



Madonna del Libro (c. 1480)  
Sandro Botticelli

# Formación de educadores infantiles en lectura crítica y pruebas estandarizadas<sup>1</sup>

## Training of early childhood educators in critical reading and standardized tests

Mónica Leonor Rodríguez Rivera  
mlrodriguezr@correo.udistrital.edu.co

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

---

1 Este artículo da cuenta de los antecedentes del proyecto de investigación “Prácticas de formación en lectura crítica en educación superior y evaluación de resultados en futuros licenciados de educación” del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

## Resumen

Este artículo presenta los resultados del proceso de revisión documental en torno a la formación en lectura crítica de los futuros maestros en educación infantil. El ejercicio de consulta se realizó en bases de datos como SciELO, Scopus, Dialnet y Google Scholar, así como informes sobre resultados de las pruebas Saber Pro que permitieron la identificación y sistematización de la información alrededor de tres ejes temáticos. Los referentes teóricos que posibilitan la construcción del concepto de lectura crítica, las reflexiones sobre los procesos formativos en lectura crítica y el análisis de resultados en pruebas saber Pro. Gracias al rastreo se reconoce la importancia de distinguir y comprender conceptos que movilizan la lectura crítica con fines prácticos. Los procesos formativos sobre el tema en articulación con los resultados de las pruebas, muestran la necesidad de revisar elementos específicos sobre los planes de estudio y así impactar los resultados de las pruebas. Adicionalmente, se resalta el valor de las implicaciones sociales y formativas del educador infantil como orientador y guía de procesos en una de las etapas base y determinante de los niños y las niñas para posteriores ciclos académicos.

Palabras clave: Lectura, Lectura Crítica, Pruebas estandarizadas, Evaluación, Calidad Educativa.

## Abstract

This article present the results of the document review process around the training in critical reading of future teachers in child education. The query exercise was carried out in databases such as SciELO, Scopus, Dialnet y Google Scholar, as well as reports on the results of the Saber Pro test that allowed the identification and systematization of the information around three thematic axes. The theoretical references that make possible the construction of the concept of critical reading, the reflections on the formative processes in critical reading and the analysis of results in Saber Pro tests. Due to the tracing, the importance of distinguishing and understanding concepts that mobilize critical reading for practical purposes is recognized. The training processes on the subject in articulation with the results of the tests, show the need to review specific elements of the curriculum and thereby impact the results of the tests. In addition, the value of the social and educational implications of the child educator as a counselor and guide of processes in one of the basic and determinant stages of children for later academic phases is highlighted.

Keywords: Reading, Critical reading, Standardized tests, Evaluation, Educational quality.

## Introducción

La lectura se ha convertido en un referente social y académico obligatorio en razón de las dinámicas actuales de las sociedades del conocimiento. En las últimas dos décadas a nivel mundial, se han gestado iniciativas que la posicionan y otorgan mayor importancia en razón no sólo de exigencias relacionadas con progresos económicos sino en el marco del desarrollo sostenible y, por ende, de la calidad de vida de las personas (West y Chew, 2015). La lectura, es una oportunidad y un derecho fundamental de todos los seres humanos en tanto les permite participar socialmente en términos de equidad y poner en acción sus capacidades para aportar a su propio desarrollo y el de la sociedad. Gracias a la lectura es posible apostar por la inclusión social y garantizar así la toma de decisiones por parte de ciudadanos informados, críticos, conscientes y participativos. En suma, es un camino privilegiado de acceso al conocimiento, el desarrollo educativo, cultural y económico de los países. (Tailandia, 1990, Dakar, 2000; CERLALC, 2017; Plan Iberoamericano de Lectura - ILÍMITA, 2003; OIE, 2021).

Las apuestas formativas y de trabajo en torno a la lectura han llevado a una reconceptualización del término, de sus usos y dominios (Solé, 2009) en tanto construcción social dado que, cada época refleja de qué manera se constituye y da sentido a sus usos (Ferreiro, 2000). Así, por ejemplo, en los últimos 30 años del S XX, la lectura y su enseñanza en Colombia se movilizó a partir de los postulados de pensadores propios de la escuela activa como Kilpatrick, Dewey, Decroly, Montessori, Freinet, Ausbel y Bruner entre otros que permitieron ver este ejercicio en función de la vida, para la vida, tomando distancia de un ejercicio centrado en el reconocimiento de fonemas y grafemas,

de la lectura de palabras, oraciones y textos como fin último (Trilla, et al., 2007; García y Rojas, 2015).

Por ello, construir y comprender conceptos como el de lectura y lectura crítica en los procesos formativos de los futuros educadores infantiles se viabiliza en tanto es una oportunidad para la cualificación de estos, así como, de los niños y las niñas a quienes van a acompañar. En concomitancia, la reflexión sobre el tema ha sido una constante debido a los bajos resultados en las pruebas estandarizadas y desde los diferentes niveles educativos- internacionales, PISA<sup>2</sup> y nacionales, Saber 11 y Saber Pro (Pérez, 2014; Barrón et al. 2015; López, 2016; Londoño, 2016; Moreno y Villareal, 2018; Torres, 2018; Díaz, 2019; Gutiérrez, 2020; Hernández, 2021).

