

De la comprensión lectora a la comunicación académica: aportes de la literacidad crítica en la formación del profesorado

**From reading comprehension to academic communication:
contributions of critical literacy to teacher training**

Cartes-Pinto, Daniela

Universidad Católica de Temuco, Chile

dcartes@uct.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-2749-1300>

Figueroa-Sepúlveda, Mauricio

Universidad Católica de Temuco, Chile

mauricio.figueroa@uct.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-3387-5084>

Pérez-Hernández, Diego

Universidad Católica de Temuco, Chile

diego.perez.hernandez@uct.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-1326-6089>

Resumen

En la Formación Inicial Docente (FID), la competencia lectoescritora constituye un problema persistente. Investigaciones recientes muestran que los futuros docentes presentan dificultades para comprender textos académicos, producir escritos argumentativos y

aproximarse críticamente a la relación entre lenguaje, poder y conocimiento. En este marco, el presente estudio examina el valor de la literacidad crítica para fortalecer la comprensión lectora y la comunicación académica en la formación docente, mediante un análisis sistemático de documentos teóricos y curriculares, tanto nacionales como internacionales. Los objetivos específicos son: (i) identificar las principales contribuciones de la literacidad crítica a la formación inicial del profesorado y (ii) sintetizar orientaciones que emerjan de los documentos, con el fin de sugerir lineamientos que contribuyan a fortalecer la comprensión lectora y la comunicación académica en la FID. La investigación se desarrolló a partir de un análisis documental de 70 textos —artículos científicos, informes de organismos internacionales y tesis doctorales—, publicados entre 2019 y 2025 en bases de datos especializadas. El análisis de contenido permitió identificar categorías asociadas a la comprensión lectora, la comunicación académica y la literacidad crítica. Los resultados muestran que esta última trasciende una visión instrumental y se configura como un posicionamiento teórico-pedagógico orientado a cuestionar estructuras de poder en el lenguaje y las prácticas educativas.

Palabras clave: educación, literacidad crítica, comprensión lectora, Formación Inicial Docente.

Abstract

In initial teacher training, literacy skills are a persistent problem. Recent research shows that future teachers have difficulty understanding academic texts, producing argumentative writing, and critically approaching the relationship between language, power, and knowledge. Within this framework, this study examines the value of critical literacy in strengthening reading comprehension and academic communication in teacher training through a systematic analysis of theoretical and curricular

documents, both national and international. The specific objectives are: (i) identify the main contributions of critical literacy to initial teacher training and (ii) summarise the guidelines that emerge from the documents, with a view to suggesting guidelines that contribute to strengthening reading comprehension and academic communication in the FID. The research was based on a documentary analysis of 70 texts—scientific articles, reports from international organisations, and doctoral theses—published between 2019 and 2025 in specialised databases. Content analysis identified categories associated with reading comprehension, academic communication, and critical literacy. The results show that the latter transcends an instrumental vision and is configured as a theoretical-pedagogical position aimed at questioning power structures in language and educational practices.

Keywords: education, critical literacy, reading comprehension, initial teacher education.

1. Lectoescritura como base para la reflexión crítica en la docencia

«Leer el mundo siempre precede a leer la palabra, y leer la palabra implica leer continuamente el mundo»
(Freire, 1972).

En la formación inicial del profesorado, la competencia lectoescritora se presenta como un problema persistente. Numerosos estudios dan cuenta de las dificultades de los futuros docentes para comprender textos académicos, producir escritos argumentativos y aproximarse de manera más profunda a la relación entre lenguaje, poder y conocimiento (Ossa-Cornejo et al., 2017; García-Martín y García-Sánchez, 2020; Lagos-San Martín, 2025). Estas limitaciones repercuten no solo en su desempeño universitario, sino también en su preparación para mediar aprendizajes en contextos escolares cada vez más diversos en términos culturales y lingüísticos. Frente a este escenario, la necesidad de fomentar la competencia lectoescritora adquiere una relevancia que trasciende su «dimensión

instrumental» (Freire, 1972). No se trata únicamente de mejorar el rendimiento académico o la eficacia pedagógica, sino de potenciar una competencia que posibilita a los docentes interpretar y reelaborar críticamente su entorno. En este sentido, la lectura y la escritura constituyen medios para articular el saber pedagógico con la experiencia en el mundo, permitiendo que la práctica docente se fundamente en una comprensión profunda de los procesos sociales, históricos y culturales que configuran la escuela y la sociedad.

Ahora bien, la preocupación por el lenguaje y sus implicancias en la formación docente se vincula con un giro más amplio que comenzó a consolidarse en las ciencias sociales durante la década de 1960. En esos años, la lingüística desplazó el foco exclusivo en la oración hacia el análisis de textos y discursos, marcando un quiebre respecto de los enfoques previos (Kress, 1989). Este cambio respondió a procesos de renovación disciplinaria que, aunque inicialmente dispersos, fueron configurando un campo de

estudio emergente. Entre 1964 y 1974, distintas disciplinas, como la sociolingüística, la pragmática o la semiótica, coincidieron en explorar las relaciones entre lenguaje y contexto social, cultural y comunicativo. De este modo, la investigación se orientó hacia un análisis integral, sociocognitivo e interaccional del discurso, entendiendo el texto no como un simple producto lingüístico, sino como un espacio donde se negocian y median fuerzas sociales y culturales (Van Dijk, 2015).

Asimismo, los debates de los estudios sociales desarrollados en Estados Unidos e Inglaterra en la década de 1980, muestran la complejidad social y con ello emergen nuevas perspectivas como lo fue el giro lingüístico, que situó la alfabetización crítica¹ como una estrategia para analizar fenómenos vinculados al feminismo, la sexualidad, la política y la economía, destacando la necesidad de reconocer la intencionalidad de los discursos de la época (Lankshear y McLaren, 1993). Los aportes de Freire y Macedo (1987) constataron la

urgencia de repensar los procesos formativos, al mostrar cómo el analfabetismo y el analfabetismo funcional persistían en los Estados Unidos durante la década de 1980. El diagnóstico dejaba la necesidad de revisar críticamente los procesos educativos escolares, marcando una distancia entre la realidad de las personas y las formas en que comprenden el mundo. En este contexto, los autores coinciden en que la alfabetización crítica es un proceso fundamental para comprender y transformar las relaciones de poder que atraviesan los sistemas sociales. En consecuencia, sostienen que la educación no puede excluir las dimensiones sociales y políticas de la lectura y la escritura, pues ambas prácticas distan mucho de ser neutras.

Actualmente, la competencia lectoescritora continúa siendo un desafío central en la formación del profesorado, pues persisten limitaciones en la comprensión de textos académicos y disciplinares que dificultan tanto el desarrollo de habilidades profesionales como la capacidad de reflexión crítica.

El escenario contemporáneo exige superar una visión instrumental de la lectura y la escritura, y avanzar hacia una alfabetización crítica que permita a los futuros docentes reconocer el papel del lenguaje en la producción de conocimiento y en la reproducción de relaciones de poder y asimetría en los espacios escolares. Desde esta perspectiva, la literacidad crítica se erige como una estrategia analítica orientada a deconstruir los textos en función de sus usos lingüísticos, las prácticas sociales que implican y las formas de dominación que sostienen. Tal como señalan Castellví et al., resulta imprescindible que el profesorado en formación «adopte una actitud crítica ante la información que reciben y esté en condiciones de analizar dicha información y actuar para transformar la sociedad» (2018: 392). En otras palabras, la literacidad crítica ofrece un marco alternativo para que las personas se acerquen a cualquier tipo de información y sean capaces de examinar su carácter de hecho u opinión, su veracidad y fiabilidad, así como la intencionalidad y los silencios que contiene (McDaniel, 2004).

