



Clío

Revista de Historia, Ciencias Humanas
y Pensamiento Crítico

ISSN 2660-9037



Adscrita a:

Fundación Ediciones Clío

Academia de Historia del
estado Zulia

Centro Zuliano de
Investigaciones
Genealógicas

Sección: Artículo científico | 2025, julio-diciembre, año 5, No. 10, 1578-1606

Despertando el pensamiento crítico: autorregulación lectora y transformación pedagógica en primaria

Maldonado Muñoz, Griseth¹

Correo: grisethmaldonado.est@umecit.edu.pa

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0925-7462>

Barboza, Jorge-Luis²

Correo: jorgebarboza.est@umecit.edu.pa

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6743-428X>

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15550221>

Resumen

El presente artículo tuvo como objetivo analizar la contribución de la autorregulación lectora al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación básica primaria en Soledad, Atlántico (Colombia). Mediante un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción, se implementaron 20 talleres de lectura crítica y autorregulación con 29 estudiantes de cuarto grado, utilizando técnicas como entrevistas, observación participante y diarios de campo. Los resultados evidenciaron un avance progresivo en las habilidades lectoras, autorregulatorias y críticas de los participantes; inicialmente mostraron un dominio incipiente de la comprensión y dependencia docente, pero evolucionaron hacia el uso consciente de mecanismos metacognitivos, convirtiéndose en sujetos activos que cuestionan y analizan, y en la fase final fortalecieron significativamente la lectura crítica e intertextual, la identificación de mensajes centrales, el análisis de consecuencias y una mayor capacidad de autorregulación y transferencia del conocimiento. Se concluye que la

¹ Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación, Magíster en Educación. Especialista en Pedagogía de las Ciencias. Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), Panamá.

² Doctor en Educación. Magíster en Docencia para la Educación Superior. Docente investigador de Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (Panamá) y de la Corporación Universitaria del Caribe – CECAR, Colombia. Investigador Junior (MinCiencias, Colombia).



BY: se debe dar crédito al creador.

NC: Solo se permiten usos no comerciales de la obra.

SA: Las adaptaciones deben compartirse bajo los mismos términos.

<https://ojs.revistaclio.es/index.php/edicionesclio/>

Recibido: 2025-03-29 **Aceptado:** 2025-05-21

intervención pedagógica sistemática y reflexiva es efectiva para fomentar la lectura crítica y la autorregulación, destacando que estos no son procesos espontáneos, sino que requieren una mediación pedagógica sostenida y la necesidad de una transformación en las prácticas docentes para su cultivo efectivo.

Palabras clave: lectura crítica, autorregulación, pensamiento crítico, investigación-acción.

Awakening critical thinking: reading self-regulation and pedagogical transformation in elementary school

Abstract

This article aimed to analyze the contribution of reading self-regulation to the development of critical thinking skills in elementary school students in Soledad, Atlántico (Colombia). Through a qualitative approach and an action-research design, 20 critical reading and self-regulation workshops were implemented with 29 fourth-grade students, using techniques such as interviews, participant observation, and field journals. The results showed progressive improvement in the participants' reading, self-regulatory, and critical skills. Initially, they demonstrated an incipient mastery of comprehension and teacher dependence, but they evolved towards the conscious use of metacognitive mechanisms, becoming active subjects who question and analyze. In the final phase, they significantly strengthened critical and intertextual reading, the identification of central messages, the analysis of consequences, and a greater capacity for self-regulation and knowledge transfer. It is concluded that systematic and reflective pedagogical intervention is effective in promoting critical reading and self-regulation, highlighting that these are not spontaneous processes but require sustained pedagogical mediation and the need for a transformation in teaching practices for their effective cultivation.

Keywords: critical reading, self-regulation, critical thinking, action research.

Introducción

La educación colombiana enfrenta desafíos sustanciales en relación con el desarrollo de competencias críticas, particularmente en lo que respecta a la comprensión lectora y el pensamiento crítico. A pesar de los esfuerzos realizados a nivel nacional para mejorar los resultados en pruebas de lectura, persiste en muchos docentes una tendencia hacia enfoques pedagógicos pasivos, centrados en la memorización de contenidos. Esta orientación limita la capacidad de los estudiantes para analizar y evaluar información de manera reflexiva. La problemática se intensifica en contextos educativos vulnerables, donde los estudiantes carecen de herramientas que les permitan asumir un rol activo en su proceso de aprendizaje. En consecuencia, se hace imperativo repensar las estrategias pedagógicas empleadas en el aula, con el fin de fomentar un aprendizaje más autónomo y crítico.

En este marco, la autorregulación lectora se configura como una herramienta fundamental para el fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico. Este concepto alude a la capacidad del estudiante para gestionar y orientar su propio proceso de aprendizaje, lo que implica una reflexión constante sobre las estrategias empleadas para la comprensión y sobre el propio desempeño durante la lectura.

Vygotsky (1978) desempeña un papel fundamental en los fundamentos teóricos de esta investigación, especialmente a través de su concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), el cual plantea que el aprendizaje se produce de forma óptima cuando los estudiantes participan en tareas que exceden su nivel actual de competencia, pero que pueden ser realizadas con la asistencia de un

docente o un par más competente. Desde esta perspectiva, la autorregulación y la metacognición son procesos de naturaleza social que emergen y se desarrollan mediante la interacción y el apoyo de otros, en particular dentro de contextos de aprendizaje colaborativo. Este planteamiento destaca la relevancia de generar espacios educativos que propicien la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, así como la retroalimentación oportuna para fortalecer las habilidades de autorregulación y pensamiento crítico.

