



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

**Volumen 3, Número 1
Enero-Marzo 2026**

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 1
enero-marzo 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



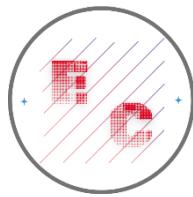
Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 1, enero-marzo 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 enero 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 1, 2026, enero-marzo

DOI: <https://doi.org/10.71112/95z9mb71>

PRÁCTICAS LECTORAS PARA EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA

EN UNA UNIDAD EDUCATIVA PARTICULAR DE LA CIUDAD DE CUENCA,

ECUADOR 2025

READING PRACTICES FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL LITERACY IN A

PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE CITY OF CUENCA, ECUADOR,

2025

Ramiro Arturo Arauz Cardenas

Cristina Valeria Cobos Farfán

Marisol Estefanía Coronel Arias

Litzy Micaela Narváez Nieves

Julia Isabel Avecillas Almeida

Ecuador

**Prácticas lectoras para el desarrollo de la literacidad crítica en una unidad
educativa particular de la ciudad de Cuenca, Ecuador 2025**

**Reading practices for the development of critical literacy in a private educational
institution in the city of Cuenca, Ecuador, 2025**

Ramiro Arturo Arauz Cardenas

arauz111@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-7720-1531>

Universidad del Azuay

Ecuador

Marisol Estefanía Coronel Arias

maricoronel067@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-8960-0001>

Universidad del Azuay

Cuenca- Ecuador

Julia Isabel Avecillas Almeida

javecillas@uazuay.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-3482-8263>

Universidad del Azuay

Cuenca-Ecuador

Cristina Valeria Cobos Farfán

cristinav.cobosf@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-1534-5517>

Universidad del Azuay

Cuenca-Ecuador

Litzy Micaela Narváez Nieves

litzynarvaeznieves@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-2460-6541>

Universidad del Azuay

Cuenca-Ecuador

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo determinar las prácticas lectoras empleadas por docentes para promover la literacidad crítica en estudiantes de una unidad educativa privada de Cuenca, Ecuador. Se desarrolló con un enfoque cualitativo y diseño hermenéutico, contando con la

participación de seis docentes de Lengua y Literatura de los niveles básica elemental, media y superior. La metodología incluyó: análisis del macro y microcurrículo; entrevistas semiestructurada, revisión de textos escolares; y triangulación de los hallazgos. Los resultados mostraron que el currículo no contempla suficientes destrezas para la literacidad crítica, especialmente en los niveles elemental y medio. Sin embargo, la formación especializada y la autonomía institucional compensan estas limitaciones, fomentando prácticas de lectura reflexivas, dialógicas y contextualizadas. Se concluye que fortalecer la literacidad crítica requiere una articulación explícita entre currículo, práctica docente y formación profesional, consolidando la lectura y escritura como espacios para el pensamiento crítico y la transformación educativa.

Palabras clave: literacidad crítica; practices lectoras; currículo; práctica docente; formación docente

ABSTRACT

The study aimed to determine the reading practices employed by teachers to promote critical literacy among students at a private educational institution in Cuenca, Ecuador. It was conducted using a qualitative approach with a hermeneutic design, involving six Language and Literature teachers from the elementary, middle, and upper levels. The methodology included: analysis of the macro- and micro-curriculum; semi-structured interviews; review of school texts; and triangulation of the findings. Results showed that the curriculum does not sufficiently include skills for developing critical literacy, particularly at the elementary and middle levels. However, specialized training and institutional autonomy compensate for these limitations, fostering reflective, dialogical, and contextualized reading practices. It is concluded that strengthening critical literacy requires an explicit alignment between curriculum, teaching practice, and

professional training, consolidating reading and writing as spaces for critical thinking and educational transformation.