En este marco, surge la necesidad de indagar de manera más profunda sobre los aportes de la literacidad crítica a la Formación Inicial Docente (FID). Para ello, se propone analizar sistemáticamente el valor de la literacidad crítica para el fortalecimiento de la comprensión lectora y la comunicación académica del profesorado en formación. De manera específica, los objetivos son: (i) identificar las principales contribuciones de la literacidad crítica a la formación inicial del profesorado y (ii) sintetizar orientaciones que emerjan de los documentos, con el fin de sugerir lineamientos que contribuyan a fortalecer la comprensión lectora y la comunicación académica en la FID.

En términos metodológicos, el estudio se basó en un análisis documental (Cellard, 2008; Bowen, 2009; Luvezute et al., 2015), orientado a revisar los aportes de la literacidad crítica a la formación del profesorado. El corpus estuvo constituido por 70 documentos académicos, artículos científicos, informes de organismos gubernamentales y tesis doctorales, tanto nacionales como internacionales, publicados

entre 2019 y 2025. Estos fueron seleccionados en las bases de datos SciELO, SCOPUS, Web of Science y TDX, aplicando criterios de pertinencia temática. Cada documento fue contextualizado considerando autor, año, país, objetivo y marco investigativo, garantizando criterios de autenticidad, credibilidad y representatividad.

El análisis se efectuó mediante la técnica de análisis de contenido (Bardin, 1991; Krippendorff, 1990), organizando matrices de codificación de carácter deductivo. La reducción de la información se realizó a partir de la lectura y segmentación de los documentos en unidades de análisis temáticas, que posteriormente fueron clasificadas en categorías previamente definidas: comprensión lectora, comunicación académica y literacidad crítica. Cada categoría se organizó en una matriz de codificación que permitió registrar la información relevante y sintetizar los principales hallazgos.

Las tablas incluidas en el artículo reflejan el proceso de sistematización de la información

obtenida a partir del análisis documental. Cada una reúne los estudios conforme a su enfoque, ámbito de aplicación y principales hallazgos, permitiendo apreciar la distribución de los aportes teóricos y empíricos del corpus. La información fue organizada en filas y columnas que agrupan los documentos según autor, año y país de procedencia, junto con una síntesis del objetivo y los resultados de cada investigación. Esta disposición favoreció una lectura comparativa del conjunto, al posibilitar la identificación de tendencias predominantes, convergencias conceptuales y vacíos temáticos, así como la articulación de vínculos interpretativos entre los distintos enfoques revisados.

En síntesis, la formación del profesorado enfrenta el reto de superar las limitaciones de la comprensión lectora «tradicional» y de asumir la literacidad crítica como una dimensión constitutiva de la práctica pedagógica, donde sea capaz de cuestionar los discursos dominantes y generar alternativas transformadoras en los espacios educativos. De ahí que resulte necesario profundizar en el marco

conceptual que fundamenta la literacidad crítica, con el fin de establecer los referentes teóricos que orientarán el análisis.

2. Situación actual de la competencia lectoescritora en la formación inicial del profesorado

Independientemente del área disciplinar y del nivel educativo en el que ejercerán, las competencias lingüísticas constituyen un componente básico para las y los profesionales de la educación que egresan de planes de Formación Inicial Docente (Maldonado et al., 2012). La lectura es parte del «bagaje básico de todos los profesionales de la educación en un nivel suficientemente desarrollado» (Comellas, 2000: 90). Esto se debe a al menos dos razones. La primera tiene que ver con el hecho de que la lectura es una de las prácticas de mayor presencia en la vida universitaria: independientemente de si lo hicieron por gusto o bajo presión, las lecturas asignadas por la universidad obligan a leer a los estudiantes, y esto obviamente incluye al profesorado en formación, «a dar cuenta de que se ha leído,

para demostrar que se ha adquirido un saber (Narvaja et al., 2004). En ese contexto, habría una correlación entre comprensión lectora y éxito académico, en tanto que el logro de altos niveles de comprensión ofrece la posibilidad de elevar la capacidad de análisis y un manejo conceptual más profundo que, a su vez, permitiría mejorar su competencia para comprender información mucho más compleja (Martínez, 2002; Velázquez et al., 2008). La segunda razón por la que es importante fomentar la comprensión lectora en la FID radica en que, junto con las familias, las y los docentes corresponden a los principales modelos lectores de niños y adolescentes (Díaz et al., 2023). Dado el rol crucial que desempeñan respecto de la lectura de sus estudiantes, resulta esencial contar con profesoras y profesores bien preparados para la enseñanza de la lectura, no solo en términos conceptuales y pedagógicos, sino también en relación con sus actitudes y experiencias lectoras (Orellana et al., 2024).

Similares razones pueden esgrimirse para justificar la importancia que posee la enseñanza

de la escritura en la formación del profesorado: por un lado, una parte considerable de las tareas universitarias que tendrá que realizar exigen el dominio de habilidades escriturales; por otra, sus futuros estudiantes verán en ellos un modelo de escritor. A estas razones se suma una tercera, relacionada con el lugar central que ocupa en la FID la reflexión pedagógica, que implica el uso de diversos géneros discursivos —bitácoras, portafolios, diarios, registros etnográficos— que demandan no solo la capacidad de plasmar sus experiencias, sino también de hacerlo coherentemente (CPEIP, 2021; Jarpa et al., 2017).

Esta dimensión se complementa con la comprensión de textos en la educación superior, reconocida a nivel internacional como una actividad indispensable no solo para identificar y producir aprendizajes profundos, sino también con el fin de tratar y utilizar la información para comprender la realidad y participar en su mejoramiento (Duche Pérez et al., 2022; Huarca, 2022; Rovira y López, 2017). Sin embargo, investigaciones

recientes evidencian que los futuros docentes no logran distinguir hechos de opiniones, lo cual es indicio de que la competencia de literacidad crítica no se encuentra suficientemente desarrollada (Castellví et al., 2018). El estudio de Santisteban et al. (2020) arrojó que el futuro profesorado español tiene dificultades para elaborar discursos críticos a partir de información consultada. Asimismo, evidenció que no contrasta información ni duda de la veracidad y fiabilidad de las fuentes.

Por otro lado, de acuerdo con el reporte *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños para América Latina* del Banco Mundial-UNICEF (2020), uno de los efectos de la pandemia en la educación superior ha sido el rezago en el desarrollo de la comprensión lectora. Esta situación no solo refleja dificultades en el acceso y procesamiento de la información escrita, sino también un debilitamiento de las habilidades necesarias para interpretar, analizar y producir textos, lo que incide directamente tanto en la calidad de los aprendizajes como

en la capacidad de los estudiantes para desenvolverse en la sociedad y en los espacios universitarios.

En el caso chileno, investigaciones como las de Concha et al. (2013), Neira et al. (2015), Navarro et al. (2020), Urzúa et al. (2021), Lagos-San Martín (2025) han demostrado que, desde hace más de una década, la comprensión lectora no se consolida plenamente al término de la educación escolar, lo que genera un impacto directo en los primeros años de la formación universitaria. El estudio de Concha et al. (2013) indaga sobre la capacidad de reflexión pedagógica y el dominio del lenguaje académico de los estudiantes de pedagogía en educación básica. Los resultados obtenidos evidencian bajos desempeños por parte del estudiantado, quienes no demostraron dominio de la teoría subyacente a la clase observada y recurrieron, en cambio, a explicaciones de carácter general. Respecto de la producción escrita, se advierte una disminución en el manejo discursivo propio del registro académico.