Algunos estudios sobre el tema (Moreno y Villareal, 2018; García, Rodríguez y Moreno, 2019, Díaz, 2019; Gutiérrez, 2020) muestran las implicaciones formativas en lectura crítica desde la relación, calidad educativa y pruebas estandarizadas. Pruebas que se convierten en objeto de estudio y reflexión debido a que, aun cuando connotan una apuesta homogenizadora sobre los estudiantes al desconocer su individualidad social, cultural y económica brindan referentes relacionados con los logros de los futuros profesionales para este caso de la educación. Por ello, para el ejercicio propuesto, se configuran como referente que permite la reflexión y estudio a partir de los resultados entre instituciones, facultades y/o programas.

Este escrito da cuenta de un ejercicio de consulta alrededor de los procesos formati-

---

2 Programme for International Student Assessment – PISA, de la Organización para la cooperación y el desarrollo económicos – OCDE.

vos en futuros educadores infantiles sobre la lectura crítica y algunos resultados de las pruebas estandarizadas Saber Pro. El rastreo incluyó bases de datos como SciELO, Scopus, Dialnet y Google Scholar, este último por la posibilidad de registros relacionados con reportes e informes de congresos y otros<sup>3</sup>, capítulos de libros, tesis doctorales y otros repositorios relacionados con el tema. La selección correspondió a artículos originales y tesis doctorales de los últimos 10 años para un total de 40 documentos, 30 artículos originales, 2 capítulos de libro y 4 tesis doctorales e informes relacionados con pruebas estandarizadas. Estos fueron organizados en un matriz que discriminó contexto, índice de citación, preguntas de estudio, objetivos y referentes teóricos como lectura, lectura crítica, literacidad y alfabetización académica. Otros aspectos se relacionaron con el proceso metodológico investigativo, los educadores infantiles y las pruebas estandarizadas.

Posterior al ejercicio de sistematización transversal indicado, se identificaron categorías apriorísticas o emergentes y la convergencia en términos de los resultados para recabar qué se ha dicho hasta el momento y a su vez perfilar lo que hace falta por estudiar, ampliar y/o construir sobre el tema. A continuación, se describen las tendencias desde tres categorías centrales.

## Lectura, literacidad, alfabetización académica y lectura crítica en educación superior y futuros licenciados.

---

3 Se incluyeron informes elaborados por el Instituto colombiano para el fomento de la educación superior - ICFES y del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana.

La lectura se instaure como una práctica social que atraviesa todas las esferas del ser humano. En el campo de la educación superior y fruto del rastreo realizado este concepto se diversifica en otros como lectura crítica, literacidad y alfabetización académica. Ahondar en dicha diversidad responde a un ejercicio necesario de reflexión pues su empleo y definición son posibles de articular con las prácticas en aula. En esta línea, el concepto de lectura, eje de este ejercicio deviene de prácticas sociales y culturales que van más allá del reconocimiento y relación de fonemas y grafemas, es un ejercicio que moviliza al lector, al texto y al autor de manera reflexiva y contextualizada, tal es así, que el concepto orienta las apuestas formativas de los ciudadanos; por esto, desde el proceso de rastreo documental se identificó que existe tendencia frente al concepto de lectura a partir de autores como Zuleta (1982); Freire (1984); Goodman (1998); Montes (2001); Casany (2003, 2006); Solé (1992, 2005); Gilardón (2006); Garrido (2014) y Caride, Caballo y Gradaïlle (2018).

En esta línea, la lectura refiere un ejercicio de pensamiento articulado con el contexto, con las características sociales y culturales que de manera implícita y explícita acompañan tanto al lector como al texto, y al autor. Es “un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido en el texto impreso” (Goodman, 1998, p. 13). Y esa construcción de sentido realza el lugar del lector pues es quien construye el “significado del texto según sus experiencias y conocimientos previos, guiado por sus objetivos” (Solé, 1992, p. 21). Definiciones que referencian la lectura como un proceso dinámico en el que cobra protagonismo el lector para comprender el texto que aborda, sin embargo, ¿en dónde queda el protagonismo de quién escribe el texto?,

¿cuáles son las particularidades del proceso de lectura y de qué manera se dan?

Los conceptos de literacidad y alfabetización académica, con menor referencia desde las investigaciones rastreadas se instauran en contextos de educación formal-académica. La literacidad es definida por Creme y Lea, (2005); Cassany, (2006); Luke, (2012); Carlino, (2013) y Londoño (2016), como práctica que incluye los procesos de escritura y lectura como experiencia de aprendizaje en el contexto de la educación superior y como proceso de crecimiento y construcción de conocimiento disciplinar; sitúa además el papel del lector, del autor y las relaciones sociales, culturales, y científicas del texto abordado o el texto elaborado, en suma, una práctica letrada (Carlino, 2013). La literacidad se entiende como un proceso integral de nivel superior académico que articula lectura y escritura. Vale anotar que la lectura y la lectura crítica hacen presencia en todos los niveles educativos y sociales, son prácticas culturalesque, con el paso del tiempo se modifican en sus concepciones e instauran según las necesidades contextuales.