Keywords: critical literacy; reading practices; curriculum; teaching practice; teacher training

Recibido: 18 diciembre 2025 | Aceptado: 28 enero 2026 | Publicado: 29 enero 2026

INTRODUCCIÓN

La lectura constituye una competencia esencial para el desarrollo académico y cotidiano; sin embargo, su enseñanza enfrenta limitaciones tanto a nivel global como nacional. Informes internacionales, como los de la UNESCO (2023), evidencian que los estudiantes presentan bajos niveles de comprensión lectora, especialmente en los procesos inferenciales y críticos, lo que restringe su capacidad de análisis y reflexión. De igual manera, la OCDE/PISA (2018) señala que una proporción significativa de los estudiantes latinoamericanos se mantiene en niveles básicos, reflejando dificultades para interpretar textos complejos o establecer relaciones entre ideas. En el contexto ecuatoriano, los resultados del INEVAL (2022) revelan un enfoque de lectura centrado en la memorización y la literalidad, lo que limita la formación de lectores autónomos y críticos, afectando el rendimiento académico y la participación social (Gamboa et al., 2016; Mayla y Bedón, 2021; Sandoval y Zanotto, 2021; Serquén, 2020).

Ante este panorama, la literacidad crítica se presenta como una necesidad pedagógica urgente, transversal al currículo (Domínguez, 2019; Zenteno, 2017). Este enfoque concibe la lectura no como un proceso mecánico, sino como una práctica reflexiva que permite interpretar el mundo de manera analítica. El enfoque sociocultural en la enseñanza de la Lengua y Literatura destaca la importancia de que los estudiantes se apropien de los textos desde sus contextos de vida, interpretando no solo lo explícito, sino también lo implícito en los discursos (Cassany, 2021). No obstante, persisten modelos de enseñanza tradicionales que priorizan la

repetición sobre la construcción de significado, con escasas prácticas lectoras orientadas a la lectura crítica (Torres y Garrochamba, 2025; Villareal et al., 2025).

La literacidad crítica amplía la noción tradicional de lectura, promoviendo la decodificación y comprensión de las intenciones, ideologías y efectos sociales del texto. Sustentada por autores como Cassany (2021), Williams (2022) y Suh y Hu (2023), esta perspectiva concibe al lector como un sujeto activo que interpreta y evalúa los discursos, desarrollando pensamiento crítico y autonomía. Investigaciones recientes confirman que la comprensión lectora profunda constituye la base del pensamiento crítico, y que el fortalecimiento del procesamiento textual a través de prácticas lectoras de inferencia, análisis de intención comunicativa y comparación de fuentes contribuye al desarrollo de competencias argumentativas y cognitivas superiores (Medranda et al., 2023; Rojas y González, 2023).

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1979), la lectura se construye en un marco social y cultural, donde los significados dependen de la experiencia, identidad y contexto del lector (Suh y Hu, 2023). Por ello, la literacidad crítica debe desarrollarse mediante prácticas lectoras que vinculen los textos con las realidades locales, promoviendo interpretación significativa y relevancia contextual (López y Sandoval, 2023). La literatura coincide en que su desarrollo requiere formación docente, prácticas lectoras adaptadas y entornos que fomenten reflexión y argumentación (Molin et al., 2018; Pineda y Molina; 2017; Sandoval y Zanotto, 2022; Williams, 2022).

A nivel internacional, investigaciones muestran un interés creciente por comprender las concepciones docentes y las prácticas lectoras que favorecen el pensamiento crítico. En Colombia, Avendaño (2016) identificó que los docentes poseen una comprensión parcial de la lectura crítica, centrada en la interpretación más que en la reflexión o evaluación. Estudios en Chile y Perú destacan que el enfoque sociocultural favorece comprensión profunda y pensamiento crítico (Jiménez et al., 2019; Serquén, 2020). Investigaciones en México y España

evidencian que la integración de currículo, prácticas lectoras y recursos digitales potencia la literacidad crítica cuando se aplican con intención formativa (Sandoval y Zanotto, 2022; Rojas y González, 2023; Condo, 2019).

En Ecuador, aunque la investigación sobre literacidad crítica es limitada, existen avances significativos en comprensión lectora y desarrollo de prácticas lectoras. Medranda et al. (2023) confirmaron la relación directa entre comprensión lectora y pensamiento crítico, mientras que Mayla y Bedón (2021) resaltaron la necesidad de innovar en las prácticas lectoras durante la formación docente. Torres y Garrochamba (2025) evidenciaron desigualdades en habilidades verbales de futuros docentes, subrayando la urgencia de fortalecer los procesos de formación lingüística y crítica.