Los estudios citados han permitido desarrollar comunidades de aprendizaje, agrupaciones de académicos que han impulsado indagaciones en representaciones de la lectura en profesores y estudiantes de primer y segundo año. Asimismo, aunque en menor medida, han logrado transformar dicho conocimiento a enfoques de prácticas de comprensión de lectura, recogiendo la evidencia significativa de modelos de literacidad basado en la reflexión, teoría y la práctica de la escritura (Montijano y Barrios, 2016; Moreno y Soares, 2019). Con resultados similares, se menciona que entre las «principales complejidades y desafíos que enfrenta el estudiantado de primer año destaca el papel central de la lectura y la escritura como condiciones necesarias para el éxito formativo en los distintos ámbitos de la educación universitaria» (González et al., 2022: 3). En consonancia con este planteamiento, la evidencia nacional e internacional muestra deficiencias significativas tanto en el área de lenguaje, especialmente en comprensión y producción de textos, como en las matemáticas, lo que impacta de manera transversal en el desempeño de

otras áreas disciplinares (OECD, 2023). En perspectiva local, los resultados de la región de La Araucanía se sitúan por debajo de la media nacional en educación secundaria, situación que genera:

Un impacto en las competencias o habilidades de ingreso de los estudiantes en la educación Superior; particularmente en la Universidad Católica de Temuco, ubicada territorialmente en este sector con más necesidades de equiparar los desempeños de entrada para la formación profesional (González et al., 2022: 3).

Lo anterior refleja no solo una brecha académica, sino también una problemática estructural vinculada a los escasos recursos socioeducativos disponibles. La alta concentración de pobreza, la desigual distribución de oportunidades y la falta de acceso equitativo a materiales y espacios de aprendizaje impactan directamente en el desarrollo de las competencias lectoras durante la educación secundaria, lo que repercute posteriormente en la formación universitaria. Esta situación

resulta especialmente crítica en la Formación Inicial Docente, donde los futuros profesores ingresan con debilidades significativas en comprensión y producción de textos, limitando sus posibilidades de consolidar prácticas pedagógicas que promuevan la literacidad crítica en contextos escolares marcados también por la desigualdad.

En función de las ideas vertidas, se reafirma que la comprensión lectora y la producción de textos son competencias centrales en todos los niveles educativos, constituyendo tanto la base del aprendizaje como una condición para la participación crítica en la sociedad. No obstante, los resultados de diversas investigaciones evidencian de manera generalizada un déficit en estas competencias. En la universidad, se reconoce que son fundamentales para la consolidación del conocimiento del profesorado en formación (Fica et al., 2022). Sin embargo, persisten bajos niveles de desempeño en el primer año de educación superior, acompañados de dificultades en la producción escrita, lo que limita el éxito académico inicial (Neira

et al., 2015). Esta situación no se restringe al nivel universitario, pues investigaciones en educación primaria muestran que la lectura fluida es indispensable para una adecuada comprensión, en tanto articula la decodificación con la construcción de significado (Valdebenito, 2012). Tales limitaciones impactan particularmente en Chile y, de manera más aguda, en regiones con mayores desigualdades socioeducativas, como La Araucanía. Frente a este panorama, la literacidad crítica se proyecta como una estrategia fundamental no solo para fortalecer la comprensión lectora y la escritura, sino también para propiciar aprendizajes profundos que permitan analizar y utilizar la información con el fin de comprender la realidad y participar activamente en su transformación (Huarca, 2022; Rovira y López, 2017).

En síntesis, la evidencia revisada expone que la comprensión lectora y la producción escrita son competencias fundamentales en la formación del profesorado, por el impacto que tiene en sus futuros estudiantes.

No obstante, como se ha venido planteando, persisten brechas significativas en la FID, especialmente en un contexto con desigualdades socioeducativas (región de La Araucanía). Este escenario confirma la necesidad de fortalecer dichas competencias académicas desde una perspectiva de literacidad crítica, entendida no solo como la capacidad de leer y escribir, sino como una herramienta para interpretar, cuestionar y transformar la realidad. Asumir este enfoque crítico permitirá avanzar hacia prácticas pedagógicas que promuevan aprendizajes profundos y el ejercicio de una ciudadanía activa, participativa y reflexiva.

3. La literacidad crítica como posicionamiento teórico frente a los desafíos del siglo XXI

En un contexto como el anteriormente descrito, la literacidad crítica busca formar lectores que, además de decodificar e interpretar una unidad de análisis y demostrar competencias semánticas y pragmáticas, sean capaces de asumir un rol crítico y analítico, y de identificar opiniones, valores

e intereses presentes en los textos. Esto equivale adoptar un análisis crítico de los diferentes tipos de textos (Wodak y Meyer, 2003), lo cual no se limita a un ejercicio cognitivo, sino que implica una toma de posición del sujeto frente al mundo, pues cada práctica discursiva conlleva efectos ideológicos y sociales. Trasladado al campo de la docencia, lo anterior implica que el profesorado en formación no solo debe ser capaz de interpretar y enseñar contenidos, sino también de reconocer cómo los discursos producen realidades, legitiman relaciones de poder y configuran representaciones sociales (Aguiar, 2023, 2024). De allí que, desde la literacidad crítica, el rol del docente se acerque al del investigador crítico, es decir, alguien que analiza, cuestiona y visibiliza los supuestos implícitos en los textos y contextos, favoreciendo que sus estudiantes también desarrollen esta capacidad. En este marco conceptual, la literacidad crítica adquiere una orientación sociocultural de la comprensión lectora, entendida como un conjunto de prácticas y estrategias de análisis que permiten abordar

los textos en tres niveles: 1) descriptivo, 2) inferencial e 3) intencional (Cassany y Castellà, 2010; Tosar, 2021). En función de ellos, el docente se sitúa como un mediador consciente de las dimensiones discursivas, sociales y políticas que atraviesan la educación.

Para el desarrollo de este proyecto, se revisaron distintos modelos de literacidad crítica, entre los que destacan las propuestas de Janks (2000), Tosar (2018) y Castellví (2020). No obstante, se ha optado por adoptar como marco de referencia el modelo de Tosar (2021), dado que ofrece una estructura analítica que integra de manera sistemática los niveles descriptivo, inferencial e intencional de los textos, permitiendo su aplicación tanto en la Formación Inicial Docente como en la práctica educativa en general. Este enfoque, presentado en la tabla 1, resulta especialmente pertinente para examinar cómo los futuros profesores pueden articular la lectura crítica con la producción académica y con la reflexión sobre las dimensiones sociales y políticas del discurso.

Tabla 1: Modelo de estrategias de literacidad crítica

Dimensión	Tipo de Lectura	Estrategias/preguntas
Leer la palabra: el ¿qué? Acceso al texto: Inicio de la problematización con una mirada reflexiva.	I Estadio descriptivo	¿Qué dice el texto?: 1) ¿Quién es el autor? ¿Qué información aporta? ¿Qué da a entender? 2) ¿Dónde y cuándo se publicó? ¿Es fiable? 3) ¿Distingues hechos de opiniones? ¿Existen falacias lógicas?
Los puntos de vista: el ¿cómo? Examinar las distintas perspectivas y dar voz a los que no la tienen con empatía y rigor.	II Estadio inferencial	¿Cómo lo dice el texto? ¿Qué no dice y necesito saber?: 1) ¿Hay silencios y vacíos relevantes? ¿Oculta algo? 2) ¿Qué visión del mundo está plasmada? ¿Cómo sería desde otro punto de vista? 3) ¿Qué intereses se esconde? ¿A quién beneficia?
Los problemas sociales: el ¿por qué? Lectura evaluativa sobre las relaciones de poder y desigualdades.	II Estadio intencional	¿Por qué lo dice así? ¿Qué valoración hago de las ideas? 1) ¿Quién es y qué pretende el autor? 2) ¿Identificas la intencionalidad del autor? ¿Cuál es la tuya? 3) ¿Qué conocimiento necesitas para evaluar lo que propone el autor? 4) ¿Cómo te posicionas y argumentas tu postura a partir del texto?

Fuente: Adaptado de Tosar, 2017, 2018, 2021.

