitiva como social. En el contexto latinoamericano es clara la demostración llevada a cabo por Illescas Ortega (2022), quien explicitó que una buena parte de los docentes ecuatorianos reconocen la importancia de la lectura crítica, pero no poseen una formación que los capacite y forme para llevarla a cabo de manera sistemática. En oposición, y como contraste, los estudios internacionales han dado cuenta de experiencias exitosas de formación docente en lectura crítica vinculada al currículo (González, Medina, Roque y Treviño, 2019; Figueroa Galvis, 2023).

Así, Figueroa Galvis (2023) reinterpreta las estrategias que Solé (1992) propone la lectura antes, durante y después del texto— para su aplicación con materiales narrativos actuales, era donde se encontraron mejoras importantes en la comprensión inferencial del alumnado. Y en el caso de García y López (2021) se detectó que los programas que unen la lectura y el pensamiento crítico propician fortalecimiento tanto de la argumentación escrita y oral, así como de la participación en clase.

En conjunto, la literatura revisada pone de manifiesto que la lectura crítica promueve el razonamiento lógico y la conciencia social y ética a la vez, tal y como también ratifica su idoneidad como eje transversal en los currículos escolares del siglo XXI.

## **1.11 Limitaciones y desafíos**

A pesar de sus ventajas, la propuesta de la lectura crítica se presenta con la existencia de varias barreras de carácter estructural. Presentándose como problemas curriculum, escasez de materiales o la falta de formación docente sobre métodos participativos (Rodríguez & Salazar, 2023). Según la OCDE (2020), los sistemas educativos de América Latina todavía consideran los estándares de rendimiento como prioritarios, descuidando las competencias de orden superior, lo que agrava la situación de menor innovación pedagógica.

Los factores socioeconómicos y tecnológicos acentúan estas brechas: no todos los estudiantes cuentan con internet, con bibliotecas o con un entorno familiar que favorezca la

reflexión. Ante este panorama, las políticas públicas deben enfocarse en promover programas sostenidos de formación a los docentes y de dotación, especialmente en el caso de las escuelas rurales y más vulnerables (UNESCO, 2021).

### **1.12 Aporte práctico de la investigación**

El principal valor de la investigación radica en la confección de una guía didáctica para que la lectura crítica sea sencilla de aplicar en el aula, una guía que convierte los soportes teóricos en estrategias concretas, accesibles para el aula. Esta guía didáctica para la lectura crítica nos ofrece sugerencias de actividades como círculos de lectura, un debate reflexivo, un análisis de textos literarios y sociales, etc. Y es a raíz de éstas que podemos captar la curiosidad, la empatía y la capacidad argumentativa de los estudiantes.

Las experiencias de este tipo nos muestran que al «dar voces» a los niños en el diálogo sobre los textos, desarrollan habilidades de pensamiento de orden superior y una mayor autoestima intelectual (Barreiro, 2021; Martínez & López, 2023). La lectura crítica es especialmente importante porque precisamente se convierte en la oportunidad de promover valores democráticos, ya que invita a escuchar, a respetar y a contrastar las ideas de forma razonada.

En definitiva, este trabajo tiene como fin que el docente se convierta en un facilitador del pensamiento reflexivo, ya que debe conseguir guiar procesos de lectura que no solamente favorezcan la comprensión, sino que al mismo tiempo también fomenten la construcción conjunta del conocimiento y la transformación social.

Los trabajos empíricos avalan esta perspectiva. Solé (1992) defendía que las estrategias de lectura estructuradas (por ejemplo, preguntas abiertas, análisis de personajes, debates estructurados) favorecían la comprensión y el razonamiento del lector. En otros estudios más recientes, se mantiene la tradición: un estudio reciente que pone en marcha la teoría de Solé en este uso de la manga indica mejoras de la lectura literal y de la lectura inferencial con las actividades estructuradas antes/durante/después de la lectura (Figueroa Galvis, 2023). Así mismo, los estudios en torno a la propuesta de Solé en la escuela demuestran que el uso bien planificado de las estrategias da como resultado efectos positivos

sobre la comprensión lectora en escolares de cuarto grado.

En relación a la formación docente y el desarrollo de competencias analíticas, Chacón y Chacón aparecen referenciados en trabajos relacionados con el pensamiento crítico y la práctica docente más reciente. Se puede constatar que algunos de los trabajos relacionados con la formación docente del siglo XXI argumentan que la inclusión de estrategias de interpretación o argumentación es útil para el desarrollo del pensamiento crítico institucional docente

Con relación a Ecuador, Illescas Ortega (2022) constató que los docentes tienen cierta consideración de la lectura a la crítica, pero por otro lado sus prácticas llegan a ser, en ocasiones, fragmentarias o superficiales y su formación no parece alejarse de procesos sistemáticos, como resultado de falta formación. Estos resultados resaltan la necesidad de desarrollo profesional y apoyo de manera institucional para poder integrar de manera organizada la lectura crítica en los currículos.