En el contexto educativo actual, promover la literacidad crítica se vuelve indispensable para fortalecer la comprensión, la reflexión y la capacidad argumentativa de los estudiantes. Por ello, la enseñanza de la lectura debe trascender la decodificación mecánica del texto y convertirse en una práctica social y cognitiva que fomente interpretación, valoración y construcción del pensamiento autónomo. El objetivo del presente estudio fue determinar las prácticas lectoras aplicadas por los docentes para el desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes de una unidad educativa privada de la ciudad de Cuenca, Ecuador.

METODOLOGÍA

Diseño metodológico

La presente investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo, cuyo propósito es comprender fenómenos sociales y educativos a partir de la interpretación de significados construidos en contextos naturales (Hernández Sampieri et al., 2014). Dentro de este enfoque, se adoptó un diseño hermenéutico, entendido como el proceso mediante el cual se interpretan los significados presentes en textos, discursos, actitudes y acciones humanas (Fuster, 2019).

El alcance de la investigación fue interpretativo, ya que buscó comprender cómo se articulan las propuestas curriculares, las prácticas docentes y las posibilidades de transformación pedagógica.

Contexto, población y participantes

El estudio se desarrolló en una unidad educativa privada de la ciudad de Cuenca-Ecuador, que oferta educación desde el nivel inicial hasta el bachillerato. La población de interés correspondió a los docentes del área de Lengua y Literatura en los distintos niveles de educación básica. La muestra estuvo conformada por seis participantes: dos docentes de básica elemental, dos de básica media y dos de básica superior, que fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, que en el enfoque cualitativo se caracteriza por la elección deliberada de sujetos que pueden aportar información relevante y significativa (Hernández Sampieri et al., 2014).

La formación de los profesores y el nivel en el cual imparten clases se explica en la siguiente tabla.

Tabla 1

Descripción de participantes

NIVEL	FORMACIÓN
Elemental 2do	Licenciada en Educación Inicial (Maestrante)
Elemental 4to	Licenciada en Educación Mención Lengua y Literatura (Maestrante)
Media 5to	Licenciada en Educación Mención Lengua y Literatura (Maestría en Educación)
Media 7mo	Licenciado en Educación Mención Lengua y Literatura
Superior 8vo	Licenciado en Educación Mención Lengua y Literatura
Superior 10mo	Licenciado en Educación Mención Lengua y Literatura

En cuanto a la población documental se analizó: El currículo de Lengua y Literatura de EGB (2016-2021); libros escolares de las editoriales SM (10mo EGB) y Edinum (4to EGB; 7mo EGB); muestra de planificaciones de unidad por año.

Procedimiento

Luego del cumplimiento ético de solicitar el permiso institucional correspondiente; así como, contar con la firma de los consentimientos informados de los participantes; la presente investigación se realizó en tres fases, en coherencia con los objetivos secundarios:

- Fase 1: Identificación de lineamientos curriculares

Durante esta fase se realizó un análisis documental del macrocurrículo oficial, proporcionado por el Ministerio de Educación. El instrumento que se utilizó fue la matriz de análisis documental. Esta matriz tuvo las siguientes categorías de análisis: Base epistemológica; bloques curriculares; destrezas con criterios de desempeño del bloque de lectura; destrezas con criterios de desempeño del bloque de literatura.

- Fase 2: Análisis de estrategias docentes

En esta fase se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes seleccionados mediante un instrumento en las que se establecieron las siguientes categorías: Percepción sobre los bloques y su importancia; textos de lectura desde los bloques; prácticas lectoras (textos literarios o no literarios); prácticas con mejor respuesta del alumnado; prácticas con peor respuesta del alumnado; Recursos didácticos; evaluación; experiencias positivas; experiencias negativas; perspectivas.

Durante esta fase también se realizó el análisis del microcurrículo de cada nivel, mediante una matriz que tiene las siguientes categorías: Bloques curriculares; destrezas; géneros literarios; autores y nacionalidades; prácticas lectoras; recursos didácticos; evaluación.

También se revisaron textos escolares utilizados en los diferentes grados, con una matriz en la cual se definieron las siguientes categorías: géneros textuales; nivel de comprensión lectora; actividades para trabajar la lectura; gráficos, ilustraciones y recursos digitales; evaluación

- Fase 3: Evaluación global de las prácticas

Para lograr este objetivo durante esta fase se realizó una triangulación de resultados mediante una matriz prevista para el efecto.