La propuesta en cuestión se vincula con tres dimensiones que dialogan con las estrategias de la pedagogía de la pregunta presentes en los planteamientos de Freire (2013), Dewey (1989) y Gadamer (1994). A partir de estas perspectivas, se busca generar situaciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes transitar de manera secuencial por diferentes estadios de lectura, guiados por preguntas que orienten la comprensión y el análisis. Este enfoque no solo transforma el rol de los docentes al situarlos como mediadores críticos del proceso formativo, sino que también impulsa a los estudiantes a apropiarse de las preguntas como herramientas para leer el texto en tres niveles: en sus líneas, entre ellas y detrás de ellas. En síntesis, la literacidad crítica, articulada con metodologías de enseñanza y aprendizaje basadas en la pregunta, posibilita el desarrollo de tareas complejas que integran dimensiones cognitivas, sociales y personales (Gómez, 2010; Tosar, 2021; Aguiar, 2023, 2024).

Desde el ámbito de la lingüística, Neira et al. (2015) sostienen que las estrategias

de lectura no pueden limitarse a un nivel inicial dentro de los procesos académicos universitarios, sino que deben promover un abordaje más complejo de los textos. Entre estas estrategias se destacan la lectura previa, la predicción, la elaboración de inferencias (II Estadio inferencial), el aprovechamiento del conocimiento previo y la construcción de resúmenes. En esta línea, la comprensión lectora se concibe como un proceso de comunicación complejo e interactivo entre autor y lector, que exige del estudiantado en formación un rol activo y participativo, capaz de interpretar las pistas que deja el texto o la fuente escrita (Neira et al., 2015). La literacidad crítica, al aportar versatilidad para enfrentar procesos metacognitivos complejos, permite diseñar prácticas que no solo favorecen la decodificación de textos, sino también la lectura crítica del mundo. Por ello, se vuelve indispensable entregar herramientas al profesorado en formación para que pueda aproximarse analíticamente a la realidad y actuar con conciencia social (González-Milea et al., 2021). En este marco, las investigaciones desarrolladas en

el contexto norteamericano, canadiense, sudafricano y español han abierto diversas áreas de abordaje, entre las que se destacan aquellas sistematizadas en la tabla

Tabla 2: Los abordajes de la literacidad crítica en la investigación

Autor/año/lugar	Ámbito/Temática	Características generales
Hagood, M.C., 2002, EE.UU.	Alfabetización crítica (teoría social crítica y posestructurales).	La investigación da cuenta de la alfabetización crítica para ilustrar las relaciones entre la identidad y subjetividad donde se concibe la formación del yo, donde rara vez ello tiene aspectos neutrales y dependiendo del contexto cuestiona el orden establecido. Las alfabetizaciones describen versiones particulares del mundo que pueden interpretarse como problemáticas y peligrosas.
Janks, H. 2013, Sudáfrica.	Alfabetización crítica (enseñanza de la gramática, la lectura y la escritura y multimodalidad).	El estudio enfatiza en el marco de la alfabetización crítica y su interdependencia con la investigación educativa. Para buscar responder: cómo se desarrolló y cómo puede aplicarse la LC. Comprende un marco de cuatro dimensiones: poder, identidad/diversidad, acceso y diseño/rediseño. De este modo, bajo una perspectiva la alfabetización crítica debe capacitar a los jóvenes para leer las palabras como el mundo en relación a categorías de poder, identidad, diferencia, acceso al conocimiento, habilidades, herramientas y recursos.
Ross, E.W. y Vinson, K.D. 2012, Canadá.	Educación para la ciudadanía. Pedagogía crítica. Estudios sociales.	El trabajo se centra en los imaginarios dominantes de la ciudadanía, las complejidades que ello conlleva y el control social que se ejerce. Por medio de las imágenes (vigilancia y espectáculo). Para responder al contexto de la sociedad contemporánea, los autores apuestan al concepto de «ciudadanía peligrosa».
Yepes, J. (2019), España.	Habilidades informativas, Literacidad informativa.	Alfabetización digital. Se busca una lectura crítica desarrollada en diversos modelos de actuación. El propósito está en la mejora de la enseñanza, viabilidad de la investigación, fomento de la lectura y desarrollar el espíritu crítico de los estudiantes universitarios.

Izquierdo, A. (2019), España.	Problemas sociales relevantes: discursos de odio en la redes sociales y medios de comunicación.	Literacidad crítica frente al discurso: relatos y contrarrelatos. Los participantes de la investigación son estudiantes de secundaria, y los resultados señalan que el estudiantado presenta dificultades para enfrentarse a relatos de odio y se dejan influenciar por las redes sociales y los medios de comunicación, sin analizar las fuentes desde una perspectiva crítica.
Ruiz, C.R.C y González-Milea, A.G, 2019, España.	Formación inicial del profesorado de educación infantil.	El estudio se enfoca en las narrativas biográficas de la práctica docente del profesorado en formación infantil, para abordar la literacidad crítica en términos de significado del concepto, el contenido social recogido en las narrativas y el discurso de la práctica pedagógica.
Castellví, J., 2020, España.	Literacidad crítica digital.	Asociado a los cambios vertiginosos que experimenta la sociedad del siglo XXI y el desafío que implica formar ciudadanos y ciudadanas críticos. El foco se centra en la educación primaria, donde se analizan los criterios del estudiantado para evaluar la veracidad de la información y qué tan críticos son con ello.
Santiago del Pino, M. y Goenechea, C. (2020), España.	Literacidad crítica, educación digital y educación secundaria.	El estudio busca mejorar la alfabetización crítica ante los medios y las redes sociales de comunicación, en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. Con ello quedan a la vista los discursos de odio y la violencia que exponen los medios multimodales.

Fuente: Elaboración propia

La revisión documental aporta marcos teóricos y metodológicos para el tratamiento crítico de los textos. Brinda, asimismo, orientaciones para repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la FID. Esto se traduce en brindar herramientas interpretativas para asumir discursos complejos y cuestionar las prácticas sociales que reproducen la desigualdad social. Como señala Aguiar (2023), leer críticamente significa aprender a quitarse la venda de los ojos y comenzar a leer textos más allá de su materialidad lingüística; supone también reconocer sus conexiones culturales, históricas y sociales, así como las estructuras de poder que permea nuestra vida cotidiana.

Los modelos y experiencias recogidos muestran que la literacidad crítica constituye un marco de análisis y acción pedagógica que permite a los futuros docentes transitar desde la lectura descriptiva hasta la evaluación intencional de los discursos, articulando niveles de comprensión que develan silencios, intereses y relaciones de poder (Tosar, 2017, 2018, 2021; Aguiar, 2023, 2024). Las

investigaciones revisadas evidencian la amplitud de sus abordajes, desde la construcción de identidades y subjetividades (Hagood, 2002), el desarrollo de marcos multimodales en la enseñanza (Janks, 2013), la formación ciudadana crítica (Ross y Vinson, 2012) o la alfabetización digital frente a discursos de odio y desinformación (Izquierdo, 2019; Castellví, 2020; Santiago del Pino y Goenechea, 2020). Independientemente de si se trata de contextos latinoamericanos o europeos, estas aproximaciones coinciden en reconocer que la literacidad crítica tiene como trasfondo la Teoría Social Crítica, orientada a cuestionar las desigualdades y asimetrías de poder que atraviesan la vida social. En este marco, el lenguaje y la comunicación se configuran como herramientas decisivas para decodificar y problematizar el *statu quo*, habilitando al profesorado en formación a asumir un rol activo en la transformación educativa y social (Beck, 2005).

Resumiendo, la literacidad crítica se configura como un marco teórico y metodológico necesario para abordar los desafíos educativos

del siglo XXI. Por ello, su potencial radica en que el profesorado en formación puede transitar desde una lectura descriptiva hasta una evaluación de intencionalidad en los textos y los discursos. Las investigaciones revisadas en los diferentes contextos —Norteamérica, Canadá, España y Latinoamérica—, coinciden en que la comprensión lectora es una herramienta clave para cuestionar el *statu quo* y promover prácticas pedagógicas transformadoras.