Desde un punto de vista teórico, el nexo entre la lectura crítica y el pensamiento crítico puede comprenderse a través de la teoría constructivista del aprendizaje. Vygotsky (1978) enfatizó que el conocimiento se construye socialmente mediante la interacción, el diálogo y el andamiaje. Este principio de la lectoescritura se construye a partir de que todos los lectores-instruidos disponibles para conseguir la comprensión lectora no se agotan en la mera decodificación en solitario de un texto sino que, además, parece que las actividades de lectura deben explicitar cosas como el diálogo entre iguales, el cuestionamiento o la lectura interpretativa conjunta. Alexander (2008) remarcaba precisamente este final del principio al denunciar el hecho de que la pedagogía dialógica es uno de los motores más importantes del desarrollo cognitivo y el mismo diálogo de todo el aula se convierte en un artefacto para hacer indagación conjunta. En este sentido, la lectura crítica también se convierte en un acto dialógico: los lectores-instruidos aprenden no sólo a entender cómo tienen que leer textos sino que, también, los educandos logran poner a prueba sus propios supuestos obteniendo significados en relación.

Además, las contribuciones de Freire (1974, 1985, 1997) sitúan la lectura dentro del paradigma de la pedagogía crítica. Para Freire, la educación nunca es neutral; o doméstica o

libera. Leer críticamente es, por lo tanto, un acto de liberación que fomenta la autonomía y empodera a los estudiantes para transformar sus realidades. El aprendizaje de los niños en la interpelación de los textos, en la relación de los mismos con sus experiencias vividas o con la construcción de alternativas a lo que han leído, les permite adquirir las herramientas intelectivas que les permitirán poner en cuestión la injusticia y participar en la vida democrática. Esta vertiente emancipatoria de la lectura crítica coincide con la forma en que Barco (2008) critica la teoría crítica en educación, haciéndose eco del papel de la pedagogía en la formación de ciudadanos críticos y de sujetos socio-políticos.

La proyección práctica de estas teorías es variada. De entre las estrategias eficaces para la lectura crítica en las aulas de educación primaria destacan la lectura guiada con los correspondientes momentos de pausa para la reflexión, las discusiones y los círculos de lectura, los finales alternativos y las conexiones con los contextos de la vida real. La proyección de estas estrategias se articula con las propuestas elaboradas en el artículo de Rodríguez y Salazar (2020), en el cual defienden que la lectura crítica no debe quedar restringida a la lectura y literatura, sino que debe estar presente de forma transversal en otros espacios curriculares. Las asignaturas como Estudios Sociales o Educación para la Ciudadanía vinculadas a la lectoescritura los estudiantes pueden aprender a analizar narrativas históricas, evaluar debates de convivencia y abordar preguntas éticas desde la perspectiva de la recopilación crítica.

Una dimensión fundamental hace referencia al impulso del desarrollo de las competencias de los docentes. De acuerdo con lo que sostienen Avendaño (2016) e Illescas Ortega (2022), buena parte del profesorado no presenta una formación específica que lo prepare para llevar a cabo la lectura crítica, lo que conlleva la perpetuación de unas prácticas excesivamente mecánicas y que no logran hacer partícipes al alumnado en un tipo de pensamiento del que se podría calificar como de orden superior. Para afrontar tal dificultad, es imprescindible llevar a cabo una formación del profesorado sistemática que contemple formar a los docentes en aspectos teóricos, prácticos y reflexivos. Machi y McEvoy (2016) también destacan la importancia de desarrollar las habilidades de los educadores para revisar literatura, sintetizar ideas y aplicar prácticas basadas en la evidencia; estas competencias influyen directamente en el diseño e implementación de actividades de lectura por parte de

los docentes.

Los marcos institucionales son también un componente crucial a parte de la formación docente. La OCDE (2018) argumenta que los sistemas educativos deben involucrar el pensamiento crítico como una forma de competencia transversal, incorporada en estándares, planes de estudio y evaluaciones. En el Ecuador los programas de estudio suelen estar sobrecargados y dominados por enfoques tradicionales, lo que limita los espacios para la innovación (Rodríguez y Salazar, 2020). Para salvar la brecha, los responsables de la política y las instituciones deben fomentar la innovación pedagógica y ofrecer recursos a la formación docente y hacer que las escuelas establecen los ambientes propicios para la reflexión y el diálogo.