En esta misma línea, el enfoque sociocultural de la educación aporta elementos significativos a la comprensión de la autorregulación, al concebir el aprendizaje como un proceso social situado, que se construye en la interacción con otros dentro de un contexto cultural específico.

Por otro lado, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968) constituye un marco teórico complementario para entender cómo los estudiantes integran nuevos conocimientos en función de sus estructuras cognitivas previas. Según este autor, el aprendizaje significativo tiene lugar cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva con los saberes ya existentes, lo que favorece una comprensión profunda y duradera. Esta teoría se vincula estrechamente con el desarrollo del pensamiento crítico, ya que no se limita a la mera adquisición de datos, sino que implica la capacidad de analizar, evaluar y conectar los contenidos con otros conocimientos. En este contexto, la autorregulación adquiere un papel central, en tanto que exige del estudiante un monitoreo consciente de sus estrategias de aprendizaje, así como la organización y procesamiento de la información de forma que facilite la construcción activa de nuevos esquemas mentales.

El desarrollo del pensamiento crítico y la autorregulación lectora en la educación básica primaria se sustenta en diversas teorías pedagógicas y psicológicas orientadas al fortalecimiento de las habilidades cognitivas y metacognitivas de los estudiantes. El pensamiento crítico ha sido abordado ampliamente por autores como Dewey (1933), quien lo definió como un proceso reflexivo mediante el cual los individuos pueden tomar decisiones fundamentadas, a partir del análisis riguroso de problemas y de la información disponible. Para Dewey, pensar críticamente implica cuestionar, analizar y evaluar tanto las propias ideas como las de otros, con el propósito de arribar a conclusiones más razonadas y justificadas. Este enfoque adquiere especial relevancia en el ámbito educativo, dado que la reflexión crítica no solo favorece el aprendizaje de contenidos académicos, sino que también potencia la capacidad de los estudiantes para cuestionar y transformar su realidad social y cultural.

En esta misma línea, Facione (2007) reafirma que el pensamiento crítico constituye un proceso complejo que involucra un conjunto de habilidades cognitivas interrelacionadas, entre las que se destacan la interpretación, la inferencia, el análisis, la evaluación y la explicación. Estas competencias son fundamentales no solo para la comprensión lectora, sino también para la resolución de problemas y la toma de decisiones en contextos diversos. Según el autor, el pensamiento crítico va más allá de la comprensión y evaluación de la información; implica también la capacidad de aplicar el conocimiento de manera contextualizada, lo cual es esencial para el aprendizaje significativo. De este modo, el pensamiento crítico se configura como un proceso dinámico, intrínsecamente vinculado con la autonomía, la reflexión y la flexibilidad cognitiva del estudiante.

El concepto de autorregulación del aprendizaje ha sido ampliamente desarrollado por autores como Zimmerman (2000), quien la define como la capacidad del estudiante para controlar y dirigir su propio proceso de aprendizaje mediante el uso integrado de la metacognición, la motivación y la conducta. De acuerdo con este autor, la autorregulación se estructura en tres fases: la fase de planificación, en la que el estudiante establece metas y organiza sus recursos y estrategias; la fase de ejecución y monitoreo, en la que supervisa su desempeño y realiza los ajustes necesarios; y la fase de autorreflexión, en la que evalúa los resultados obtenidos y reconsidera sus métodos para mejorar futuros procesos de aprendizaje. Este modelo resulta fundamental para fomentar el aprendizaje autónomo, ya que permite al estudiante desarrollar una conciencia crítica sobre su desempeño y tomar decisiones fundamentadas respecto al uso de estrategias eficaces para optimizar su comprensión y rendimiento.

En el ámbito de la comprensión lectora, diversos autores han enfatizado el papel central de la autorregulación y la metacognición. Solé (1998) y Cassany (2006) sostienen que comprender un texto no se limita al proceso de decodificación, sino que implica un esfuerzo activo de interpretación, análisis y evaluación del contenido. Cassany (2006), en particular, subraya que la lectura crítica requiere que los estudiantes no solo comprendan el mensaje explícito, sino que también analicen su contexto, cuestionen sus supuestos y valoren su intencionalidad. En este marco, la autorregulación se convierte en un componente esencial para el desarrollo de lectores críticos, al permitirles monitorear su nivel de comprensión, identificar obstáculos y adaptar sus estrategias de lectura conforme a las exigencias del texto y sus propios objetivos cognitivos.

En el marco de esta investigación, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo desempeñaron un papel central en el desarrollo de habilidades de autorregulación y pensamiento crítico. La interacción entre los estudiantes y el intercambio de ideas favorecieron la reflexión crítica y el análisis compartido, permitiendo así la construcción de un pensamiento más autónomo y consciente. Este enfoque destaca la relevancia de promover entornos de aprendizaje en los que el conocimiento se construya de manera colectiva y reflexiva, mediante procesos de diálogo entre estudiantes, docentes y contenidos, con el fin de propiciar un aprendizaje más profundo y significativo.

A partir de este planteamiento, la presente investigación tiene como objetivo analizar de qué manera la autorregulación lectora contribuye al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de educación básica primaria, con un énfasis particular en el contexto del municipio de Soledad, Atlántico (Colombia).

1. Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y adoptó el diseño de investigación-acción, el cual permitió una interacción constante entre los investigadores, el docente y los estudiantes durante todo el proceso. Este diseño facilitó la implementación de un ciclo de 20 talleres de lectura crítica y autorregulación dirigidos a estudiantes de cuarto grado en una institución educativa del municipio de Soledad, Atlántico (Colombia). Asimismo, se emplearon técnicas como entrevistas, observación participante y análisis de diarios de campo, lo que posibilitó un acercamiento profundo a los procesos

cognitivos y metacognitivos de los estudiantes. En total, participaron 29 estudiantes como sujetos de la investigación.

1.1. Contexto de la investigación

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) señala que la mayoría de los estudiantes proviene de estratos socioeconómicos 1 y 2, y reside en sectores marcados por condiciones de vulnerabilidad, así como en hogares con estructuras familiares disfuncionales. Estas condiciones repercuten en un acompañamiento familiar limitado y en restricciones significativas en el acceso a recursos tecnológicos y bibliográficos.

En relación con el desempeño y las competencias lectoras, se identificaron dificultades significativas en los ámbitos de la comprensión y la fluidez. Los estudiantes presentaban problemas para interpretar los textos en profundidad, manifestaban un bajo interés por la lectura, disponían de un vocabulario limitado y tenían escasa experiencia con una diversidad de géneros y tipos textuales. Estas limitaciones afectaban negativamente el desarrollo de sus habilidades comunicativas y críticas, particularmente en lo que respecta a la competencia lectora y escritora, el pensamiento crítico y la capacidad analítica y reflexiva.

No obstante, la institución contaba con proyectos pedagógicos orientados a la promoción de dichas competencias, lo que constituía una fortaleza. Sin embargo, se observó que muchas de las estrategias implementadas respondían prioritariamente al cumplimiento de estándares externos, lo cual representaba una debilidad, en tanto restringía el desarrollo de un interés intrínseco por la lectura y la consolidación de habilidades críticas profundas.

2. Resultados y discusión

El análisis e interpretación de los hallazgos en esta investigación-acción se llevó a cabo mediante un proceso dinámico y reflexivo, en el cual cada fase del estudio retroalimentó el ciclo investigativo y contribuyó a una comprensión más profunda del fenómeno analizado. Este enfoque, articulado a la lógica espiral de la investigación-acción, se sustenta en los aportes teóricos de Bisquerra (2004); Carr & Kemmis (1998); Elliott (2000) & Kemmis et al. (2014), quienes conciben la investigación-acción como un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión orientado a la mejora continua de la práctica educativa.

En esta línea, Bisquerra (2004, p. 308) afirma que:

Vemos la investigación acción como una 'espiral autorreflexiva', que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo.

Al seguir la ruta metodológica propia de la investigación-acción, la interpretación de los hallazgos posibilitó la elaboración de teorizaciones que condujeron al replanteamiento de las acciones implementadas, enriqueciendo así el ciclo investigativo. Este proceso aseguró que las intervenciones no solo fueran pertinentes y efectivas, sino también fundamentadas en una comprensión profunda y crítica de los fenómenos abordados.

En este marco, la Tabla 1 presenta las técnicas utilizadas para el análisis de los hallazgos derivados de la información recolectada durante la fase de intervención. Dichas técnicas se definieron a partir de las estrategias de validez propuestas por Bisquerra (2004), en articulación con los propósitos de la

investigación, sus fundamentos teóricos y las categorías apriorísticas previamente establecidas.

Tabla 1. Técnicas de análisis e interpretación de los hallazgos en el proceso investigativo

Propósitos de investigación	Instrumentos de recolección	Sumario de estrategias para la validación	Hallazgos	Técnicas de análisis de los hallazgos
Describir las habilidades del pensamiento que desarrollan los y las estudiantes de básica primaria en el aprendizaje de la lectura crítica.	Talleres de Autorregulación y Pensamiento Crítico.	Estancia Prolongada.	- Construye confianza. - Construye relaciones. - Obtiene alto alcance de datos. - Obtiene datos precisos.	Matriz de Análisis de: Talleres de Lectura, Observación Participante y Diario de Campo.
	- Registro de Observación Situada. - Diario de Campo.	Observación Persistente.	- Obtiene datos en profundidad y precisos. - Clasifica las relevancias de las irrelevancias.	
	Diario de Campo.	- Diario - Reflexivo.	Decisiones documentales.	
Identificar las estrategias de autorregulación que realizan, de manera autónoma y/o colaborativa, los estudiantes de básica primaria en su proceso de lectura crítica, para el desarrollo de las habilidades de pensamiento.	Rúbrica de Evaluación.	Muestreo Teórico.	Generar datos para diseño emergente o hipótesis que emergen.	Gráficos para analizar el avance en los aspectos evaluados.
	Matriz de Revisión Documental.	Material de Referencia.	Provee una diapositiva de la vida.	Matriz de análisis de los documentos institucionales .

Propósitos de investigación	Instrumentos de recolección	Sumario de estrategias para la validación	Hallazgos	Técnicas de análisis de los hallazgos
Analizar las estrategias de autorregulación que utilizan los y las estudiantes para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en básica primaria.	Guía de Preguntas para Grupo Focal.	Auditar.	Permitir a un auditor que determine la confiabilidad del estudio.	Matriz de análisis de los informantes claves

Desde esta perspectiva, Solé (1998) destaca la relevancia de implementar estrategias de comprensión lectora que permitan a los estudiantes establecer vínculos entre los textos y sus experiencias personales y contextos socioculturales. Este enfoque busca no solo promover un interés genuino por la lectura, sino también favorecer el desarrollo de habilidades críticas, al propiciar conexiones significativas entre el contenido leído y la realidad del lector. De manera complementaria, Cassany (2006) señala que la lectura crítica implica comprender el texto en su contexto sociocultural, por lo que resulta fundamental fomentar prácticas pedagógicas que integren estos valores en las actividades educativas.