Método de interpretación de resultados

En los estudios cualitativos la interpretación se centra en comprender el significado de los fenómenos, descubrir patrones y dar sentido a las voces de los participantes (Hernández Sampieri et al., 2014). Para lograr esto se elaboró un análisis de contenido y la triangulación de datos.

RESULTADOS

En el presente apartado se expone la sistematización de los resultados siguiendo el orden que se detalla a continuación.

En la Tabla 2 se presenta una síntesis de los lineamientos del currículo oficial de Educación General Básica (EGB) ecuatoriana en relación con el desarrollo de la literacidad crítica. Posteriormente, se ofrece una sistematización del análisis de los libros escolares y del plan lector, considerados como referentes de las prácticas docentes, en la cual se examinan los enfoques, estrategias y recursos didácticos empleados por las casas editoras correspondientes a los niveles analizados (Edinun y SM), en función de su aporte a la literacidad crítica.

Finalmente, la Tabla 3 describe las estrategias docentes identificadas a partir de la triangulación de información entre las entrevistas realizadas y las planificaciones académicas, con el propósito de evidenciar las prácticas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico

en los procesos de lectura y escritura.

Tabla 2

Sobre los lineamientos curriculares y el desarrollo de la literacidad crítica en EGB

Categoría de análisis	Subcategorías
Base epistemológica	La base epistemológica del currículo está fundamentada en el enfoque constructivista, el enfoque social y el enfoque comunicativo
Bloques curriculares	El currículo presenta una división en bloque de lectura y bloque de literatura, lo que genera una distancia entre la lectura literaria y la lectura de otros textos.
Destrezas con criterios de desempeño	<p>En todos los subniveles se tiene un total de 39 destrezas en los bloques de lectura y de literatura.</p> <p>12 destrezas corresponden al nivel de básica elemental.</p> <p>13 destrezas corresponden al nivel de básica media.</p> <p>14 destrezas corresponden al nivel de básica superior.</p> <p>En básica elemental, de las 12 destrezas totales, 2 se corresponden con la literacidad crítica (16,6%).</p> <p>En básica media, de las 13 destrezas totales, 5 se corresponden con la literacidad crítica (38,5%).</p> <p>En básica superior, de las 14 destrezas totales, 6 se corresponden con la literacidad crítica (42,9%).</p>

Por su parte, en lo concerniente al análisis de los libros escolares y plan lector como modelos de las prácticas docentes, al comparar los libros de texto “Competencia lingüística para la vida” (EDINUN) y “Lengua y Literatura. Aprendizaje por competencias” (SM) con las obras del Plan Lector institucional, se evidencian diferencias significativas en cuanto a la orientación metodológica, la diversidad textual, la profundidad de las estrategias lectoras y el grado de desarrollo de la literacidad crítica.

Orientación metodológica

Los libros de texto presentan una estructura pedagógica organizada en niveles comprensión literal, inferencial y crítica. No obstante, en los niveles elemental y media predomina la comprensión literal e inferencial, centrada en preguntas de reconocimiento y análisis básico del contenido (EDINUN, niveles 4 y 7). En cambio, en el nivel superior (SM) se observa una mayor presencia de actividades críticas, tales como debates, análisis de intención comunicativa y evaluación de fuentes, que evidencian un mayor acercamiento al desarrollo de la literacidad crítica. Por su parte, los libros del plan lector promueven una comprensión más vivencial, ya que sus lecturas invitan a la reflexión sobre aspectos socioculturales, éticos y emocionales.

Diversidad textual

Los libros de texto de EDINUN presentan textos predominantemente ecuatorianos y latinoamericanos. Sin embargo, en el nivel superior (SM), la presencia de autores europeos y de textos adaptados o fragmentados reduce la diversidad cultural y la autenticidad textual. En contraste, los libros del plan lector incluyen autores latinoamericanos y ecuatorianos, con temáticas vinculadas al entorno natural, social, afectivo y moral.