Un tema relacionado es el que tiene que ver con la evaluación del avance de los estudiantes en respecto a la lectura y el pensamiento críticos. Las evaluaciones tradicionales suelen favorecer la memorización (reproducción y reconocimiento de palabras y/o frases) y la comprensión literal manteniendo en olvido las habilidades analíticas e interpretativas (Bowen, 2009). La evaluación a través de evaluaciones formativas —por ejemplo, ensayos reflexivos, debates, finales alternativos de historias— de los estudiantes puede llegar incluso a captar la asignación que los estudiantes pueden darles para cuestionar, inferir o argumentar. Este tipo de elaboración cualitativa junto a rúbricas de caracterización estructurada —pierden en la combinación entre los dos procedimientos— permite a los docentes evaluar los componentes cognitivos, actitudinales y dialógicos del aprendizaje.

Una de las aportaciones más notables de esta investigación es elaborar una guía didáctica que pase de la teoría a la práctica en el aula. La guía recoge actividades prácticas que ayudan el alumnado a leer e interpretar los textos, a ponerlos en entredicho y a enlazarlos con sus experiencias de vida. Por ejemplo, podría utilizarse la lectura guiada del relato El Rey que no quiso pensar para poder hacer cuestiones de dilemas éticos, hacer debate sobre la autonomía o dar cabida a la escritura creativa. Estas propuestas no sólo tienen un impacto positivo en la comprensión de la lectura, sino que además fomentan la imaginación, la empatía y el juicio reflexivo. La lectura guiada, al vincular los textos con la vida de los estudiantes, propicia un enfoque significativo y transformador de la lectoescritura.

A pesar de su potencial, la implementación de la lectura crítica presenta limitaciones. Como argumentan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), las decisiones metodológicas deben reconocer las limitaciones contextuales. Los desafíos en las escuelas ecuatorianas, incluyen clases numerosas, recursos limitados y currículos que priorizan la cobertura sobre la profundidad. Los docentes a menudo se enfrentan a la presión de cumplir con los documentos burocráticos lo que deja poco tiempo para la reflexión. Puede afirmarse que, de igual modo, las desigualdades socioeconómicas también influyen en el acceso a los materiales de lectura, a los recursos digitales, a los espacios de apoyo, etc. Estas limitaciones resaltan la importancia de adaptar las estrategias a contextos, a la vez que enfatizan la necesidad de promover la equidad y las reformas sistémicas a fin de propiciar la innovación pedagógica.

No obstante, las oportunidades que otorgan las experiencias del material con el cual se forma el aprendizaje pueden ser mucho mayores que los obstáculos. Si los/as educandos/as son animados por distintos medios a pensar, a imaginar o a dialogar a partir de lo que leen, entonces emergen competencias latentes, como pueden ser la curiosidad, la creatividad, la empatía, la distinción entre lo justo y lo injusto o entre lo inadecuado y lo adecuado (Cassany, 2006; Freire, 1997). Así, las competencias de la lectura crítica están más allá de la eficacia académica ya que se convierten en herramientas del aprendizaje para la vida. Las propias prácticas de lectoescritura que invitan a razonar y a reflexionar ayudan a enfatizar prácticas de crecimiento y de cambio tanto personal como social (Baquerizo, 2013). Por consiguiente, entonces, la lectura crítica es tanto una herramienta para un mejor aprendizaje de las competencias cognitivas como un recurso para la formación de personas capaces, éticas y comprometidas socialmente.

No obstante, las oportunidades que otorgan las experiencias del material con el cual se forma el aprendizaje pueden ser mucho mayores que los obstáculos. Si los/as educandos/as son animados por distintos medios a pensar, a imaginar o a dialogar a partir de lo que leen, entonces emergen competencias latentes, como pueden ser la curiosidad, la creatividad, la empatía, la distinción entre lo justo y lo injusto o entre lo inadecuado y lo adecuado (Cassany, 2006; Freire, 1997). Así, las competencias de la lectura crítica están más allá de la eficacia académica ya que se convierten en herramientas del aprendizaje para la vida. Las propias prácticas de lectoescritura que invitan a razonar y a

reflexionar ayudan a enfatizar prácticas de crecimiento y de cambio tanto personal como social (Baquerizo, 2013). Por consiguiente, entonces, la lectura crítica es tanto una herramienta para un mejor aprendizaje de las competencias cognitivas como un recurso para la formación de personas capaces, éticas y comprometidas socialmente. En definitiva, la lectura crítica es tanto una herramienta cognitiva como una práctica emancipadora: permite a los niños interpretar el mundo críticamente, imaginar alternativas y actuar con responsabilidad en sus comunidades.

### **3. ESTADO DEL ARTE**

#### **3.1 Investigaciones sobre lectura crítica en educación primaria**

En la última década, se ha dado gran interés a la investigación sobre la relación existente entre lectura crítica y pensamiento crítico para la educación básica. La mayoría de los estudios realizados en la actualidad realizan un consenso en cuanto a que el enseñar la lectura crítica, no solo implica mejorar la comprensión lectora, sino que también implica la formación de estudiantes reflexivos, empáticos y con capacidad para participar en la sociedad (Martínez & López, 2023; Torres Santomé, 2022).