El concepto de alfabetización académica fue ilustrado por autores como Serrano (2014) quien cita a Arnoux et al., (2006); Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Gurufis, (2005); Carlino (2004) y Serrano (2011). Estos refieren el fortalecimiento y desarrollo de las habilidades argumentativas como fundamentos de las habilidades académicas. De otra parte, se encontraron de nuevo, los aportes de Carlino (2005) y su comprensión de alfabetización académica como un “conjunto de conceptos y estrategias necesarios para participar en la cultura y el discurso de las disciplinas, así como en las actividades de lectura y escritura requeridas para aprender en la universidad”. (p. 53). Así, la alfabetización académica se sitúa

en el campo de la educación superior como camino para la construcción de conocimiento desde el diálogo disciplinar y la participación social.

Mientras que los referentes de literacidad<sup>4</sup> y alfabetización académica son los menos recurrentes en los documentos consultados; el de lectura crítica recibe un mayor trabajo en términos de conceptualización y aplicabilidad en los procesos formativos de los futuros licenciados tanto a nivel nacional como internacional. Por ello, se considera viable tomar la lectura crítica como eje de trabajo en tanto le apunta a la formación en y para el pensamiento (Aznar y Laiton, 2017). Sumado, reconoce niveles de lectura que configuran un ejercicio procesual para el desarrollo del pensamiento (Jurado, 2007; Cassany, 2006; ICFES, 2018). Esto en concomitancia con las exigencias universitarias por el énfasis en el nivel crítico (Luke, 2012; Torres y Londoño, 2016; García, Rodríguez y Moreno, 2019).

Sumado, la lectura crítica es definida como un proceso complejo – cognitivo encaminado hacia la comprensión profunda del texto desde la interacción del lector con el autor y con el texto. Incluye experiencias previas del lector ligadas a esferas como la cultura, la sociedad y lo cognitivo (Smith, 1994; Freire, 1994; Ferreiro, 2003; Cassany, 2003, 2006; Peralta y Espinosa, 2005; Jurado, 2007; Aguilar, 2008; Londoño, 2016; Luke, 2012; Arce, 2013, 2016; Carlino, 2013; Díaz, Bar y Ortiz, 2015 y Aznar y Laiton, 2017). De otra parte, las apuestas de Cassany (2013) giran alrede-

---

4 Este es resultado de los estudios realizados a finales del siglo XX. Posterior, y gracias a las transformaciones teóricas y conceptuales el concepto se amplió e incluyó la lectura y la escritura como prácticas letradas, una cultura escrita. Aquí cobra lugar al enfoque sociocultural planteado por Cassany (2006); Revesz (2006); Tejada y Vargas (2007) y Londoño (2013) como perspectiva más amplia.

dor del enfoque lingüístico, sociolingüístico y sociocultural ilustrando un ejercicio que va más allá de comprender el contenido del texto, alinea una toma de postura frente a lo que se lee, la posibilidad de identificar intencionalidades explícitas e implícitas del autor, valorar y argüir. De tal suerte que se ahonda en la comprensión del ejercicio y a su vez se identifican líneas de trabajo sobre él.

Desde Cassany (2005), la lectura es un ejercicio que articula la parte formal del texto, los procesos mentales del lector y los significados culturales que acompañan tanto al lector como al documento abordado. Sumado a estos enfoques, incluye la lectura de la realidad como referente para indicar el carácter crítico del ejercicio, es decir, la competencia crítica.

No es sólo un proceso de transmisión de datos sino también una práctica que reproduce la organización del poder –como hemos visto. El discurso construye las representaciones establecidas sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones). Por esta razón, la educación se encamina a desarrollar la conciencia crítica del lector para que valore si está o no de acuerdo con las representaciones y con la distribución del poder establecidas. (p. 59)

Desde lo expuesto, el concepto de lectura crítica da cuenta de una apuesta específica transversal al campo educativo que no sólo se muestra como un saber teórico académico, sino que, es necesario llevarlo a la práctica para resignificar las experiencias de aprendizaje y el ejercicio de los futuros maestros de educación infantil. De la mano, formar en lectura crítica en el marco de las experiencias académico – pedagógicas de los futuros maestros se visibiliza como una oportunidad para tomar una postura frente a las realidades y problemáticas del mundo y así, afianzar el sentido social de la educación.

## Formación de educadores infantiles: procesos desde la lectura crítica

En este apartado se busca estructurar de qué manera se configuran los procesos de lectura crítica en futuros educadores infantiles. Para hacer la construcción, se tienen en cuenta referentes tanto a nivel nacional como internacional que incluyen experiencias formativas docentes diferentes a las de los mismos educadores infantiles debido a la importancia que refiere construir un horizonte en el marco de las ciencias de la educación y dilucidar de manera particular uno concierne al ejercicio con educadores infantiles.