En relación con la autorregulación del lector, Zimmerman (2002) destaca la importancia de que los estudiantes desarrollen la capacidad de planificar, supervisar y evaluar su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, la ausencia de estrategias explícitas en el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) orientadas al fortalecimiento de la autorregulación constituye una debilidad que requiere ser abordada. La implementación de guías

metacognitivas podría ofrecer herramientas concretas de autoevaluación, facilitando así la formación de lectores autónomos y críticos.

Asimismo, Baker & Brown (1984) subrayan que la metacognición desempeña un papel fundamental en la comprensión lectora. Enseñar a los estudiantes a ser conscientes de sus propios procesos mentales mejora significativamente su capacidad para autorregularse durante la lectura, lo cual contribuye al desarrollo de una lectura más estratégica y reflexiva.

A partir del trabajo de campo realizado con los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa intervenida, quienes constituyeron la población objeto de estudio, las interacciones y reflexiones surgidas durante la intervención se configuraron como el eje central del presente análisis. En una primera fase, se llevó a cabo un examen detallado del diálogo pedagógico generado durante la implementación de los talleres de lectura, diseñados con el propósito de recoger información relevante de la población beneficiaria.

Los hallazgos más significativos de esta etapa se sistematizan a continuación, donde se consignan las propiedades emergentes del diálogo y la interacción entre los actores educativos. Estos hallazgos aportan evidencia valiosa no solo sobre el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, sino también sobre el papel fundamental que desempeña la autorregulación en los procesos de comprensión y análisis textual.

Los resultados obtenidos a lo largo de los veinte talleres evidencian un avance progresivo en las habilidades lectoras, autorregulatorias y críticas de los estudiantes participantes, resultado de una intervención sistemática fundamentada en la metodología de investigación-acción. Este proceso

transformador, que integró la práctica pedagógica con la reflexión docente y la participación del estudiantado, permitió documentar cómo la lectura crítica puede desarrollarse desde las etapas iniciales de la educación básica, siempre que se medie adecuadamente con estrategias pedagógicas pertinentes y sostenidas.

En una primera fase, correspondiente a los talleres 1 al 5, se identificó un dominio incipiente de las habilidades de comprensión literal e inferencial, así como una disposición inicial hacia la autorregulación lectora. Los estudiantes lograban recuperar información explícita y, con acompañamiento docente, comenzar a formular inferencias sencillas. Sin embargo, se evidenciaban dificultades para diferenciar entre lo explícito y lo inferido, lo cual limitaba el desarrollo de una lectura analítica. Esta etapa se caracterizó por una fuerte dependencia de la guía del docente y por una comprensión aún superficial del texto. No obstante, desde esta fase emergieron procesos básicos de observación, descripción y comparación que sentaron las bases para un pensamiento más reflexivo.

Este avance es coherente con el enfoque propuesto por Cassany (2006), quien enfatiza la importancia de enseñar a los estudiantes a formular preguntas como una estrategia fundamental para promover una lectura activa y reflexiva. Según el autor, la elaboración de preguntas no solo facilita la recuperación de información explícita, sino que también impulsa procesos de análisis y evaluación durante la lectura. No obstante, Cassany también subraya que la lectura crítica es una competencia que se desarrolla de forma gradual, a través de un proceso en el que el lector transita desde niveles básicos de comprensión hacia niveles más profundos de análisis e interpretación.

Esta perspectiva permite comprender por qué los estudiantes requirieron apoyo adicional al enfrentarse a preguntas de nivel crítico e intertextual, lo que evidencia que se encuentran en una fase de transición hacia una comprensión más compleja y sofisticada del texto. Alcanzar este nivel implica tiempo, acompañamiento docente y una enseñanza progresiva que fortalezca, de manera sostenida, sus capacidades de pensamiento crítico y autorregulación lectora.

A medida que se avanzó hacia los talleres intermedios (6 al 12), se consolidaron estrategias cognitivas como la clasificación de información, la organización de secuencias narrativas y la identificación de semejanzas funcionales entre conceptos. Los estudiantes comenzaron a emplear de forma más consciente mecanismos metacognitivos, como la autorreflexión, la autointerrogación y la autoevaluación. Esta transición evidenció un cambio cualitativo en la manera en que los estudiantes se aproximaban al texto: dejaron de ser receptores pasivos para convertirse en sujetos activos que comenzaban a cuestionar, analizar y reestructurar el contenido leído. La comprensión inferencial mostró progresos notables, especialmente cuando se integraron recursos visuales y dinámicas de aprendizaje colaborativo, que favorecieron la interpretación y la elaboración de hipótesis.

Según Solé (1998), la comprensión lectora debe entenderse como un proceso activo en el que el lector construye significado a partir del texto, mediante el uso de diversas estrategias para interpretar, integrar y evaluar la información. La autora sostiene que, para alcanzar una comprensión crítica, es indispensable que los lectores desarrollen habilidades que les permitan cuestionar el contenido y profundizar en los significados del texto, más allá de lo explícitamente expresado.