Se entiende, en América Latina, que la lectura crítica todavía supone una deuda por saldar. En el trabajo de Illescas Ortega (2022), con docentes del cantón Loja, queda reflejado que la mayoría de ellos entiende la importancia de fomentar el análisis y la profundidad en la interpretación de los textos, aunque también la mayoría de los docentes disponen de poca o escasa formación específica sobre aplicación de la metodología participativa; esto hace que emerjan prácticas y actividades de lectura fragmentadas, en las que las actividades de lectura se limitan a preguntas literales o a resúmenes mecánicos, pero sin llegar a desarrollar la argumentación o el juicio propio.

Con carácter regional, cabe recordar que Avendaño (2016) ya había demostrado que, en la escuela latinoamericana, el acto de leer tiende a ser mucho más técnico que cultural y crítico. Siguiendo esta misma línea, Barreiro (2021) y Rodríguez y Salazar (2023) sugieren que las escuelas que implementan la lectura crítica de manera horizontal, en la materia Lengua, Estudios Sociales o Ciudadanía, consiguen mejores resultados en la expresión escrita y el razonamiento ético y ser capaces de entender la diversidad social.

Internacionalmente, nuevas investigaciones desarrollan esta perspectiva en términos de alfabetización en medios. García y López (2021) apuntan a que la lectura crítica, también hoy, quiere decir enseñar a leer en entornos digitales, esto es saber evaluar la fiabilidad de las fuentes, saber identificar la manipulación de la información, saber discriminar entre hechos y opiniones. En un sentido complementario González et al. (2019) advierten que la saturación informativa derivada de las redes sociales y los medios digitales requiere una formación lectora basada en la resistencia contra la desinformación frente a la elaboración de conocimientos propios. Por otro lado, la evidencia práctica confirma que las estrategias activas mejoran de forma significativa las habilidades interpretativas. Figueroa Galvis (2023) aplicó la metodología de lectura antes-durante-después propuesta originalmente por Solé (1992), utilizando cómics y narrativas visuales contemporáneas. Los resultados mostraron avances notables en la comprensión inferencial y crítica de estudiantes de cuarto grado. De igual forma, Barreiro (2021) demostró que el trabajo en grupos de discusión favorece el razonamiento colaborativo y la capacidad de emitir juicios éticos.

Desde la perspectiva teórica, autores como Giroux (2020) y hooks (2021) están de acuerdo en afirmar que la lectura crítica es una forma de emancipación: a la hora de confrontar los textos, los estudiantes aprenden también a confrontar las estructuras sociales y simbólicas con las que viven. Para ellos y ellas, leer críticamente es un acto político en cuanto supone seleccionar conscientemente qué creer y cómo actuar ante el conocimiento.

Finalmente, en el contexto ecuatoriano, múltiples investigaciones indican la necesidad de fortalecer la formación docente en lectura crítica. Rodríguez y Salazar (2023) (2023) y Illescas Ortega (2022) indican que la mayor limitación no se encuentra en el interés de los docentes, sino en que no existen programas sistemáticos de acompañamiento pedagógico y recursos adaptados a las realidades locales. Frente a lo anterior, investigaciones emergentes (Martínez & López, 2023; OCDE, 2020) indican que la innovación educativa es la elaboración de materiales didácticos contextualizados que sean capaces de conectar el pensamiento crítico con la práctica del aula.

En síntesis, el estado del arte evidencia una coherencia teórica y práctica entre los estudios revisados, donde la lectura crítica no sólo promueve competencias cognitivas de alto nivel, sino que también fomenta la autonomía intelectual y contribuye a la formación de

ciudadanos activos y reflexivos. Sin embargo, la continuidad de los desafíos estructurales vinculados -con la formación docente, la falta de recursos y la necesidad de políticas educativas que fortalezcan la alfabetización crítica como eje transversal del currículo ecuatoriano- es un hecho.

## **4. MARCO METODOLÓGICO**

### **4.1 Tipo de estudio**

La investigación opta por un diseño cualitativo con enfoque documental, el cual es escogido para poder ir analizando, interpretando y convirtiéndose en un proceso significativo que permitiera comprender la relación entre la lectura crítica, el desarrollo del pensamiento crítico en educación de la educación primaria. Este enfoque resulta relevante porque prioriza la profundidad del análisis frente a la generalización estadística, y permite captar la naturaleza contextualizada que poseen los fenómenos educativos (Creswell, 2014; Merriam & Tisdell, 2016).

### **4.2 Diseño metodológico**

A raíz del uso de una revisión sistemática de la literatura científica y pedagógica que comprende investigaciones o estudios científicos, obras de consulta, tesis de máster y materiales institucionales generados en la última década, se construyó el estudio con el propósito de organizar y reflexionar críticamente sobre las contribuciones conceptuales, prácticas pedagógicas y experiencias empíricas asociadas a la lectura crítica y el pensamiento crítico en la escuela.