Estrategias lectoras

En los libros de texto de EDINUN, las estrategias lectoras se concentran en actividades de reconocimiento de información y comprensión inferencial, con escasa incorporación de

estrategias críticas o de lectura intertextual. En cambio, en el texto de SM, se incluyen ejercicios de argumentación, debates y análisis de múltiples perspectivas. Por otro lado, los libros del plan lector no estructuran explícitamente estrategias metodológicas, pero las proponen de forma implícita mediante actividades de reflexión, escritura creativa y análisis moral o simbólico, que invitan al lector a emitir juicios y valorar los mensajes.

Desarrollo de la literacidad crítica

En términos de literacidad crítica, los libros de texto muestran un avance progresivo a lo largo de los subniveles: en elemental, las actividades se limitan a la comprensión literal; en media, se introducen análisis de intención comunicativa; y en superior, se promueven debates y valoración de fuentes. Sin embargo, este progreso depende de la editorial: SM presenta un enfoque más reflexivo, mientras EDINUN mantiene una orientación tradicional y estructurada.

En los textos del plan lector, la literacidad crítica está más vinculada a la interpretación cultural y ética, ya que las lecturas abordan valores, problemáticas sociales y el vínculo con la naturaleza.

Tabla 3

Estrategias docentes (triangulación entre las entrevistas y el análisis microcurricular)

Categorías de análisis	Análisis
Percepción sobre los bloques y su importancia	Los docentes están de acuerdo en que la división de bloques curriculares en lectura y literatura permite un desarrollo ordenado y progresivo de las destrezas comunicativas. Consideran que esta organización facilita la planificación y garantiza un equilibrio entre la comprensión lectora y la apreciación estética de los textos. Esto coincide plenamente con el análisis de las planificaciones micro

	curriculares, todas las cuales tienen una división en bloques de lectura y de literatura.
Textos de lectura desde los bloques	<p>Desde la percepción de los docentes, la elección de textos depende de la edad, los intereses y el nivel de comprensión de los estudiantes.</p> <p>En los niveles inferiores predominan cuentos, fábulas y textos breves; mientras que en niveles medios y superiores se incorporan autores clásicos y contemporáneos como Lewis Carroll, García Márquez o Alicia Yáñez Cossío. Todos destacan la necesidad de incluir tanto textos literarios como no literarios para estimular la reflexión crítica.</p> <p>Se percibe un esfuerzo por conectar la lectura con los intereses juveniles y la realidad social, aunque algunos docentes reconocen limitaciones en la disponibilidad de materiales adecuados.</p>
Estrategias lectoras (textos literarios o no literarios).	<p>Según la opinión de los docentes entrevistados, la lectura guiada, las preguntas antes, durante y después de la lectura, los debates y los resúmenes creativos son las estrategias más efectivas para promover la comprensión y el análisis crítico. Se evidencia un énfasis en la participación activa, el diálogo y la reflexión sobre el contenido, así como en la reescritura de finales y la comparación de textos.</p> <p>Estas estrategias responden a un enfoque comunicativo y socio crítico que busca involucrar emocional y cognitivamente al estudiante, estimulando la interpretación crítica más allá de la comprensión literal. Se pudo evidenciar algunas estrategias lectoras</p>

	<p>en textos literarios y no literarios en la planificación micro curricular, aunque no estaban especificadas, y coinciden con las mencionadas por los docentes en las entrevistas, sobre todo los debates, discusiones y reescritura de finales.</p>
<p>Estrategias con mejor respuesta del alumnado</p>	<p>Desde las percepciones docentes, las estrategias que generan mayor motivación es aquellas que vinculan la lectura con el entorno del estudiante: lectura de noticias, análisis de temas sociales y debates comparativos entre textos literarios y no literarios. También destacan las dramatizaciones, foros y diarios de lectura crítica. Los docentes valoran la libertad creativa y la posibilidad de expresar opiniones propias como elementos que fortalecen la literacidad crítica, fomentando autonomía y compromiso lector.</p>
<p>Estrategias con peor respuesta del alumnado</p>	<p>Según la opinión de los docentes, las estrategias menos efectivas son las lecturas obligatorias y mecánicas, los resúmenes repetitivos y las preguntas cerradas. Los docentes identifican que la imposición de textos poco atractivos o extensos desmotiva al alumnado y limita su capacidad de análisis. La falta de interés se asocia con el distanciamiento entre los contenidos del plan lector y las preferencias de los estudiantes, evidenciando la necesidad de renovar la selección de textos y promover prácticas lectoras significativas.</p>
<p>Recursos didácticos</p>	<p>Los docentes mencionan que los recursos más utilizados son periódicos, revistas, videos, textos digitales, organizadores gráficos y cuentos audiovisuales. La selección depende del nivel educativo y de los intereses de los estudiantes, priorizando materiales visuales</p>