En esta línea, uno de los hallazgos más relevantes de la presente investigación fue el avance observado en la autorregulación y la metacognición. De acuerdo con los planteamientos de Solé (1998) y Cassany (2003, 2006), la enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora, junto con la incorporación sistemática de ejercicios de reflexión metacognitiva, resultaron fundamentales para que los estudiantes tomaran conciencia de sus propios procesos de pensamiento. Este tipo de intervenciones permitió que los aprendices no solo mejoraran su desempeño lector, sino que también desarrollaran una actitud más autónoma y reflexiva frente al acto de leer.

En la etapa final (talleres 13 al 20), se fortaleció de manera significativa la lectura crítica e intertextual. Los estudiantes no solo fueron capaces de identificar mensajes centrales y analizar consecuencias de las acciones narradas, sino que también mostraron una creciente apertura hacia la diversidad de interpretaciones, promoviendo discusiones argumentadas y creativas en torno al texto. Las actividades orientadas a la construcción de finales alternativos, al análisis de transformaciones narrativas y a la vinculación de la lectura con experiencias personales, potenciaron la emergencia de un pensamiento crítico reflexivo. Además, se evidenció una mayor capacidad de autorregulación y transferencia del conocimiento a nuevas situaciones, lo que denota un progreso sustantivo en la autonomía intelectual del estudiantado.

Los avances documentados confirman que el desarrollo de la lectura crítica y la autorregulación no son procesos espontáneos, sino que requieren una mediación pedagógica sostenida, coherente y situada. La progresión observada en los estudiantes valida la pertinencia de una intervención estructurada, que combina lectura guiada, reflexión metacognitiva y prácticas discursivas

orientadas al análisis. Asimismo, la implementación de estrategias diversificadas —como el uso de imágenes, preguntas inferenciales, debates y ejercicios de planificación cognitiva— facilitó el tránsito desde la literalidad hacia la crítica, evidenciando que incluso en la educación básica primaria es posible sembrar las bases de una ciudadanía crítica.

Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos se articulan con las ideas de Freire (1970), quien entiende la lectura como una práctica orientada a la transformación de la realidad, y con los planteamientos de Vygotsky (1978) sobre la mediación sociocultural en el desarrollo de las funciones cognitivas superiores. Igualmente, se destaca la relevancia del enfoque constructivista, que resalta el papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento y en la autorregulación de sus procesos mentales (Willingham, 2017). En conjunto, el análisis realizado permite inferir que una implementación crítica y reflexiva de secuencias didácticas en lectura no solo mejora la comprensión de los textos, sino que también promueve la formación de lectores autónomos, con capacidad para interpretar el mundo desde una perspectiva ética, política y transformadora.

Asimismo, la conexión con los conocimientos previos desempeñó un papel fundamental en la profundización del aprendizaje, en consonancia con la teoría del aprendizaje significativo propuesta por Ausubel (1968). Al vincular los nuevos contenidos con sus experiencias y saberes anteriores, los estudiantes lograron una comprensión más profunda y significativa de los textos, lo que favoreció tanto la retención de la información como el aumento de la motivación e interés por la lectura, al reconocer la relevancia personal del material trabajado. En esta línea, la activación de esquemas mentales —como lo propone Fletcher (2019)— permitió a los estudiantes integrar de forma más eficaz la nueva

información, enriqueciendo su comprensión lectora y su capacidad para transferir lo aprendido a diversos contextos.

Esta transición hacia una lectura crítica y consciente se vincula estrechamente con las ideas de Sánchez (2010) sobre el desarrollo de habilidades del pensamiento, las cuales promueven un aprendizaje significativo al motivar a los estudiantes a identificar patrones, formular preguntas y desafiar sus conocimientos previos. A través de esta metodología, los talleres implementados permitieron que los estudiantes no solo comprendieran los textos a un nivel literal, sino que avanzaran hacia una comprensión más profunda y crítica. El análisis detallado de personajes y temas incentivó una lectura más reflexiva y personal, alineada con estándares de competencia en pensamiento analítico que valoran la claridad, la precisión y la lógica, facilitando así el desarrollo de interpretaciones autónomas y fundamentadas.

En este proceso, el procesamiento de la información se consolidó como un logro relevante, en concordancia con la teoría de la carga cognitiva de Sweller (1988) y los planteamientos de Willingham (2009), sobre la función de la memoria de trabajo en el aprendizaje. Los estudiantes aprendieron a identificar información relevante, organizar sus ideas y centrarse en los elementos clave de los textos, lo cual contribuyó a reducir la sobrecarga cognitiva y a mejorar la eficiencia en la gestión de la información. No obstante, se identificaron desafíos persistentes en la formulación de inferencias y en la profundización del análisis crítico, lo que señala la necesidad de continuar fortaleciendo estas habilidades mediante estrategias específicas y apoyo pedagógico sostenido.

Por otra parte, la activación de esquemas mentales y estructuras cognitivas desempeñó un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al

conectar la nueva información con conocimientos previos, los estudiantes lograron interpretar y comprender los textos de forma más eficaz. Este mecanismo facilitó la organización coherente de la información, la transferencia de aprendizajes y la consolidación de nuevos saberes. De acuerdo con Paul & Elder (2020), el pensamiento crítico no se limita a la acumulación de datos, sino que requiere estructurar y organizar el conocimiento de manera lógica y conectada. Esta organización es clave para que el aprendizaje no permanezca en un nivel superficial, sino que se transforme en comprensión profunda, transferible a diferentes contextos y situaciones. En este sentido, la estrategia de vincular los nuevos aprendizajes con estructuras cognitivas previas, como se promovió en los talleres, fue esencial para el desarrollo de competencias críticas y autónomas.