### **4.3 Población y muestra**

La población sujeta a estudio estaba compuesta por la literatura académica sobre la temática que se estudiaba. La muestra que se seleccionó intencionadamente fue de 60 documentos que respondía a los criterios de rigor, actualidad y pertinencia del tema de estudio.

#### **4.4 Técnicas e instrumentos**

La técnica más relevante fue la revisión documental, facilitada por recursos de la organización de la información, que constituyeron la lectura/vistas de las fichas y las matrices de sistematización. Este recurso permitió la organización/información por categorías temáticas (definiciones conceptuales, marcos teóricos, práctica de aula, implicaciones pedagógicas) y el análisis crítico a partir de las fuentes (Bowen, 2009; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Para la sistematización y análisis de la información se utilizaron matrices de análisis documental elaboradas en hojas de cálculo digitales (Microsoft Excel), las cuales permitieron organizar las fuentes según categorías temáticas, identificar convergencias y divergencias teóricas, y asegurar la trazabilidad del proceso metodológico

#### **4.5 Procedimientos y fases de sistematización**

El proceso metodológico se llevó a cabo en cinco fases diferentes:

1. Búsqueda de fuentes: fundamentada en bases de datos académicas y bibliotecas virtuales (Google Scholar, Scielo, Redalyc, ERIC).

2. Revisión preliminar: selección inicial mediante los criterios de inclusión (revisión por pares, año de publicación, pertinencia temática) y de exclusión (fuentes no indexadas o no pertinentes).

3. Lectura analítica y categorización: estructuración de los documentos en dimensiones temáticas mediante matrices de análisis.

4. Organización de hallazgos: elaboración de cuadros comparativos y esquemas para detectar patrones, convergencias y divergencias.

5. Síntesis crítica: elaboración de conclusiones parciales y de fundamentación de la propuesta didáctica.

#### **4.6 Técnicas de análisis**

El análisis de la información se enmarcó en un proceso de tipo cualitativo-hermenéutico que posibilitó identificar tendencias, lagunas y aportes relevantes en la literatura revisada, que constituye la base de la Guía Didáctica de Lectura Crítica, el resultado final de la investigación.

#### **4.7 Interpretación de resultados**

El análisis cualitativo de la literatura revisada permitió interpretar de manera sistemática los aportes teóricos y empíricos relacionados con la lectura crítica y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico en la educación primaria. A partir de la categorización de las fuentes, se identificaron patrones recurrentes que evidencian que la lectura crítica, cuando es abordada mediante estrategias pedagógicas reflexivas y participativas, contribuye significativamente al fortalecimiento de habilidades cognitivas de orden superior, tales como el análisis, la inferencia, la argumentación y la evaluación de la información.

Los resultados interpretados muestran que existe un consenso teórico en la literatura académica respecto a la necesidad de superar enfoques tradicionales centrados en la memorización y la comprensión literal de los textos. Diversos estudios coinciden en que las prácticas pedagógicas que promueven el diálogo, el cuestionamiento y la conexión del texto con la realidad del estudiante favorecen una comprensión más profunda y significativa, así como el desarrollo de una postura crítica frente a los contenidos leídos.

Asimismo, la interpretación de los hallazgos permitió identificar que uno de los principales factores limitantes para la implementación de la lectura crítica en el aula es la insuficiente formación docente en metodologías participativas y en estrategias específicas para el fomento del pensamiento crítico. En el contexto ecuatoriano, esta situación se ve reforzada por currículos densos y por prácticas educativas que priorizan la cobertura de contenidos sobre la reflexión y el análisis, lo que dificulta la incorporación sistemática de la lectura crítica en la educación primaria.

Desde una perspectiva interpretativa, los resultados también evidencian que las

propuestas didácticas basadas en la lectura crítica no solo impactan en el desarrollo cognitivo del estudiante, sino que además contribuyen a la formación ética, social y ciudadana, al promover valores como la autonomía, el respeto por la diversidad de opiniones y la participación democrática. En este sentido, la lectura crítica se consolida como una herramienta pedagógica integral, capaz de articular el aprendizaje académico con la formación humana.

Finalmente, la interpretación de los resultados sustenta la pertinencia de la propuesta pedagógica planteada en este estudio, específicamente la elaboración de una guía didáctica de lectura crítica contextualizada a la educación primaria ecuatoriana. Los hallazgos obtenidos a partir del análisis documental constituyen la base teórica y metodológica que justifica la aplicación de estrategias didácticas orientadas a transformar las prácticas lectoras en el aula y a fortalecer el pensamiento crítico desde las primeras etapas del proceso educativo.