4. La literacidad crítica en el contexto latinoamericano: avances en la investigación

En el contexto latinoamericano, la relevancia de los estudios sobre literacidad crítica ha ido aumentando en las últimas dos décadas, consolidándose como un campo en expansión que dialoga con los desafíos sociales, culturales y políticos de la región (López Gil y Sandoval Sarrias, 2023; Rojas y González-Monfort, 2023; Zárate, 2019; Arce, 2022). Estas investigaciones han abordado la literacidad crítica desde perspectivas diversas, lo que evidencia su carácter

transversal y su potencial transformador en distintos ámbitos de la educación. Entre los enfoques identificados se encuentran el digital, donde se problematiza el acceso, la veracidad y el uso ético de la información en entornos virtuales; el lingüístico, con énfasis en las prácticas discursivas y su vínculo con la reproducción de desigualdades sociales; el de la educación para la paz, donde se la relaciona con procesos de resolución de conflictos y la construcción de convivencia democrática; y, finalmente, el de la formación ciudadana, que subraya su papel en el desarrollo de competencias críticas para comprender y transformar las estructuras de poder presentes en la sociedad. Estos aportes, sistematizados en la tabla 3, evidencian la riqueza y diversidad de aproximaciones que la literacidad crítica ofrece al debate educativo latinoamericano.

Tabla 3: Los abordajes de la literacidad crítica en la investigación latinoamericana

Ámbito	Autor/año/lugar	Características generales
Literacidad crítica digital.	López Gil, K. y Sandoval Sarrias, A., 2023, Colombia.	La investigación trata de la evolución de la participación ciudadana dentro del mundo digital actual. El eje es la participación de jóvenes universitarios dentro de marcos de ciertos márgenes de análisis, a saber: acceso a la información. Los temas consultados por los universitarios corresponden a: sociopolíticos (locales/nacionales) en medios digitales y se evidencia que carecen de habilidades críticas para evaluar la fiabilidad de las fuentes; expresión del posicionamiento.
	Rojas, M.A. y González-Monfort, N., 2023, Chile.	La investigación se centra en cómo se promueve la literacidad crítica digital utilizando narraciones históricas en la clase de historia. Por medio del estudio de caso. Las dimensiones de análisis se basaron en: distinguir entre hechos y opiniones, identificar los silencios en argumentos, evaluar la fiabilidad de las fuentes y reconocer la intencionalidad en los discursos.

Alfabetización crítica (lingüística). Escritura digital.	Zárate, A, 2019, Perú.	La investigación analiza las preguntas de comprensión crítica en un grupo de libros de texto de educación secundaria en el Perú. Los resultados indican que la mayor parte de las preguntas evalúan habilidades críticas desde un enfoque cognitivo; es decir, se asume que la criticidad reside en la mente del lector.
	Arce, L.C., 2022, Argentina.	La investigación se enmarca en el proyecto: «La lectura crítica como estrategia para la resignificación de la literatura en el aula». Busca entender las causas de la brecha entre los discursos pedagógicos y los resultados de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Se proponen prácticas de lecturas críticas (ACD).
	Fica et al., 2022, Chile.	La investigación responde a la dimensión del lenguaje, especialmente la comprensión lectora en la FID del profesorado en la carrera de PLCyC, UCT. El papel de los y las docentes en materia de lenguaje se vuelve fundamental porque son ellos quienes ayudan al progreso de esta habilidad una vez ingresando al sistema.
	Bustos Castro, P., 2024, Colombia.	La investigación describe los efectos que tienen las prácticas de escritura multimodal en la educación básica primaria. Los hallazgos de investigación muestran que las prácticas de escritura multimodal tienen efectos positivos en el aprendizaje, destacando el papel de las TIC en el proceso de innovación educativa, a su vez, es clave abrir los recursos digitales en un contexto de literacidad (dotar al texto de toda la potencialidad y capacidad comunicativa).

Ámbito de Educación para la Paz. Pensamiento Crítico. Literacidad crítica. Representaciones sociales.	Betancur-Giraldo et al., 2021, Colombia.	El estudio trata las experiencias en torno a las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes rurales en contextos de conflicto armado. Por medio de este, se rescata el proceso de memoria histórica y construcción de cultura de paz desde la labor pedagógica. A través de las narrativas se visibilizan las voces de los docentes en un ejercicio interpretativo, por medio del ACD para la sistematización de experiencias.
	Costa Santos, A. et al., 2023, Brasil.	La investigación analiza las tendencias y desafíos de los estudios brasileños sobre educación para la Paz (EPP) realizados por investigadores vinculados a grupos de investigación. Se destacan las diferentes tendencias de los estudios, a saber: estudios teóricos (70,7 %), investigación empírica (29,2 %); las disciplinas con mayor producción de investigaciones sobre EPP en Brasil son educación física y relaciones internacionales.
	Calderón, E., 2023, Colombia.	El estudio plantea la desigualdad y la violencia. Por medio de dichas categorías analiza las prácticas educativas, los discursos y las narraciones desde la literacidad crítica, destacando la confrontación de saberes en contextos culturales diversos. También plantea posibles soluciones para mejorar el pensamiento crítico y promover la pedagogía de la paz por medio de la literacidad crítica.

Formación ciudadana. Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Estudios sociales.	Delgado-Rojas, H.E et al., 2022, Perú.	La investigación analiza la relación entre la literacidad crítica y la formación ciudadana. Se releva la importancia de incorporar este enfoque en las escuelas para promover la participación responsable y la transformación social; se destaca la LC como herramientas para abordar las desigualdades sociales en las escuelas. Se resalta la importancia del papel del profesorado en este enfoque (los formados en literacidad crítica para guiar a los estudiantes en la identificación de ideologías en los textos escolares).
	Marolla-Gajardo, J. y Saavedra-Solís, C., 2021, Chile.	La investigación se centró en analizar el discurso escrito de los currículos escolares de América Latina y los textos de estudio de Ciencias Sociales chilenos. El período de estudio comprende desde el año 2009 hasta el 2015. Los hallazgos muestran: el término América Latina se encuentra desfavorecido en la jerarquización curricular frente a relatos centrados en una historia nacional chilena.
	Godoy, F., 2021, Chile.	El estudio se centra en el desarrollo de la literacidad crítica a partir de la utilización de fuentes históricas en el aula de secundaria. Se presentan tres tipologías de estudiantes en relación con su nivel de literacidad crítica al trabajar con fuentes históricas.

Fuente: Elaboración propia.

En efecto, los estudios latinoamericanos sobre literacidad crítica revelan una diversidad de enfoques que responden a problemáticas específicas de la región. En el campo digital, se observa un énfasis en la necesidad de fortalecer la capacidad crítica de los estudiantes para evaluar la fiabilidad de las fuentes y reconocer la intencionalidad de los discursos (López Gil y Sandoval Sarrias, 2023; Rojas y González-Monfort, 2023). En los estudios lingüísticos, se subraya la persistencia de prácticas de lectura centradas en lo cognitivo, a la vez que se plantean estrategias para resignificar la literatura y potenciar la escritura académica y multimodal en los procesos formativos (Zárate, 2019; Arce, 2022; Bustos Castro, 2024). Desde la perspectiva de la educación para la paz, las investigaciones muestran la relevancia de la literacidad crítica en contextos atravesados por conflictos armados y desigualdades, destacando su papel en la memoria histórica, la construcción de convivencia y el pensamiento crítico (Betancur-Giraldo et al., 2021; Calderón, 2023; Costa Santos et al., 2023). Finalmente, desde la formación ciudadana, los estudios

resaltan la importancia de incorporar la literacidad crítica en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales para cuestionar narrativas hegemónicas y promover una ciudadanía activa y reflexiva (Delgado-Rojas et al., 2022; Marolla-Gajardo y Saavedra-Solís, 2021; Godoy, 2021). Estas singularidades muestran que, aunque los enfoques varían según los contextos y disciplinas, convergen en reconocer la literacidad crítica como una herramienta indispensable para enfrentar los desafíos educativos, sociales y políticos de América Latina.