A pesar de los avances alcanzados, se identificaron áreas que requieren atención. Algunos estudiantes experimentaron dificultades al transferir las habilidades adquiridas a contextos nuevos o al trabajar con textos de mayor complejidad, lo cual sugiere que dichas competencias aún no están plenamente internalizadas. Asimismo, se observó una diversidad considerable en los estilos y ritmos de aprendizaje, lo que indica que ciertos estudiantes podrían beneficiarse de una atención más individualizada. En algunos casos, la reflexión sobre los procesos de aprendizaje fue superficial, lo que resalta la necesidad de fomentar una metacognición más profunda, sostenida y transversal en todas las actividades de lectura.

Los talleres implementados demostraron ser efectivos en el desarrollo de habilidades esenciales relacionadas con la comprensión lectora, la autorregulación y el pensamiento crítico. No obstante, es fundamental mantener

un enfoque pedagógico equilibrado que permita potenciar las fortalezas ya identificadas, al tiempo que se aborden de manera sistemática las áreas que requieren mejora. En este sentido, la implementación sostenida de estrategias didácticas fundamentadas en las teorías de los autores analizados, y adaptadas a las características y necesidades individuales de los estudiantes, será clave para consolidar los avances alcanzados.

Asimismo, la aplicación de intervenciones pedagógicas específicas, junto con un acompañamiento personalizado, contribuyen significativamente a que todos los estudiantes logren un nivel óptimo en el desarrollo de competencias lectoras y habilidades de pensamiento crítico. Esto permite no solo mejorar su desempeño académico, sino también fortalecer su autonomía y capacidad para enfrentarse de manera reflexiva y analítica a diversos contextos de lectura y aprendizaje.

Conclusión

La presente investigación-acción ha permitido constatar fehacientemente la efectividad y pertinencia de una intervención pedagógica sistemática, reflexiva y situada en el fomento de la lectura crítica y la autorregulación en estudiantes de educación básica primaria. A lo largo de veinte talleres, la progresión observada en las habilidades lectoras, autorregulatorias y, fundamentalmente, críticas de los participantes, fue notable y consistente. Este proceso, que no solo integró la práctica pedagógica con la reflexión docente continua, sino que también promovió la participación activa y consciente del estudiantado, demostró de manera concluyente que es posible sembrar y cultivar las semillas de la lectura crítica desde las etapas iniciales de la formación, siempre y cuando se

implementen estrategias pedagógicas pertinentes, sostenidas en el tiempo y adaptadas al contexto específico de los aprendices.

El tránsito de los estudiantes desde un dominio inicial e incipiente de la comprensión literal e inferencial, caracterizado por una considerable dependencia de la guía docente, hacia una consolidación de estrategias cognitivas más complejas —como la clasificación de información, la organización de secuencias lógicas y la identificación de semejanzas y diferencias funcionales— es un testimonio del potencial transformador de la intervención. De manera crucial, el despertar y la utilización consciente de mecanismos metacognitivos como la autorreflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, la autointerrogación para profundizar en el texto y la autoevaluación de la comprensión y el desempeño, marcaron un punto de inflexión. Los estudiantes dejaron de ser meros receptores pasivos de información para erigirse como sujetos activos, capaces de cuestionar, analizar y reestructurar el contenido leído. En este sentido, la enseñanza explícita de estrategias de comprensión y la incorporación sistemática de ejercicios de reflexión metacognitiva se revelaron como pilares fundamentales para que los estudiantes no solo tomaran conciencia de sus propios procesos de pensamiento, sino que también mejoraran tangiblemente su desempeño lector y desarrollaran una actitud progresivamente más autónoma y estratégica frente al acto de leer.

La fase final de la intervención consolidó estos avances, fortaleciendo de manera significativa la lectura crítica e intertextual. Los estudiantes no solo lograron identificar mensajes centrales y analizar las consecuencias de las acciones narradas en los textos, sino que también demostraron una creciente apertura hacia la diversidad de interpretaciones y una mayor disposición a

participar en discusiones argumentadas y creativas. Actividades diseñadas para potenciar estas habilidades, como la construcción de finales alternativos, el análisis de transformaciones narrativas y la vital vinculación de la lectura con sus propias experiencias personales y conocimientos previos, fueron clave para potenciar la emergencia de un pensamiento crítico genuinamente reflexivo y una mayor capacidad de autorregulación y transferencia del conocimiento a nuevas situaciones. Estos avances, coherentes con la naturaleza cíclica y evolutiva de la investigación-acción, confirman que el desarrollo de la lectura crítica y la autorregulación no son procesos espontáneos ni automáticos, sino el resultado de una mediación pedagógica intencionada, sostenida, coherente y profundamente situada, que articula la lectura guiada, la reflexión metacognitiva constante y las prácticas discursivas colaborativas orientadas al análisis y la construcción conjunta de significado.

Los hallazgos de este estudio no solo reafirman, sino que también enriquecen los planteamientos de autores como Solé (1998), Cassany (2006), Zimmerman (2002), Baker & Brown (1984), Freire (1970) y Vygotsky (1978), quienes, desde diversas perspectivas, han subrayado la importancia de las estrategias de comprensión, el contexto sociocultural, la planificación y supervisión del propio aprendizaje, el papel crucial de la metacognición, la concepción de la lectura como una praxis liberadora y transformadora, y la mediación sociocultural en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Asimismo, la relevancia de activar y conectar con los conocimientos previos, en consonancia con Ausubel (1968) y Fletcher (2019), junto con el fomento de habilidades del pensamiento analítico y reflexivo (Sánchez, 2010; Paul & Elder (2020), se manifestaron como elementos indispensables para alcanzar una

comprensión profunda y significativa, superando la superficialidad que a menudo caracteriza las prácticas lectoras tradicionales. La atención a la carga cognitiva, tal como la sugiere Sweller (1988) y Willingham (2009), también se mostró pertinente para optimizar el procesamiento de la información.