	<p>y accesibles. Se destaca la comparación entre versiones escritas y audiovisuales de un mismo texto como una práctica que potencia la reflexión sobre los cambios de significado y las intenciones comunicativas. En general, los docentes emplean recursos multimodales para dinamizar la lectura y fortalecer la comprensión crítica. Aquí se evidencia una correspondencia total también en los planes micro curriculares, ya que se mencionan los mismos recursos didácticos.</p>
Evaluación	<p>Los docentes manifiestan que la evaluación de la literacidad crítica se realiza principalmente mediante debates, foros, redacciones reflexivas y preguntas abiertas. Algunos docentes aplican rúbricas y diarios de lectura como instrumentos de evaluación formativa. Se valora la capacidad del estudiante para argumentar, inferir y expresar juicios personales fundamentados. El proceso evaluativo es continuo e integrador, orientado a observar la evolución del pensamiento crítico más que a medir conocimientos memorísticos. En la planificación micro curricular se evidencia también una correspondencia en estrategias de evaluación, aunque los docentes no mencionan la metacognición de manera literal, la cual sí está planteada así en las planificaciones.</p>
Experiencias positivas	<p>Desde la perspectiva de los docentes, se destacan experiencias en las que los estudiantes logran identificar estereotipos, modificar sus creencias previas o trasladar los aprendizajes literarios a su vida cotidiana. Se menciona que el entusiasmo y la reflexión crítica se incrementan cuando las lecturas se vinculan con la realidad y con</p>

	los intereses del alumnado. Actividades como debates, lectura de fábulas y análisis de valores generan aprendizajes significativos y fomentan la conciencia crítica.
Experiencias negativas	Desde la perspectiva de los docentes, las principales dificultades observadas son la falta de motivación para leer, la escasa profundidad en las respuestas y la dependencia de resúmenes mecánicos. Algunos docentes reconocen haber aplicado estrategias tradicionales que desalentaron la lectura (como la lectura obligatoria de obras extensas sin guía pedagógica). Se observa una necesidad de renovar las metodologías e incorporar enfoques participativos y reflexivos que fortalezcan el pensamiento crítico desde edades tempranas.
Perspectivas	Los profesores consideran esencial que los niveles anteriores promuevan el gusto por la lectura, el desarrollo del vocabulario y la comprensión lectora desde todas las áreas curriculares. Sugieren que la criticidad debe trabajarse transversalmente, no solo en Lengua y Literatura. Plantean la importancia de la motivación, la animación lectora y el trabajo cooperativo entre docentes para formar lectores autónomos, reflexivos y con pensamiento crítico desde los primeros años.

DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo interpretar las prácticas lectoras empleadas por los docentes para el desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes de una unidad educativa particular de Cuenca durante 2025. El análisis de los lineamientos

curriculares reveló que, de las 39 destrezas de Lengua y Literatura en Educación General Básica, solo 13 (33,33%) se relacionan directamente con la literacidad crítica. En básica elemental, apenas 2 de 12 destrezas (16,6%) abordan análisis y reflexión; en básica media, 5 de 13 (38,5%) fomentan lectura crítica; y en básica superior, 6 de 14 (42,9%) promueven evaluación y juicio crítico. Esto evidencia una insuficiente representación curricular de la literacidad crítica, confirmando la preocupación de Serquén (2020) sobre la priorización de habilidades literales en América Latina.

El currículo ecuatoriano mantiene un enfoque cognitivista y textualista-comunicativo, marginalizando la literacidad crítica, como también señalan Sandoval y Zanotto (2021) y Gamboa et al. (2016). La falta de orientación crítica en políticas educativas fomenta prácticas centradas en la repetición y memorización, limitando el desarrollo de pensamiento autónomo (Rojas y González, 2023; Zenteno, 2017).