Para concluir, la investigación latinoamericana en literacidad crítica evidencia enfoques diversos —digitales, lingüísticos, de educación para la paz y formación ciudadana— que responden a problemáticas educativas y sociales propias de la región. Más allá del contexto, dichas investigaciones reconocen la literacidad crítica como una herramienta indispensable para fortalecer la formación docente, dotar al profesorado de competencias comunicativas que le permitan leer, interpretar y evaluar la

intencionalidad de los discursos sociopolíticos de la región.

5. Reflexiones finales y horizontes de posibilidad en torno a literacidad crítica y la formación del profesorado

A partir del análisis sistemático del corpus documental, se comprueba que la literacidad crítica constituye un eje articulador entre la dimensión cognitiva, ética y política de la FID, donde su valor radica en las posibilidades de comprensión integral de las experiencias de lectura y escritura como prácticas sociales y culturas de poder que tienen incidencia en la formación del pensamiento crítico.

Por su parte, la revisión de investigaciones sobre literacidad crítica permite establecer un diálogo entre contextos nacionales, regionales e internacionales para comprender los problemas que atraviesan los procesos de enseñanza-aprendizaje y, de manera particular, la FID. En este marco, el primer objetivo específico permitió identificar las principales contribuciones de la literacidad

crítica a la FID, constatando que el rol del profesorado resulta central en la promoción del pensamiento crítico, ya que no solo orienta el proceso formativo, sino que también modela prácticas discursivas y pedagógicas que habilitan a los estudiantes a interrogar la realidad (Lankshear y McLaren, 1993; Freire, 1972, 2013; Santisteban, 2020). Potenciar la literacidad crítica supone, entonces, promover la adquisición de habilidades complejas de orden superior que contribuyen al desarrollo del pensamiento complejo y de la reflexividad crítica en el futuro profesorado (Aguiar, 2023, 2024; Castellví et al., 2018, 2020; González et al., 2021; Izquierdo, 2019; Tosar, 2021).

En relación con el segundo objetivo específico, el análisis documental permitió sintetizar las orientaciones que pueden guiar la práctica formativa. En primer lugar, se destacan instancias de diálogo y reflexión que permitan construir aprendizajes significativos dentro de la FID para problematizar los discursos dominantes y abrir espacios de reflexión crítica en la escuela. Posicionarse

desde la literacidad crítica supone propiciar la adquisición de habilidades complejas y reflexividad crítica de la práctica del futuro profesorado (Freire, 1972, 2013; Freire y Macedo, 1987). Asimismo, los antecedentes revisados muestran que la literacidad crítica debe ser entendida como una competencia genérica fundamental en la formación universitaria, pues constituye tanto un instrumento de reflexión crítica como un medio para la construcción de conocimientos especializados (Cassany y Castella, 2010; Díaz et al., 2023; Duche et al., 2022; Fernando, 2025; Fica et al., 2022; Narvaja et al., 2004). Sin embargo, los resultados de la competencia lectoescritora evidencian deficiencias persistentes en los niveles de enseñanza básica, media y superior (UNESCO, 2022; OECD, 2023). Como señalan Hernández et al. (2021), estas limitaciones restringen la posibilidad de realizar lecturas críticas, interpretar adecuadamente las diferentes fuentes y evaluar la intencionalidad de los textos y los discursos, afectando la calidad de las interacciones en el aula como la construcción del autoconcepto académico. Los

hallazgos internacionales confirman que la baja comprensión lectora no solo impacta en el éxito académico, sino que marca las brechas sociales y limitan la participación ciudadana (Freire y Macedo, 1987; Tosar, 2017, 2018; Banco Mundial-UNICEF, 2020; Godoy, 2021).

En segundo lugar, la FID requiere del diseño de estrategias pedagógicas explícitas para fortalecer tanto la comprensión lectora como la producción académica. La evidencia muestra que los bajos desempeños en estas áreas limitan la capacidad de los futuros profesores para construir aprendizajes sólidos y para guiar a sus propios estudiantes en el desarrollo de habilidades críticas (Betancur-Giraldo et al., 2021; González-Milea et al., 2021; Izquierdo, 2019; Jarpa et al., 2017; Santisteban et al., 2020). Por ello, se hace necesario crear dispositivos formativos que conecten teoría, práctica y reflexión, de manera situada, es decir, considerando las condiciones sociales, culturales y lingüísticas de cada contexto educativo. Esto implica superar enfoques homogéneos de la enseñanza y apostar por

prácticas que reconozcan la diversidad y promuevan la equidad.

De lo expuesto se desprenden varias conclusiones. La más importante quizá sea que la literacidad crítica no debe concebirse como una competencia meramente instrumental asociada a la decodificación o comprensión literal de los textos. Su potencial radica en configurarse como un posicionamiento teórico y pedagógico que interpela al profesorado y al estudiantado en tanto sujetos capaces de cuestionar las estructuras de poder que se reproducen en el lenguaje y en las prácticas educativas (Aguilar, 2023, 2024; Freire y Macedo, 1987; Orellana et al., 2024; Wodak y Meyer, 2003). En este sentido, el docente no solo transmite conocimientos, sino que asume un rol de investigador crítico, capaz de problematizar los discursos que circulan en el aula y de generar condiciones para que los estudiantes desarrollen una conciencia crítica frente a la información que consumen.

Finalmente, en el contexto latinoamericano, el desafío no se reduce a mejorar los

índices de comprensión lectora en términos cuantitativos: se trata de formar docentes capaces de leer el mundo críticamente. Esto significa dotarlos de herramientas para analizar cómo los discursos construyen identidades, legitiman desigualdades y configuran imaginarios sociales. De este modo, la FID se proyecta hacia un horizonte en el que no solo se prepare profesionales técnicamente competentes, sino también docentes reflexivos y comprometidos con la construcción de ciudadanías más democráticas e inclusivas. En definitiva, la literacidad crítica debe comprenderse como una práctica ética y política que prepara al profesorado para asumir la responsabilidad en la construcción de sociedades más democráticas (Lankshear y McLaren, 1993; Freire, 1972). A modo de cierre,

De este modo, plantearse la formación continua desde la perspectiva de la LC [literacidad crítica] supone introducir una dimensión de carácter sociopolítico en la formación, pues es a partir de su participación en estos encuentros que los docentes

tienen la oportunidad de comprender las opresiones que sufren y sus marginaciones, además de entender su papel social, que va mucho más allá del de quien repite teorías en el aula, percibiéndose a sí mismos como agentes sociales y, al mismo tiempo, tomando conciencia de las fuerzas externas que interfieren en la educación. (Aguiar, 2023: 28) [Traducción nuestra].

A modo de cierre, la literacidad crítica contribuye a resignificar el papel del profesorado en la FID, promoviendo prácticas pedagógicas más reflexivas, críticas y comprometidas con la transformación social y el fortalecimiento de sociedades más democráticas e inclusivas.

Declaración de autoría

La primera autora participó en la conceptualización, investigación, validación de datos y análisis formal.

El segundo autor participó en la conceptualización, investigación, validación de datos y análisis formal.

El tercer autor participó en la conceptualización, investigación, validación de datos y análisis formal.

Referencias citadas

Aguiar, A. E. (2023): *Aprendendo a leitura inversa do mundo: a formação com professores na perspectiva do Letramento Crítico*, São Carlos, Pedro e João Editores.