A pesar de los significativos logros documentados, la investigación también permitió identificar desafíos inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, como las dificultades que algunos estudiantes experimentaron al intentar transferir las habilidades adquiridas a contextos completamente nuevos o al enfrentarse a textos de mayor complejidad y abstracción. Esta observación subraya que la internalización completa de estas competencias requiere tiempo y una diversificación aún mayor de las experiencias de aprendizaje. La diversidad considerable en los estilos y ritmos de aprendizaje también emergió como un factor importante, indicando que, si bien la intervención grupal fue efectiva, ciertos estudiantes se beneficiarían enormemente de una atención más individualizada y de un andamiaje diferenciado. Además, aunque se fomentó la reflexión metacognitiva, en algunos casos esta tendió a ser superficial, lo que resalta la necesidad imperante de cultivar una cultura de la metacognición más profunda, sostenida y transversal en todas las actividades de lectura y aprendizaje. Estos desafíos no disminuyen la validez de los hallazgos, sino que los enriquecen, ofreciendo una visión más matizada y realista del complejo proceso de desarrollar lectores críticos y autorregulados. La implementación sostenida de estrategias didácticas específicas, adaptadas y flexibles, junto con un acompañamiento personalizado y paciente, se perfilan como elementos clave para que todos los estudiantes, sin excepción, puedan alcanzar su máximo potencial.

En virtud de lo expuesto, resulta imperativo subrayar la necesidad trascendental de una transformación en las prácticas pedagógicas docentes. Para cultivar verdaderamente la lectura crítica en los estudiantes, los educadores deben trascender la enseñanza tradicional de la decodificación y la comprensión superficial. Es fundamental que los docentes se apropien de y apliquen estrategias activas y reflexivas, que fomenten la interrogación constante de los textos, el análisis de los contextos, la identificación de supuestos e intencionalidades, y la conexión del material leído con la realidad y las vivencias de los alumnos. Este cambio implica una formación docente continua y un compromiso institucional para crear ambientes de aprendizaje donde el pensamiento crítico no sea una habilidad aislada, sino el eje vertebrador del proceso lector. En este sentido, autores como Willingham (2009, 2017) enfatizan que la comprensión del funcionamiento cognitivo, incluyendo la memoria de trabajo y la importancia de estructurar el conocimiento, debe guiar las prácticas de enseñanza para que sean efectivas. Crucialmente, Willingham sostiene que habilidades cognitivas como el pensamiento crítico no se desarrollan de forma abstracta o automática, sino que se construyen y perfeccionan a través de la práctica continua y deliberada dentro de dominios de conocimiento específicos. Esto implica que no basta con enseñar la teoría de cómo ser crítico; es indispensable que los estudiantes tengan múltiples oportunidades para practicar estas habilidades de manera sostenida en diversos contextos lectores. De igual manera, la visión de Freire (1970) sobre la lectura como herramienta de transformación y las propuestas de Cassany (2006) sobre la integración de valores socioculturales en la lectura, demandan un docente que actúe como mediador y facilitador de estos procesos de pensamiento complejo, proveyendo

el andamiaje y las oportunidades de práctica necesarias. Por lo tanto, esta transformación pedagógica, que prioriza la práctica reflexiva y el desarrollo paulatino de habilidades, es esencial para la formación integral de ciudadanos capaces de leer el mundo con discernimiento y actuar en él de manera informada y transformadora.

Recomendaciones

Derivadas de los hallazgos y conclusiones de esta investigación-acción, se proponen las siguientes recomendaciones con el fin de contribuir al fortalecimiento de la lectura crítica y la autorregulación en la educación básica primaria:

- Para los docentes:

- 1. Adopción y adaptación de estrategias activas:** Se recomienda la incorporación y adaptación creativa de las estrategias pedagógicas implementadas en este estudio, tales como la enseñanza explícita de estrategias de comprensión y metacognición, el modelado del pensamiento crítico, el uso de organizadores gráficos, el fomento de preguntas de alto nivel cognitivo, y la promoción del aprendizaje colaborativo y el debate argumentado.
- 2. Énfasis en la práctica sostenida y deliberada:** Reconociendo que las habilidades se desarrollan con la práctica, se insta a los docentes a diseñar secuencias didácticas que ofrezcan a los estudiantes múltiples oportunidades para ejercitar la lectura crítica y la autorregulación de manera continua, gradual y en contextos variados, proporcionando retroalimentación constante y constructiva.