El análisis comparativo de los textos escolares y el Plan Lector institucional mostró diferencias significativas. Los libros de EDINUN priorizan comprensión literal e inferencial; SM introduce estrategias reflexivas en niveles superiores, aproximándose a la “lectura crítica activa” descrita por Cassany (2021). El Plan Lector promueve diversidad cultural y temática, interpretación simbólica y reflexión ética, coincidiendo con el enfoque sociocultural de Vygotsky (Zenteno, 2017) y Sandoval y Zanotto (2021), al vincular la lectura con realidades sociales y culturales.

Las entrevistas y planificaciones microcurriculares evidenciaron la implementación de prácticas lectoras dialógicas como lectura guiada, debates, reescritura de finales y preguntas abiertas. Estas estrategias, alineadas con Sandoval y Zanotto (2021) y Cassany (2021), favorecen la construcción de sentido, el cuestionamiento de perspectivas y la participación activa. Recursos multimodales (videos, periódicos, cuentos digitales) se integran coherentemente, apoyando la competencia crítica (Rojas y González, 2023). Sin embargo, la

metacognición aparece de forma limitada, reforzando la observación de Cassany (2021) sobre su omisión frecuente en la práctica cotidiana.

Los resultados evidencian que, a pesar de las limitaciones curriculares y de los materiales educativos, la formación disciplinar y la experiencia profesional de los docentes permiten ejercer una mediación pedagógica que amplía la literacidad crítica. Este fenómeno, que podría denominarse “soberanía curricular docente”, muestra que la intencionalidad pedagógica y la agencia profesional son determinantes para resignificar los materiales y generar prácticas lectoras que promuevan análisis, interpretación y pensamiento crítico, coherentes con el currículo, pero con alcance ampliado (Cassany, 2021; Zenteno, 2017).

CONCLUSIONES

Se concluye que la formación especializada del profesorado, en articulación con condiciones institucionales que favorecen la autonomía docente, permite superar limitaciones históricas del sistema educativo, incluso aquellas derivadas de las orientaciones ministeriales presentes en el currículo oficial. Asimismo, esta combinación posibilita compensar las debilidades de los materiales provistos por las casas editoriales y promover prácticas lectoras que inciden de manera efectiva en el desarrollo de la literacidad crítica del alumnado.

Si bien el estudio presenta limitaciones, como el tamaño reducido de la muestra y la ausencia de observaciones directas en el aula, los hallazgos obtenidos permiten formular recomendaciones relevantes. Entre ellas, se destaca la necesidad de incorporar de forma explícita destrezas vinculadas con la reflexión, la argumentación y la metacognición en el currículo; fortalecer la formación docente continua desde un enfoque sociocultural de la lectura (Cassany, 2021; Zenteno, 2017); y fomentar el trabajo colaborativo entre docentes para el diseño de prácticas lectoras diversificadas, contextualizadas y socialmente significativas. Finalmente, se sugiere que futuras investigaciones amplíen la muestra, incorporen

observaciones de aula y consideren distintos contextos educativos, con el fin de profundizar en la comprensión de las prácticas lectoras orientadas al desarrollo de la literacidad crítica.

Declaración de conflicto de interés

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Ramiro Arturo Arauz Cardenas: investigación, metodología, curaduría de datos, administración del proyecto, redacción borrador original, recursos, análisis formal.

Cristina Valeria Cobos Farfán: investigación, curaduría de datos, redacción borrador original.

Marisol Estefanía Coronel Arias: investigación, curaduría de datos, redacción borrador original.

Litzy Micaela Narváez Nieves: investigación, curaduría de datos, redacción borrador original.

Julia Isabel Avecillas Almeida: investigación, metodología, recursos, supervisión, validación, visualización, redacción-revisión y edición, adquisición de financiamiento.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores no utilizaron inteligencia artificial en ninguna parte del manuscrito.