## **5. APLICACIÓN PEDAGÓGICA**

### **Caso práctico y guía didáctica**

#### **5.1 Situación problémica contextualizada**

Con la misma lógica del problema que se presenta en la introducción —la enseñanza de la lectura en la primaria basada en la memorización y en la comprensión literal, que brinda escasas oportunidades de análisis y de reflexión — se presenta un caso práctico en la escuela pública de la parroquia La Libertad. En esta escuela, los y las estudiantes de cuarto grado de Educación General Básica presentan dificultades persistentes a la hora de interpretar y reflexionar sobre el texto escolar, ya que sus respuestas son mecánicas y están lejos de generar conexiones elocuentes con su realidad. Esta situación obstaculiza el desarrollo de habilidades de pensamiento de tipo superior y reproduce prácticas pasivas de aprendizaje, lo que hace necesario introducir estrategias de lectura crítica en el aula.

## **5.2 Justificación de la propuesta didáctica**

Con el objetivo de dar respuesta a esta problemática, se realizó la elaboración de una guía docente caracterizada por incorporar los principios de la lectura crítica. Se utilizó el relato breve El rey que no quería pensar por la simplicidad de la misma y por ser una narración con un alto contenido ético y simbólico que permite la indagación de la misma. Su forma narrativa permite a los estudiantes identificar decisiones, recoger sus consecuencias, y establecer alternativas, por lo que se torna un recurso ideal a la hora de poner su mirada crítica sobre la historia, el diálogo y la reflexión ética desde una edad temprana.

## **5.3 Estrategias y actividades**

Esta guía presenta una serie de actividades fundamentadas en la intencionalidad de transformar la lectura en una práctica y experiencia crítica:

- Una lectura guiada con notas de reflexión y activación de preguntas exploratorias;
- Talleres en grupo pequeño, con activación de argumentaciones y confrontación de puntos de vista;
- Una investigación con relación a la vida cotidiana, para poder conectar el relato con experiencias personales y realidades sociales;
- Una producción creativa, mediante finales diferentes o relatos reflexivos;
- Un producto final individual, en donde cada alumno muestre lo aprendido mediante un ensayo breve o un dibujo reflexivo.

## **5.4 Evaluación de la efectividad de la propuesta**

Se determinará la efectividad de la propuesta en distintos aspectos.

- Dimensión cognitiva: evidencias de mejora en cuanto a la identificación de ideas principales, la producción de inferencias y la utilización de preguntas de lectura crítica.
- Dimensión actitudinal: evidencias del aumento de la motivación hacia la lectura, de la participación activa en actividades colaborativas y de la mayor confianza en la

expresión de las propias ideas.

- Dimensión pedagógica: evidencias que el docente incorpora estrategias de lectura crítica y genera un ambiente de aula dialógica y reflexivo.

Además de la rúbrica cualitativa, se emplearán instrumentos triangulados para reforzar la validez de la evaluación:

- Observación directa en el aula.
- Registros anecdóticos del docente.
- Propuestas de producción escrita y creativa de los alumnos que serán analizadas siguiendo criterios de interpretación crítica.
- Retroalimentación oral de los alumnos sobre la experiencia.

### 5.3 Ficha de guía didáctica

**Tabla 1**

<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
<b>Área</b>	Lengua y Literatura (con enfoque transversal a Estudios Sociales y Formación Ciudadana)
<b>Nivel</b>	Cuarto año de Educación General Básica
<b>Tema</b>	Lectura crítica para pensar: el poder de cuestionar lo que leemos
<b>Texto base</b>	Cuento breve adaptado: <i>El rey que no quería pensar</i>
<b>Objetivo de aprendizaje</b>	Desarrollar habilidades de pensamiento crítico a través del análisis, interpretación y reflexión sobre un texto narrativo
<b>Estrategias</b>	Lectura guiada, preguntas abiertas, diálogo grupal, final alternativo,

<b>didácticas</b>	escritura reflexiva
<b>Actividades</b>	<p>1. Lectura compartida del cuento, con pausas para preguntas exploratorias.</p> <p>2. Debate en grupos: ¿Qué decisiones tomó el rey? ¿Qué otras opciones tenían?</p> <p>3. Relación con la vida real: ¿Cuándo alguien no quiere pensar por sí mismo? ¿Por qué?</p> <p>4. Trabajo en parejas: inventar un final diferente al cuento y explicarlo al grupo.</p> <p>5. Producción individual: escritura libre “Lo que aprendí del rey”</p>
<b>Producto final</b>	Ensayo o dibujo reflexivo que exprese una conclusión personal sobre el mensaje del texto
<b>Evaluación</b>	Rúbrica cualitativa (comprensión crítica, participación argumentada, creatividad)
<b>Recursos</b>	Texto impreso, papelógrafos, crayones, pizarra, audio lectura opcional
<b>Valores transversales</b>	Autonomía, respeto, responsabilidad, diálogo