Aguiar, A. E. (2024): «Literacidad crítica como herramienta para educar por el diálogo: la insurgencia de voces invisibilizadas», *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 22, pp. 1–27. DOI: <https://doi.org/10.1344/ECCSS2024.22.5>

Arce, L. C. (2022): «La literacidad crítica en la universidad: análisis de una experiencia», *Zona Próxima*, 18, pp. 93–102. DOI: <https://doi.org/10.14482/zp.18.305.861>

Banco Mundial-UNICEF (2020): «Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el

sector educativo de América Latina y el Caribe». Disponible en: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/803991615924634007/pdf/Acting-Now-to-Protect-the-Human-Capital-of-Our-Children-The-Costs-of-and-Response-to-COVID-19-Pandemics-Impact-on-the-Education-Sector-in-Latin-America-and-the-Caribbean.pdf>

Bardin, L. (1991): *Análisis de contenido*, Madrid, Ediciones Akal.

Beck, A. (2005): «A place for critical literacy», *Jornal of adolescent & adult literacy*, 48 (5), pp. 392–400. DOI: <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.5.3>

Betancur-Giraldo, H., Monroy, J.A., Pineda-Patrón, J. M., y Olivera-Paniagua, D. (2021): «Experiencias pedagógicas para la memoria histórica y la construcción de la paz. Repensando la escuela rural en medio del conflicto armado colombiano», *Encuentros*, 19(2), pp. 74–94. DOI: <https://doi.org/10.15665/encuen.v19i02.2707>

Bowen, G.A. (2009): «Document Analysis as a Qualitative Research Method», *Qualitative*

Research Journal, 9 (2), pp. 27–40. DOI: <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

Bustos Castro, P. del C. (2024): «Habilidades comunicativas en experiencias de Escritura digital multimodal con estudiantes de educación básica primaria», *Franz Tamayo - Revista de Educación*, 6(15), pp. 10–33. DOI: <https://doi.org/10.61287/revistafranztamayo.v.6i15.5>

Calderón, E. (2023): «Educación para la paz: Reflexiones desde la literacidad crítica», *Revista Construyendo Paz Latinoamericana*, 18, pp. 220–242. DOI: <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0284>

Cassany, D. y Castella, J. (2010): «Aproximación a la literacidad crítica», *Perspectivas*, 28(2), pp. 353–374.

Castellví, J., Díez, M. C., Gil, F., González, G., Jiménez, M., Tosar, B., & Santisteban, A. (2018): «¿Verdad o mentira? Una investigación en formación del profesorado». En *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales*, Valladolid,

Ediciones Universidad de Valladolid, pp. 381–392.

Castellví, J. (2020): «Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: literacidad crítica digital en educación primaria», *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 19, pp. 17–28. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/384310>

Cellard, A. (2008): «A análise documental». En J. Poupart, J.P. Deslauries, L.H. Groulx, A. Laperriéri, R. Mayer y A.P. Pires, eds., *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*, Petrópolis, Vozes, pp. 295–316.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP] (2021): *Estándares de la profesión Docente*, Santiago, Ministerio de Educación.

Comellas, M. (2000): «La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos», *Educación*, 27, pp. 87–101. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2023.n1.v2.2476>

Concha, S., Hernández, C., del Río, F., Romo, F., y Andrade, L. (2013): «Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica», *Calidad en la educación*, (38), pp. 81–113. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100002>

Costa Santos, A., Prado de Sousa, C. y Serrano Oswald, S. (2023): «Tendências & Desafios dos estudos em Educação para a Paz no Brasil», *Educação Unisinos*, 27, s/p. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2023.271.06>

Delgado-Rojas, H. E., Estrada-Tello, M. M., Rojas-Loayza, A. B., Cárdenas-Vergara, N., y Cangalaya-Sevillano, L. M. (2022): «El rol de la literacidad crítica en la formación ciudadana», *Investigación Valdizana*, 16(3), pp. 151–159. Disponible en: <https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/1509>

Dewey, J. (1989): *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.

Díaz, M, Echegoyen-Sanz, Y. Martín, A. (2023): «Antes de enseñar a leer: metacognición lectora y formación de docentes», *Cadernos de Pesquisa* 53(4), pp. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149108>

Dixon-Woods, M., Agarwal, S., Jones, D., Young, B., y Sutton, A. (2005): «Synthesizing qualitative and quantitative evidence: A review of possible methods», *Journal of Health Services Research & Policy*, 10(1), pp. 45–53. DOI: <https://doi.org/10.1177/135581960501000>

Duche Pérez, A., Montesinos Chávez, M., Medina Rivas, A., y Siza, C. H. (2022): «Comprensión Lectora Inferencial en Estudiantes Universitarios», *Revista de Ciencias Sociales*, 28, pp. 181–198. DOI: <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38831>

Fernando, M. (2025): «Becoming a critical pedagogue in initial teacher education: prompts, prospects, paradoxes (3Ps)», *Teachers and Teaching*, pp. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2025.2525190>

Fica Fuentealba, P., Millañir Guzmán, J. y Vidal Urra, C. (2022): *Nivel de comprensión lectora en estudiantes universitarios de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, Universidad Católica de Temuco*. Tesis de grado no publicada, Universidad Católica de Temuco.

Freire, P. (1972): *La pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Tierra Nueva.

Freire, P. (2013): *Por una pedagogía de la pregunta: Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Argentina, Siglo Veintiuno Editores.

Freire, P. y Macedo, C. (1987): *Literacy Reading the Word and the World*, London, Routledge Taylor & Francis Group.

Gadamer, H.G. (1994): *Verdad y método*, Salamanca, Editorial Sígueme.

Garbarini, G. (2016). *Cuaderno nº3: Competencias genéricas para la formación de profesionales integrales*, Temuco, Universidad Católica de Temuco.

- García-Martín, J., y García-Sánchez, J.N. (2020): «Metodologías utilizadas por los profesores universitarios en la docencia y evaluación de la comprensión lectora», *Ocnos*, 19(3). DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2378
- Godoy Vera, F. (2021): «El desarrollo de la literacidad crítica a partir de la utilización de fuentes históricas en el aula», *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (20), pp. 77–94. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/408488>
- Gómez, S. (2010): «Situaciones de aprendizaje y evaluación», *Padres y Maestros*, 329, pp. 1–9. Disponible en: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1258/1072>
- González Mallo, C., Rivas Rivas, M. C., Schwerter Cárcamo, P., Bustos Yáñez, J., y García Hormazábal, R. (2022): «Protocolo para mejorar la calidad en la formulación de problemas en matemáticas. Una propuesta didáctica bidimensional», *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 14(6), pp. 1–12. DOI: <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4174>
- González-Milea, A., García Ruiz, C. R., y Santisteban Fernández, A. (2021): «Hacia un Modelo de Intervención Didáctica en Literacidad Crítica para la educación infantil. Avances en la Investigación», *Nuevas Dimensiones*, (8). DOI: <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.44>
- Hagood, M.C. (2002): «Critical literacy for whom?», *Literacy Research and Instruction*, 41:3, pp. 247–265. DOI: <https://doi.org/10.1080/19388070209558369>
- Hernández, I., Lay, N, Herrera, H. y Rodríguez, M. (2021): «Estrategias pedagógicas para el aprendizaje y desarrollo de competencias investigativas en estudiantes universitarios», *Revista de Ciencias Sociales*, 27 (2), pp. 242–255. DOI: <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35911>
- Huarca, P. (2022): «La lectura en la educación superior y el rol del docente en su desarrollo», *Revista cubana de Educación Superior*, 41(1), pp. 1–20.

Izquierdo Grau, A. (2019): «Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en educación secundaria», *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 42–55. Disponible en: <https://dehesa.unex.es/handle/10662/9986>

Janks, H. (2000): «Domination, acces, diversity, and design: A synthesis model for critical literacy education», *Educational Review*, 52, pp. 175–186. Disponible en: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=23693cd6e68978e4435bda8a19b14fd-7f9d8562f>

Janks, H. (2013): «Critical literacidad in teaching and research», *Education Inquiry*, 4(2), pp. 225–242. DOI: <https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22071>

Jarpa, M., Haas, V. y Collao, D. (2017): «Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales», *Estudios pedagógicos*, 43(2), pp. 163–178. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200009>

Kress, G. (1989): *Linguistic processes in sociocultural practice*, Oxford, Oxford University Press.