Desde el rastreo, existen dificultades en los universitarios relacionadas con la *lectura crítica* debido al desconocimiento del mismo concepto (Caride, Caballo y Gradaílle, 2018) lo que se extiende a sus prácticas pues no poseen “habilidades en sus procesos de lectura y escritura”. (Moreno y Villarreal, 2018, p. 16) y no desarrollan el nivel deseado en tanto no logran interpretar, inferir, analizar, explicar el sentido global de los textos y asumir una postura propia sobre los textos abordados, lo que tiene una relación directamente proporcional con el pensamiento crítico y con el nivel de aprendizaje y desempeño académico (Gutiérrez, 2020; Díaz, 2019). Lo anterior, se soporta en los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas Saber 11, así como las pruebas diagnósticas que responden en primer semestre. Desde estas “se observan bajos niveles en las competencias en lectura crítica, en las cuales el 92% de los estudiantes obtuvo una calificación debajo de 3.0 en las pruebas, siendo 5.0 la mayor calificación” (Gutiérrez, 2020, p. 25).

Así, es el nivel de competencia lectora de los futuros docentes – de diferentes énfasis y de educación infantil - es insuficiente para la

etapa educativa en la que se encuentran. Sumado, lo que comprenden sobre el concepto de lectura crítica es básico y los resultados de las pruebas Saber 11 y los procesos del programa de retención de estudiantes dan cuenta de dificultades tanto en lectura como en escritura (Gutiérrez, 2020; Caride, Caballo y Gradaïlle, 2018). De otra parte, presentan inconvenientes frente al conocimiento del léxico de las lecturas, el abordaje de textos disciplinares – argumentativos y expositivos, por ende, la identificación de particularidades de estas tipologías textuales específicamente frente al planteamiento de tesis y argumentos propios, organización de ideas, gramática, capacidad de síntesis, parafraseo y conocimiento de normas de escritura académica (García, 2019).

Aspectos a tener en cuenta desde las investigaciones realizadas se relacionan con estrategias en tanto propuestas para trabajar con futuros maestros en el marco de la lectura crítica, algunas de ellas refieren la importancia de reconocer el perfil de estudiante que ingresa a los programas. En específico no asumir que los estudiantes conocen los tipos de textos ni sus características, o formas de abordarlos para desarrollar procesos de inferencia o argumentación. En suma, que pueden responder a solicitudes docentes centradas en la elaboración de textos académicos sin la explicación y ejemplificación debida (Arce, 2013; Vidal y Manríquez, 2016; Díaz, 2019; Gutiérrez, 2020). Todo soportado en la importancia que refieren estas estrategias para la construcción y consolidación epistemológica disciplinar que les convoca.

Otro de los aspectos identificados desde el rastreo, tiene que ver con experiencias encaminadas hacia el estudio de apuestas curriculares, por ejemplo, a partir del análisis Crítico del Discurso Educativo del Currículum – asignaturas de historia y ciencias so-

ciales - a la luz de las pruebas de selección y las Competencia, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial (Román, 2015; Morales, 2015). De igual manera, las concepciones de estos sobre la enseñanza del lenguaje oral (Santamariana, 2016). Como se indicó, algunos de estos estudios tuvieron como eje poblacional a futuros maestros de disciplinas diferentes a la de educación infantil, pero se conciben como referentes para reconocer el lugar del *currículo*, las pruebas objetivas y la *calidad de la educación*. Estas se consideran categorías necesarias para atender el estudio de los procesos formativos de los futuros educadores infantiles y la lectura crítica. Es importante referenciar entonces, autores que desarrollan el concepto de lectura, a saber, Daniel Pennac (1993) y Gelardoní (2006) y, sobre hábitos lectores Applegate y Applegate, (2004); Applegate et al., (2014); Benevides y Peterson, (2010); Cremin, Bearne, Mottram y Goodwin, (2008); Granada, (2014); Granada y Puig, (2014); Gupta, (2004); Larrañaga, Yubero y Cerrillo, (2008) y Nathanson et al. (2008).

Sobre el estudio de las apuestas curriculares se identificó un desbalance en las dimensiones sobre la lectura, la oralidad y la escritura indicadas en el plan de estudios, por ejemplo, la literatura infantil se trabaja en tanto corpus de obras y no como herramienta o medio para el análisis de la literatura (Munita et al.; 2018) aunado a lo que sucede en realidad con el ejercicio de formación y la práctica pedagógica. Desde Adlerstein, Pardo, Díaz y Villalón (2016), García y González (2019) y García y González (2019), también se presenta coincidencia frente a la falta de autonomía en el ejercicio de lectura y conocimiento sobre su definición en el contexto colombiano. (Gutiérrez, 2020).

De otra parte, como eje fundamental en la formación sobre lectura crítica en los futuros

maestros, los hábitos lectores fueron un referente en los documentos consultados (Larraña, 2004; Munita, 2012; Granado y Puig, 2014; García, Rodríguez y Moreno, 2019). Se reconoció además que este concepto se enmarcó en los nuevos estudios de literacidad - NEL y desde autores como Aliagas et al., (2009); Barton, Ivanic, Appleby, Hodge y Tuskung, (2007); Camitta, (1993); Cassany, Sala Quer y Hernández, (2008); Mahiri, (2003) y Martí, (2008). Desde aquí es posible referenciar el concepto de literacidad como aquel concerniente al nivel universitario en donde confluyen esferas sociales, culturales, lingüísticas y cognitivas de los estudiantes.