**Tabla 2**

<b>Criterio</b>	<b>Inicial</b>	<b>En proceso</b>	<b>Logrado</b>	<b>Sobresaliente</b>
<b>Comprensión lectora</b> (ideas principales e inferencias)	Detecta únicamente palabras o frases aisladas, sin llegar a entender el sentido del texto.	Detecta ideas sencillas, pero encuentra dificultades para inferir significados según el texto.	Detecta ideas principales, inferencias sencillas basándose en el texto.	Detecta ideas principales, ideas secundarias, inferencias de significados implícitos, e inferencias con otras lecturas o contextos.
<b>Cuestionamiento crítico</b> (preguntas y análisis del texto)	Se limita a repetir información del texto sin formular preguntas.	Formula preguntas literales o poco profundas.	Plantea preguntas interpretativas que demuestran análisis crítico básico.	Genera preguntas profundas, hipotéticas y alternativas que promueven la reflexión colectiva.
<b>Participación y argumentación en debates</b>	Participa de manera pasiva o no se involucra en el diálogo.	Participa esporádicamente con ideas poco desarrolladas.	Participa activamente, argumenta con claridad y respeta turnos de palabra.	Lidera el diálogo, sustenta sus ideas con ejemplos y fomenta la participación de otros.

<b>Creatividad y producción escrita/gráfica</b>	Elaboraciones poco frecuentes y muy ajenas al texto.	Presentación de producciones simples, muy poco originales.	Producciones que presentan coherencia y muestran comprensión e interpretación del cuento.	Producción original, creativa, reflexiva, que muestran los efectos de una profunda comprensión y conexión personal.
<b>Actitud hacia la lectura</b> (motivación e interés)	Manifiesta desinterés e incluso repulsión por las actividades de lectura.	Se interesa de manera parcial, aunque requiere de forma constante el estímulo por parte del docente para llevarla a cabo.	Se involucra activamente en las actividades de lectura, mostrando interés.	Manifiesta entusiasmo continuo por la lectura, solicita participar más allá de las actividades.

La propuesta presentada pretende crear una determinada forma de leer construida y significativa, en la que el estudiante actúa como un agente delimitante de la construcción del significado. Las actividades son las de: la creación de un análisis de personajes, la reflexión ética, la creatividad, la argumentación argumentada y el diálogo entre pares, etc. Esta guía permite al estudiante alcanzar una postura crítica, no solo desde los textos sino desde el mundo del que forma parte. Enseñanza Producto final un ensayo breve o un dibujo reflexivo que comunica una conclusión personal sobre el mensaje que hay en la historia. Desde mi experiencia docente, cuando otorgamos al alumnado un papel de voz y libertad de poder cuestionar lo que leen, la motivación se incrementa, su interés se desborda y el conocimiento adquirido se sostiene en el tiempo. Estrategias Rúbrica cualitativa (comprensión crítica, participación argumentada, creatividad).

## 6. CONCLUSIONES

La investigación permitió confirmar que la lectura crítica constituye una estrategia pedagógica fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación primaria, al promover habilidades de análisis, reflexión y argumentación más allá de la comprensión literal de los textos.

Los hallazgos evidencian que la implementación de estrategias dialógicas y participativas favorece la autonomía intelectual del estudiante y fortalece valores como el respeto, la responsabilidad y la participación democrática. Asimismo, se constató que la formación docente y la disponibilidad de recursos didácticos contextualizados son factores clave para el éxito de estas prácticas.

Entre las principales limitaciones del estudio se encuentra su carácter documental, lo que impide la aplicación empírica directa de la propuesta en el aula. No obstante, esta investigación sienta bases sólidas para futuras intervenciones educativas y estudios de carácter experimental en el contexto ecuatoriano.

Se concluye que fomentar la lectura crítica desde la educación primaria es una necesidad impostergable para formar ciudadanos reflexivos, éticos y comprometidos con la transformación social.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, R. (2018). *La enseñanza dialógica y la pedagogía para el siglo XXI*. Cambridge University Press.

Avendaño, L. (2016). *Estrategias de lectura crítica en la educación primaria de América Latina*. Fondo de Cultura Educativa.

Barreiro, P. (2021). El pensamiento crítico y su relación con la educación emancipadora en América Latina. *Revista de Estudios Pedagógicos*, 47(2), 67–85.

Baquerizo, M. (2013). Prácticas de lectoescritura y desarrollo del razonamiento en educación básica. *Revista Andina de Educación y Cultura*, 5(1), 42–59.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.

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

Daniels, H. (2021). *Vygotsky and pedagogy revisited*. Routledge.

Facione, P. A. (2020). *Critical thinking: What it is and why it counts (8th ed.)*. Insight Assessment.