REFERENCIAS

Avendaño, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: La voz de los docentes. *Enunciación*, 21(2), 120–136. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-053X2016000200011&script=sci_arttext

- Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. En D. Cassany, *Lectura crítica* (pp. 1–12). Digital Commons. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1060&context=led>
- Condo, R. C. (2019). *Estrategia didáctica para desarrollar la lectura comprensiva en los estudiantes de primaria en Bolivia* [Tesis de grado, Universidad CIDE Ecuador]. Repositorio institucional. <https://repositorio.cidecuador.org/handle/123456789/210>
- Domínguez, C. (2019). La literacidad, un asunto crítico del quehacer universitario. En *Memorias del Congreso Internacional de Innovación y Calidad Educativa (ICM)*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. <https://cathi.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/11447/Memorias%20congreso%20internacional%20de%20ICM%20Seccion%20educacion%202019.pdf>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gamboa, A., Muñoz, P., & Vargas, L. (2016). Literacidad: Nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista de Investigación y Pedagogía*. <https://repositorio.ufps.edu.co/bitstream/handle/ufps/1741/Literacidad%20nuevas%20posibilidades%20socioculturales%20y%20pedag%C3%B3gicas%20para%20la%20escuela.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- INEVAL. (2022). *Informe de resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) 2018: Ecuador*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.evalucion.gob.ec>

- Jiménez, M., Riquelme, A., & Londoño, D. (2019). Literacidad como promoción del pensamiento crítico en la primera infancia. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(1), 49–70. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663240011/35663240011.pdf>
- López, K., & Sandoval, A. (2023). Participación ciudadana y literacidad crítica digital de estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(1), 84–101. <https://relatec.unex.es/index.php/relatec/article/view/4674/2888>
- Medranda, M., Poma, A., & Córdova, J. (2023). La literacidad crítica en el contexto ecuatoriano: Desafíos y perspectivas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación*, 53(2), 112–129. <https://doi.org/10.36799/rle.v53i2.2023>
- Molin, G., Godhe, A.-L., & Lantz-Andersson, A. (2018). Teaching for critical literacy in literacy education: A systematic review of classroom practices. *Journal of Literacy Research*, 50(3), 275–298. <https://doi.org/10.1177/1086296X18784693>
- OCDE. (2019). *PISA 2018 results: What students know and can do (Volume I)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Pineda, S. E., & Molina, C. A. (2017). Fundamentación de la lectura significativa en transición para fortalecer la lectura comprensiva y crítica. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 9(1), 67–78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982102>
- Rojas, G. C., & Prieto, M. L. (2018). El cuento multimodal como estrategia didáctica para el aprendizaje de la lectura. *Praxis & Saber*, 9(19), 103–123. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982135>
- Rojas, M., & González, N. (2023). ¿Cómo promover la literacidad crítica digital a través de narraciones históricas? Estudio de caso. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (REIDICS)*, 12, 72–88. <https://revista-reidics.unex.es/index.php/reidics/article/view/1805/1990>

- Rojas, R. (2022). Literacidad crítica y debate escolar: Estudio en el Bachillerato ETITC – 2022. *Lenguaje*, 52(2), e20613548. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v52n2/2539-3804-leng-52-02-e20613548.pdf>
- Sandoval, D. A., & Zanotto, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Revista de Educación y Humanidades*, 58(1), 115–135. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-008)
- Serquén, T. (2020). La lectura sociocultural de textos narrativos en el desarrollo de la literacidad crítica. *Revista Educare*. <https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/383/1504>
- Suh, E., & Hu, Y. (2023). Critical literacy in digital contexts: Exploring student engagement and empowerment. *Computers & Education*, 197, 104699. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104699>
- Torres, E., & Garrochamba, E. (2025). Habilidades verbales: El caso de estudiantes universitarios de la carrera de Lengua y Literatura. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 1551–1575. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/17949>
- UNESCO. (2025, 5 de septiembre). *Qué debe saber sobre la alfabetización*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/literacy/need-know>
- Villarreal, D. R., Jiménez, L., & González, G. A. (2021). Lectura crítica intermediada por la narrativa de la fábula como estrategia didáctica. *Revista Educación y Humanismo*, 23(41), 101–115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8736400>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Williams, B. T. (2022). *Critical literacy in the twenty-first century classroom*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367857150>

Zenteno, G. (2017). La literacidad crítica y el desarrollo de habilidades de lectoescritura. *Argumentos y Horizontes*, 2(4), 45–59. <https://revistas.upaep.mx/index.php/ayh/article/view/168/155>