Se concluye, por un lado, que dichos hábitos son mínimos debido a los tiempos dedicados al ejercicio, por otro lado, existe preferencia por el abordaje de textos literarios y no académicos de la mano con una concepción del ejercicio como respuesta a las demandas de evaluación de los cursos en donde son asignados, lo que hace que la lectura se restrinja a un ejercicio único para cumplir con el requisito establecido por parte del docente. Esto se relaciona con las experiencias personales y la lectura de los estudiantes, es decir, la motivación extrínseca (lectura como requerimiento) e intrínseca (gusto por la lectura), (Granado y Puig, 2014; Cardona, et al., 2017; Díaz, 2019; García, Rodríguez y Moreno, 2019), situaciones que terminan configurando las prácticas de lectura de los docentes.

Se identificaron puntos de convergencia y/o intereses relacionados con los resultados de las pruebas estandarizadas de los futuros maestros y sobre sus procesos formativos, de manera particular frente al *lenguaje, la lectura crítica y la escritura*. Se suma, la importancia del *perfil* de los futuros maestros y sus *prácticas de lectura* en tanto se identifica la no existencia de hábitos, desconocimiento sobre

*tipologías textuales*<sup>5</sup> y *referentes de formación disciplinar en lenguaje*. En este sentido, los estudiantes tienen prácticas de lectura pasivas y poco reflexivas que se terminan reflejando en su ejercicio pedagógico con los niños y niñas, pues “las propias prácticas lectoras de los docentes (lectores que disfrutaban leyendo, lectores reacios a leer, lectores implicados activamente en la construcción de significados a partir del texto o lectores superficiales que se limitan a extraer información de este) son trasladadas al aula” (Gupta, 2004 y Ruddell, 1995, citados por Granado y Puig, 2014).

Por lo anterior, se establece entonces una relación directa entre la forma en que se moviliza la formación de la lectura crítica en los maestros que acompañan a las infancias y sus mediaciones pedagógicas pues se identifica que estas dan cuenta de confusiones entre creencias y saberes trabajados a lo largo de su proceso formativo. Desde aquí, es posible reconocer como eje de trabajo la *forma en que se incorporan los saberes sobre la lectura crítica y el lenguaje en los programas de formación* de estos futuros maestros, por tanto, se pone en cuestión comprender y ahondar en el reconocimiento de las habilidades y competencias alcanzadas en términos disciplinares, didácticos y pedagógicos.

En coherencia con lo expuesto se considera relevante ampliar el ejercicio de consulta desde las pruebas estandarizadas Saber Pro en la medida que estas se configuran como referente nacional de calidad, sin desconocer por supuesto, por un lado, que el trabajo sobre ellas es inacabado y, por otro, las discusiones académicas que suscitan dan paso

---

5 Concepto definido desde autores como Cassany, 2006; Jiménez, 2007; Calsamiglia y Tusón, 2015; Programme for International Student Assessment (PISA), 2006, 2018 y el Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior (Icfes), 2016.

al análisis e investigación constante. En especial porque su diseño estándar muestra acciones tendientes a la homogenización y el desconocimiento de las particularidades sociales, culturales y económicas.

## Formación de educadores infantiles y pruebas estandarizadas

La calidad aparece en las investigaciones rastreadas como concepto relacionado con la formación docente y las pruebas estandarizadas. Estos estudios explicitan, por un lado, la importancia de los saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos (Santamariana, 2016; Soler y Calderón, 2014; Ministerio de Educación Nacional - MEN, 2013) en los futuros maestros, y, por otro, la urgencia de los países por atender a las exigencias de referentes internacionales que orientan y determinan las formas de evaluación en tanto mecanismo garante de la calidad de los sistemas educativos. A propósito de estos, las pruebas PISA aplicadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos - OCDE, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC. Y, a nivel nacional, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES en Colombia.

Vale referenciar entonces, que para el año 2011, el ICFES - realizó las "Pruebas de habilidades genéricas GSA<sup>6</sup> Colombia. Resultados de pilotaje" a 16 Instituciones de Educación Superior (IES) a partir de la asesoría e intervención del Consejo Australiano para la Investigación Educativa (Australian Council for Education Research, ACER). Las dimensiones evaluadas fueron, pensamiento crítico, solución de problemas, entendimien-

to interpersonal, redacción argumentativa y redacción de un reporte; concebidas como habilidades genéricas.