Figueroa Galvis, J. (2023). Aplicación de estrategias de lectura crítica en contextos digitales escolares. *Revista Colombiana de Educación*, 86(2), 95–110.

Freire, P. (1985). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.

García, R., & López, M. (2021). Lectura crítica y ciudadanía digital en educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 33–52.

Giroux, H. A. (2020). *On critical pedagogy (2nd ed.)*. Bloomsbury Academic.

González, R., Medina, J., Roque, A., & Treviño, P. (2019). Nuevos desafíos de la lectura crítica en la era digital. *Educación y Futuro*, 41(1), 87–103.

hooks, b. (2021). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. Routledge.

Illescas Ortega, M. (2022). *Prácticas de lectura crítica en educación básica: Estudio en el cantón Loja* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Loja].

Machi, L., & McEvoy, B. (2016). *The literature review: Six steps to success* (3rd ed.). Corwin Press.

Martínez, P., & López, C. (2023). Lectura crítica y alfabetización digital en la escuela contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(2), 45–62.

McLaren, P., & Kincheloe, J. (2021). *Critical pedagogy and the postdigital condition*. Springer.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing.

Paul, R., & Elder, L. (2019). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools* (8th ed.). Foundation for Critical Thinking.

Rodríguez, V., & Salazar, D. (2023). Estrategias pedagógicas para fortalecer el pensamiento crítico en la educación básica ecuatoriana. *Revista Andina de Investigación Educativa*, 15(1), 112–129.

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

Torres Santomé, J. (2022). *Educación crítica y justicia social en tiempos de incertidumbre*. Morata.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for*

education. UNESCO Publishing.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

## 8. ANEXO – GUÍA DIDÁCTICA

### **Lectura crítica en primaria: estrategias para desarrollar el pensamiento crítico**

#### 1. Introducción

Se ha elaborado esta guía didáctica como una herramienta de soporte a los docentes de Educación General Básica que quieran fomentar el pensamiento crítico a partir de la lectura crítica. Proporciona estrategias simples y acordes con los principios del currículo ecuatoriano.

Si bien ha sido ideada para aplicarse en el aula de lengua y literatura también es adaptable a otras áreas del conocimiento a modo transversal. Su objetivo es fomentar prácticas de lectura que inviten a los alumnos a interpretar, cuestionar y dialogar en torno a la lectura de los textos que se leen.

#### 2. Objetivo general de la guía

Iniciar el desarrollo del pensamiento crítico en niños de educación primaria a través de habilidades de lectura crítica, desde una práctica pedagógica activa, reflexiva y contextualizada.

#### 3. Estrategias clave sugeridas

**Tabla 3**

<b>Estrategia</b>	<b>Descripción</b>	<b>Aplicación práctica</b>
-------------------	--------------------	----------------------------

<b>Lectura compartida con pausas reflexivas</b>	El docente lee un texto y realiza preguntas que inviten a pensar, imaginar y argumentar.	¿Qué piensas del personaje? ¿Tú qué habrías hecho? ¿Te ha pasado algo parecido?
<b>Final alternativo</b>	Los estudiantes inventan un nuevo final al texto y lo justifican.	Estimula la imaginación, el juicio y el diálogo entre pares.
<b>Conexión con la vida real</b>	Relacionar lo leído con situaciones del entorno o de la escuela.	¿Qué tiene que ver esta historia con nosotros hoy?
		¿Cómo actuaríamos si pasara aquí?

#### 4. Actividad modelo: “El rey que no quería pensar”

<b>Elemento</b>	<b>Detalle</b>
<b>Texto base</b>	Cuento breve adaptado: <i>El rey que no quería pensar</i>
<b>Grado sugerido</b>	Cuarto año de EGB
<b>Duración</b>	2 sesiones de 40 minutos

#### Actividades

1. Lectura guiada del cuento.
  2. Preguntas abiertas: ¿El rey actuó bien? ¿Qué consecuencias tuvo su decisión?
  3. Debate: ¿Es bueno que otros piensen por uno?
  4. Final alternativo en parejas.
  5. Producción individual: “Lo que aprendí del rey”.
5. Evaluación sugerida (rúbrica cualitativa simplificada)

<b>Criterio</b>	<b>Logrado</b>	<b>En proceso</b>	<b>Requiere apoyo</b>
-----------------	----------------	-------------------	-----------------------

Comprensión crítica del texto	Д	▬	+ +
Argumentación oral o escrita	Д	▬	+ +
Participación en diálogo	Д	▬	+ +
Originalidad del final propuesto	Д	▬	+ +

#### 6. Orientaciones finales para docentes

- Cree un ambiente de confianza donde los estudiantes puedan opinar sin miedo.
- Fomente el respeto por las ideas distintas.
- No busque respuestas “correctas”, sino razonamientos propios.
- Integre estas estrategias de forma gradual y constante.
- Evalúe más el proceso que el resultado final.