- 3. Fomento de la metacognición profunda:** Ir más allá de la simple introducción de estrategias metacognitivas, buscando cultivar en los estudiantes el hábito de la reflexión profunda sobre sus propios procesos de aprendizaje, sus fortalezas, debilidades y las estrategias que les resultan más efectivas. Esto puede lograrse mediante diarios de lectura reflexivos, discusiones grupales sobre el proceso lector y autoevaluaciones guiadas.
- 4. Atención a la diversidad y personalización:** Implementar enfoques pedagógicos flexibles y diferenciados que atiendan a la diversidad de estilos, ritmos de aprendizaje y necesidades individuales de los estudiantes, ofreciendo apoyos específicos y ajustando el nivel de andamiaje según se requiera.
- 5. Desarrollo profesional continuo y comunidades de aprendizaje:** Participar activamente en programas de formación docente centrados en la lectura crítica, la autorregulación y metodologías activas. Asimismo, se sugiere la creación de comunidades de práctica docente donde se pueda compartir experiencias, reflexionar conjuntamente y diseñar colaborativamente estrategias de intervención.
 - **Para las instituciones educativas y entidades gubernamentales:**
 - 1. Promoción de políticas educativas coherentes:** Desarrollar e implementar políticas y lineamientos curriculares que prioricen explícitamente el desarrollo de la lectura crítica y la autorregulación desde los primeros grados de la educación básica, asegurando su transversalidad en todas las áreas del conocimiento.
 - 2. Inversión en formación docente de calidad:** Destinar recursos significativos para programas de formación docente inicial y continua que estén alineados

con los enfoques pedagógicos contemporáneos y que preparen a los educadores para facilitar el desarrollo de estas competencias complejas.

3. Revisión y adecuación de los sistemas de evaluación: Adaptar los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y las pruebas estandarizadas para que no solo midan productos finales, sino que también valoren los procesos de aprendizaje, la autorregulación, el pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para aplicar sus conocimientos en contextos diversos.

4. Dotación de recursos y materiales diversos: Asegurar que las instituciones educativas cuenten con bibliotecas escolares bien dotadas, acceso a una amplia gama de textos (literarios, informativos, multimodales) y recursos tecnológicos que apoyen y enriquezcan las prácticas de lectura crítica.

5. Fomento de una cultura institucional de investigación e innovación: Incentivar y apoyar la realización de proyectos de investigación-acción y otras iniciativas de innovación pedagógica lideradas por docentes, que busquen mejorar las prácticas de enseñanza de la lectura y el pensamiento crítico en sus propios contextos.

- **Para futuras investigaciones:**

1. Estudios longitudinales: Realizar investigaciones de seguimiento a largo plazo para evaluar la sostenibilidad y el impacto duradero de las intervenciones orientadas al desarrollo de la lectura crítica y la autorregulación en la trayectoria académica y personal de los estudiantes.

2. Ampliación a diversos contextos y poblaciones: Replicar y adaptar este tipo de intervenciones en diferentes contextos socioeconómicos y culturales, así como con estudiantes de otros niveles educativos (incluyendo secundaria y

educación superior) y en distintas áreas disciplinares, para validar y refinar las estrategias.

- 3. Profundización en la transferencia de habilidades:** Investigar más a fondo los factores cognitivos, motivacionales y contextuales que facilitan u obstaculizan la transferencia de las habilidades de lectura crítica y autorregulación a nuevas tareas, textos y dominios de conocimiento.
- 4. Desarrollo de instrumentos de evaluación innovadores:** Diseñar y validar instrumentos de evaluación más auténticos, dinámicos y sensibles a los matices del desarrollo de la lectura crítica y la autorregulación en niños y jóvenes, que vayan más allá de las pruebas tradicionales de opción múltiple.
- 5. Impacto de la tecnología:** Explorar el papel y el impacto potencial de las herramientas tecnológicas y los entornos digitales de aprendizaje en el fomento de la lectura crítica y la autorregulación, identificando tanto sus oportunidades como sus desafíos.

Referencias

- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Baker, L. & Brown, A. (1984). Cognitive Monitoring in Reading. En *Understanding Reading Comprehension*. International Reading Association.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Editorial La Muralla.
https://books.google.com.pe/books?id=VSb4_cVukkcC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false
- Carr, W. & Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación acción en la formación del profesorado* (1a. ed). Martínez Roca.

- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: Teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 32, Article 32. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7275>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath.
- Elliott, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4ta ed.). Morata.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Fletcher, J. (2019). Reading comprehension: A conceptual framework from cognitive psychology. En *Reading development and difficulties: Bridging the gap between research and practice* (pp. 223-238). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_11
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Paul, R. & Elder, L. (2020). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools* (Eighth edition). Rowman & Littlefield. <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Sánchez, M. de. (2010). *Desarrollo de habilidades del pensamiento: Procesos básicos del pensamiento*. Trillas.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (Vol. 5). Grao.
- Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Willingham, D. (2009). *Why don't students like school?* (1.^a ed.). Jossey-Bass.
- Willingham, D. (2017). *The Reading Mind: A Cognitive Approach to Understanding How the Mind Reads*. Jossey-Bass.

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Declaración de conflicto de interés y originalidad

Conforme a lo estipulado en el *Código de ética y buenas prácticas* publicado en *Revista Clío*, los autores *Maldonado Muñoz, Griseth y Barboza, Jorge-Luis*, declaran al Comité Editorial que no tienen situaciones que representen conflicto de interés real, potencial o evidente, de carácter académico, financiero, intelectual o con derechos de propiedad intelectual relacionados con el contenido del artículo: *Despertando el pensamiento crítico: autorregulación lectora y transformación pedagógica en primaria*, en relación con su publicación. De igual manera, declaran que el trabajo es original, no ha sido publicado parcial ni totalmente en otro medio de difusión, no se utilizaron ideas, formulaciones, citas o ilustraciones diversas, extraídas de distintas fuentes, sin mencionar de forma clara y estricta su origen y sin ser referenciadas debidamente en la bibliografía correspondiente. Consienten que el Comité Editorial aplique cualquier sistema de detección de plagio para verificar su originalidad.