Frente a los resultados según programas y cada una de las dimensiones evaluadas, lo más altos fueron alcanzados por programas diferentes a los de educación. Los promedios más bajos desde la dimensión de pensamiento crítico, se ubicaron en los programas de enfermería seguidos de los de educación primaria y edad temprana. Algo similar se presentó desde la dimensión de resolución de problemas. Estos aspectos se convierten en referencia de estudio dado que los educadores infantiles son los encargados de acompañar la formación en lectura con las infancias. Llama la atención que otro de los programas con resultados bajos corresponden al nivel de primaria (Cifuentes et al., 2020) lo cual muestra que existen procesos formativos secuenciales gestionados por profesionales con dificultades en procesos cognitivos de alta exigencia.

En consonancia con lo anterior, el ICFES (2014) refiere que aun cuando se han desarrollado ejercicios de investigación que aportan al tema, todavía son pocas las aproximaciones a estas realidades. "En Colombia poco se sabe sobre el estándar académico de aquellos que entran a la profesión de la docencia

---

6 Las Pruebas Graduate Skills Assessment (GSA) fueron diseñadas por el ACER en 1999 con el objetivo de evaluar cuatro habilidades genéricas: Pensamiento crítico, Resolución de problemas, Comprensión interpersonal y Comunicación escrita en los estudiantes que ingresaban a la universidad y en aquellos que se graduarían. Estas pruebas surgieron de un ejercicio de consulta en diferentes universidades australianas sobre aquello que concebían como declaraciones de capacidades o atributos de sus graduados. (Graduate Skills Assessment, 2001; ICFES, 2011)

o de los que se preparan académicamente para serlo [...] y los resultados en las pruebas estandarizadas son un buen predictor del desempeño de los docentes en el aula”.

(Barón et al., 2014, p. 139). Desde el estudio de Barón et al. (2014), surgió como relevante los perfiles de aquellos que desean estudiar alguna licenciatura. Los resultados indicaron que los aspirantes a carreras docentes son aquellos con resultados más bajos en las Pruebas Saber 11 al igual que los resultados que alcanzan las mujeres frente a los resultados de los hombres y otras disciplinas. También se encontró relación entre los resultados en matemáticas desde las pruebas Saber 11 y la elección de carreras en educación, aquellas con menor resultado elegían estas últimas (p. 152).

Para ampliar lo concerniente a resultados, se consultó el informe del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE, 2020) de la Universidad Javeriana. En este se señala que “en los últimos años, los bachilleres que ingresan a estudiar ciencias de la educación tienen puntajes en las pruebas Saber 11 significativamente menores que sus pares bachilleres que ingresan a otras áreas” (p. 1) de manera puntual 138 puntos de 300 posibles. Asimismo, el promedio en los módulos de razonamiento cuantitativo y de lectura crítica, 131 y 144 puntos de 300 posibles (11% y 3% menos puntaje frente a los promedios nacionales, respectivamente) (p. 2). Como conclusión de este informe las Instituciones de Educación Superior (IES) no están cerrando las brechas de desempeño de los estudiantes que reciben, lo que muestra la necesidad de formar no solo profesionales de licenciaturas con amplios conocimientos en pedagogía sino además fortalecer sus habilidades y conocimientos en áreas básicas como razonamiento matemático y lectura crítica. (p. 7)

Esta realidad sobre el perfil docente contrasta o dista con los tan sonados éxitos educativos de los países nórdicos, por ejemplo, en Finlandia “la exigencia para quienes quieren ser docentes es que sus puntajes en las pruebas de Estado deban ser excepcionales, que se encuentren en la cola alta de la distribución de la prueba” (p. 3). Esto permite reflexionar, por un lado, en torno al rol social de los maestros “toda vez que son los encargados de la formación del capital humano del futuro; es decir, de los niños y niñas del país” (LEE, 2020, p. 1) y de manera particular, para el caso de Colombia por las realidades políticas, económicas, sociales y culturales que día a día exigen de docentes cualificados que atiendan las mismas y en especial aporten a la formación y crecimiento humanizado de ciudadanos consientes de la importancia de transformar y aportar a su país.

Frente a las particularidades identificadas en relación con los procesos de lectura crítica en futuros maestros y educadores infantiles ahora es importante ahondar en el contexto de las pruebas estandarizadas a nivel nacional, para ello, se acude a los informes e investigaciones financiadas por el ICFES. En esta línea se citan los informes anuales que consolida esta institución en relación con los resultados de las Pruebas Saber Pro. Así, se realiza un ejercicio comparativo desde los resultados en la competencia de lectura crítica desde 5 universidades y tres licenciaturas diferentes, a saber, Licenciatura en educación infantil, pedagogía infantil o preescolar; Licenciatura en humanidades y lengua castellana o lingüística y literatura y Licenciatura en matemáticas, énfasis en matemáticas o matemáticas y tecnologías de la información y 5 universidades que ofertan el programa de Ingeniería ambiental – 1 sola de ingeniería agrícola por afinidad según grupo de referencia.