Krippendorff, K. (1990): *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*, Barcelona, Paidós.

Lankshear, C. y McLaren, P. (1993): *Critical literacy: politics, praxis, and the postmodern*, New York, State University of New York Press.

Lagos-San Martín, N. (2025): «La lectura en la formación inicial docente en universidades del centro-sur de Chile», *Formación Universitaria*, 18(3), pp. 25–34. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062025000300025>

López-Gil, K., y Sandoval-Sarrias, A. (2023): «Participación ciudadana y literacidad crítica digital de estudiantes universitarios», *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 22(2), pp. 27–42. Disponible en: <https://relatec.unex.es/index.php/relatec/article/view/4674>

Luvezute Kripka, R. M., Scheller, M., y de Lara Bonotto, D. (2015): «La investigación documental

sobre la investigación cualitativa: conceptos y caracterización», *Revista de Investigaciones UNAD*, 14(2), pp. 55–73. DOI: <https://doi.org/10.22490/25391887.1455>

Maldonado, A., Sandoval, P., Rodríguez, F. (2012): «Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores», *Revista Folios*, 35, pp. 33–47. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n35/n35a03.pdf>

Martínez, M. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos: perspectivas teóricas y talleres*, Cali, Universidad del Valle.

Marolla-Gajardo, J. y Saavedra Solís, C. (2021): «América Latina en el currículo chileno de Historia: análisis desde la literacidad crítica», *Revista Colombiana de Educación*, 1(82), pp. 61–82. DOI: <https://doi.org/10.17227/rce.num82-10499>

McDaniel, C. (2004): «Critical Literacy: A Questioning Stance and the Possibility for Change». *The Reading Teacher*, 57(5), pp.

472–481. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/20205385>

Montijano, M.P. y Barrios, M.E. (2016): «Alfabetización académica en la universidad: percepciones de estudiantes sobre una tarea escrita», *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32, N.º especial 8, pp. 289–309. Disponible en: file:///C:/UCT_2024/Simposio34_Castell%C3%B3/Comprensi%C3%B3n_lectora_FID/2016_Montijano_Barrios_fabetizacionAcademicaEn-LaUniversidad-5901092.pdf

Moreno Mosquera, E. y Soares Sito, L. (2019): «Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina», *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), pp. 219–229. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a02>

Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano y Pereira, C. (2004): *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires, Eudeba.

Navarro, F., Ávila, N., Calle-Arango, L. y Cortés, A. (2020): «Lectura, escritura y oralidad en perfiles

de egreso de educación superior: contrastes entre instituciones y carreras», *Revista Calidad en la Educación*, 52, pp. 170–204. Disponible en: <https://orcid.org/0000-0001-9131-3245>

Neira Martínez, A., Reyes Reyes, F., y Riffo Ocares, B. (2015): «Experiencia académica y estrategias de comprensión lectora en estudiantes universitarios de primer año», *Literatura y lingüística*, (31), pp. 221–244. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112015000100012>

Orellana, P., Silva, M. e Iglesias, V. (2024): «Students' Reading Comprehension Level and Reading Demands in Teacher Education Programs: the Elephant in the Room?», *Frontiers in Psychology*, 15, pp. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1324055>

Ossa-Cornejo, C., Palma-Luengo, M., Lagos-San Martín, N., Quintana-Abello, I. y Díaz-Larenas, C. (2017): «Análisis de instrumentos de medición del pensamiento crítico», *Ciencias Psicológicas*, 11 (1), pp. 19–28. DOI: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1343>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022): *Más allá de los límites: Nuevas formas de reinventar la educación superior*. Celebrada del 18 al 22 de mayo de 2022 en Generalitat de Catalunya y Asociación Catalana de Universidades Públicas. Barcelona. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD] (2023): *Evaluación de competencias de la población adulta 2023*, Chile, OECD. Disponible en: https://www.oecd.org/es/publications/2024/12/survey-of-adults-skills-2023-country-notes_df7b4a60/chile_043083fb.html

Rojas, M. A. y González-Monfort, N. (2023): «¿Cómo promover la literacidad crítica digital a través de narraciones históricas? Estudio de caso», *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (12), pp. 198–217. Disponible en: <https://publicaciones.unex.es/index.php/reidics/article/view/1805>

Ross, E. Wayne y Vinson, D. Kevin (2012): «La educación para una ciudadanía peligrosa»,

Enseñanza de las Ciencias Sociales, 11, pp. 73–86. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324128700008.pdf>

Rovira, Y., y López, E. (2017): «La lectura en la enseñanza universitaria», *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 21(3), pp. 386–398. Disponible en: <https://revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/3157>

Ruiz García, C. R., y González-Milea, A. (2019): «Literacidad crítica en la formación inicial: ¿cómo formar a docentes de educación infantil para educar a una ciudadanía crítica?», *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (DREH)*, 16, v169–187. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/9113>

Santiago del Pino, M. y Goenechea Permisán, C. (2020): «Critical Literacy and the Media: Teachers in Training in the Face of Hate Speech», *Investigaciones Sobre Lectura*, 14, pp. 181–196. DOI: <https://doi.org/10.24310/isl.vi14.12239>

Santisteban, A., Díez-Bedmar, M. y Castellví, J. (2020): «Critical digital literacy of future teachers

in the Twitter Age», *Culture and Education*, 32(2), pp. 185–212. DOI: <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1741875>

Tosar, B. (2017): *Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària*. Tesis doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona.

Tosar, B. (2018): «Literacidad crítica y aprendizaje de las ciencias sociales en las aulas de educación primaria», *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 17, pp. 5–12. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/343290>

Tosar, B. (2021): *Literacidad crítica. Enseñar a leer el mundo para transformarlo a través del encuentro*, Independently Published.

Urzúa-Martínez, S., Riquelme-Yáñez, R., y Micin-Carvallo, S. (2021): «Impacto de un programa de lectoescritura en el rendimiento académico de estudiantes de primer año universitario en Chile», *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(2), pp. 283–302.

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n2a05>

Valdebenito, V. (2012): *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión*. Tesis doctoral no publicada, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10803/96309>

Van Dijk, T. (2015): «Cincuenta años de estudios del discurso», *Discurso & Sociedad*, 9(1-2), pp. 15-32.

Velásquez, M., Cornejo, C. y Valderrama, Á. (2008): «Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del Consejo de Rectores», *Estudios Pedagógicos*, 34(1), pp. 123-138. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100007>

Wodak, R. y Meyer, M. (2003): *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa.

Yepes, J. L. (2019): «El desarrollo de habilidades informativas y de creación de nuevo conocimiento: los conceptos de literacidad informativa (alfabetización informacional) y literacidad crítica», *Ibersid: revista de sistemas de información y documentación*, 13(1), pp. 29-36. Disponible en: <https://www.ibersid.eu/ojs/index.php/ibersid/article/view/4595>

Zárate Pérez, A. (2019): «Habilidades de lectura crítica en libros de texto de secundaria», *Revista Signos*, 52(99), pp. 181-206. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000100181>

Notas

¹ En este estudio, la alfabetización crítica se entiende como la capacidad de cuestionar, analizar y evaluar diversos tipos de textos y discursos, trascendiendo la comprensión literal para reflexionar sobre sus significados, las relaciones de poder y las ideologías que subyacen en ellos (Freire y Macedo, 1987). Desde la perspectiva de Freire (1972), este proceso implica una lectura crítica de la realidad orientada a la emancipación, favoreciendo el desarrollo

de la autonomía y de capacidades cognitivas y éticas que permitan a las personas comprender y transformar las estructuras sociales. En este sentido, la alfabetización crítica constituye uno de los fundamentos conceptuales que sustentan la estrategia de literacidad crítica adoptada en esta investigación.