Los resultados tomados correspondieron a los años 2018, 2019 y 2020. La elección buscó tener como constante 2 IES públicas y 3 IES privadas<sup>7</sup> con oferta presencial. Desde estas se buscó la construcción de un primer panorama frente a la lectura crítica y desde licenciaturas con diferentes énfasis disciplinares y otros programas de pregrado con énfasis diferente a ciencias de la educación, es decir, ingeniería ambiental o ingeniería agrícola – según grupos de referencia indicados por el ICFES. Esta información se consolida en la siguiente tabla. (Tabla 1)

Para el ejercicio de interpretación de datos es importante tener presente los 4 niveles de desempeño indicados por el ICFES (2020)

7 Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional, Pontificia Universidad Javeriana, Uniminuto, Universidad Santo Tomás, Universidad la Gran Colombia para el caso de las licenciaturas desde instituciones públicas y privadas. Universidad Nacional de Colombia, Universidad Sergio Arboleda y Universidad de Los Andes, por la oferta académica de pregrados de ingeniería.

para todos los módulos de competencias genéricas, a saber: 1, 2, 3 y 4, a excepción del módulo de inglés por estar alineado con el Marco Común Europeo. Así, el nivel 4 refiere un desempeño sobresaliente, el nivel 3 un desempeño adecuado – nivel esperado en la mayoría de estudiantes. En el nivel 2, los estudiantes superan preguntas de menor complejidad y en el nivel 1, no supera preguntas de este tipo. La descripción cuantitativa – rango de puntaje- está organizada de la siguiente manera para lectura crítica; el nivel 4, 199-300; el nivel 3, 157-198; el nivel 2, 125-156 y el nivel 1, 0-124.

A partir de la descripción cualitativa y referentes cuantitativos de los niveles de desempeño fue posible identificar resultados particulares desde cada programa y generar procesos comparativos bien entre licenciaturas, bien entre licenciaturas e ingenierías. A continuación, se consolidan los resultados según total de preguntas correctas desde las licenciaturas en educación infantil – 2018 a 2020.

Tabla 1  
Comparativo de resultados de las pruebas Saber Pro.

IES	Licenciatura en educación infantil pedagogía infantil o preescolar			IES	Licenciatura en humanidades y lengua castellana o lingüística y literatura			IES	Licenciatura en matemáticas, énfasis en matemáticas o matemáticas y tecn. información			IES	Ingeniería ambiental o ingeniería agrícola			
	2018	2019	2020		2018	2019	2020		2018	2019	2020		2018	2019	2020	
1	U. Distrital F. J. C.	169	170	171	U. Distrital F. J. C.	183	185	182	U. Distrital F. J. C.	164	168	166	U. Distrital F. J. C.	185	185	185
2	U. Pedagógica Nacional	164	161	163	U. Pedagógica Nacional	156	156	153	U. Pedagógica Nacional	164	167	167	U. Pedagógica Nacional	179	175	182
3	Pontificia U. Javeriana	152	165	169	Pontificia U. Javeriana	167	161	157	Pontificia U. Javeriana	148	164	162	Pontificia U. Javeriana	165	171	176
4	Uniminuto	126	139	130	Uniminuto	153	162	160	Uniminuto	173	142	148	Uniminuto	190	192	184
5	U. Santo Tomás	132	133	124	U. Santo Tomás	134	141	149	U. Santo Tomás	150	157	139	U. Santo Tomás	151	163	169

*Nota.* La tabla organiza los resultados de las licenciaturas en infantil, lengua castellana y matemáticas; e ingeniería ambiental y/o agrícola según universidades y años. Para la organización se tomaron los datos de la página del ICFES (2021), resultados Saber Pro-agregados comparativos 2018 a 2020. Estos resultados se consideraron desde el promedio global del módulo de lectura crítica por programa e institución – ponderación de 0 a 300, siendo 300 el mayor puntaje. Fuente: elaboración propia.

Figura 1  
Promedios alcanzados por las cinco licenciaturas en educación infantil, pedagogía infantil o en preescolar.



*Nota.* La figura muestra los resultados alcanzados por las licenciaturas en educación infantil, pedagogía infantil o preescolar en los años 2018, 2019 y 2020 – competencia genérica de lectura crítica. Reporte tomado de la página de ICFES (2021), resultados Saber Pro agregados - comparativos por programa. Fuente: elaboración propia.

Desde esta gráfica se evidencia que, de los 5 programas, 3 de ellos - 2 IES públicas y 1 privada-, se ubican en el nivel 3, es decir, alcanzan un nivel adecuado (157-198). Las otras dos instituciones privadas se ubican en el nivel 2 (125-156) en el que los estudiantes resuelven preguntas de menor complejidad, desde este último, llama la atención que la cantidad de preguntas correctas se acerca al límite del nivel 1 y no a la consecución del nivel 2. Estos datos permiten reflexionar sobre los procesos de lectura en los futuros educadores infantiles en razón de sus experiencias formativas en particular por la diferencia en los resultados según instituciones y recurrencia de los mismos, año a año.

De otra parte, las tres instituciones que alcanzan un nivel adecuado y según cantidad de respuestas correctas se distancian

del nivel 4. Otro aspecto se relaciona con la cantidad de respuestas correctas frente al total planteado para esta competencia – 300 pues estas corresponden a un 55 %, es decir, que los estudiantes de educación infantil o preescolar responden bien 165 preguntas de 300. Esto se convierte en un referente para encaminar acciones que aporten a la optimización de sus procesos de lectura, aunado al hecho de que los resultados no varían año a año de manera significativa en la mayoría de las instituciones, lo cual convierte las pruebas en referente para el estudio de las ofertas académicas. Vale anotar que no se busca reducir los procesos formativos a unos referentes numéricos sino utilizar los mismos como puntos de reflexión para poder entender de qué manera se ponen en acción las apuestas curriculares para educadores infantiles en torno a la lectura crítica en

especial por su rol social y formativo con las infancias pues esta etapa es la base de futuros procesos académicos.

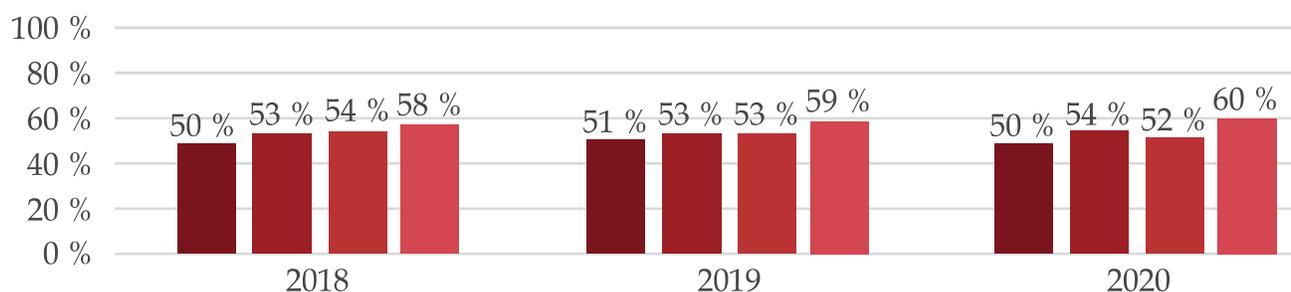
No reducir el análisis a referentes numéricos como se indica, implica ver además que los resultados por institución año a año presentan similitudes pues tanto aquellas que se encuentran en el nivel 3 como en el 2, distan entre años por un punto porcentual, en dos particulares existe diferencia de 8 puntos porcentuales de un año a otro en términos positivos. Esto permite pensar que dichas similitudes en los resultados dan cuenta de la particularidad de las apuestas curriculares para educadores infantiles. A continuación, se presenta un ejercicio comparativo entre licenciaturas con énfasis disciplinares diferentes a pedagogía infantil y desde pregrados diferentes a ciencias de la educación.

Al comparar los porcentajes entre licenciaturas se identifica que las correspondientes a educación infantil año tras año han tenido un promedio inferior a las de humanidades y lengua castellana y matemáticas. En el año 2018, la diferencia con las licenciaturas en lengua castellana o lingüística fue de 3 puntos porcentuales, en el año 2019 de dos puntos y en el año 2020 de 4 puntos. En comparativo con las licenciaturas en matemáticas, para el año 2018 fue de 4 puntos, en el 2019 y 2020 de 2 puntos. Frente a las ingenierías para el año 2018 y 2019 la diferencia fue de 8 puntos porcentuales y para el año 2020 se amplió la diferencia en 10 puntos porcentuales, es decir, 30 preguntas correctas de diferencia.

Los resultados de estas pruebas se convierten en un referente que para efectos del ejercicio en curso no se reduce a un número,

Figura 2  
Promedio de resultados – agrupación por año, licenciaturas e ingenierías.

### Promedios en lectura crítica: licenciaturas e ingenierías



- Licenciatura en educación infantil, pedagogía infantil o preescolar
- Licenciatura en humanidades y lengua castellana o lingüística y literatura
- Licenciatura en matemáticas, énfasis en matemáticas o matemáticas y tecno. información
- Ingeniería ambiental o ingeniería agrícola

*Nota.* La figura muestra el promedio alcanzado en el módulo de lectura crítica de las licenciaturas: infantil, lengua castellana y matemáticas; e ingeniería ambiental y/o agrícola entre los años 2018, 2019 y 2020 desde 5 universidades. La información fue tomada de la página del ICFES, resultados Saber Pro agregados - comparativos por programa. Fuente: elaboración propia.

un ranking de universidades o una ponderación que discrimine o segregue a aquellos profesionales de la educación, al contrario, se considera una oportunidad de estudio sobre las apuestas curriculares para la formación de los educadores infantiles en lectura crítica en razón de su labor social desde el campo de la educación y por la importancia que refiere el acompañamiento de las infancias y sus primeras experiencias con el lenguaje en tanto pilar educativo.

Por último y como resultado de la lectura de documentos e informes, el concepto de calidad hace eco en referentes como el *perfil o tipo de maestro* que se está formando, lo cual se relaciona con la necesidad de atender a las pruebas estandarizadas tanto nacionales como internacionales. La tendencia está en el *desarrollo de ejercicios comparativos sobre los resultados desde diferentes licenciaturas y desde pruebas estandarizadas nacionales – Saber 11 y Saber Pro*. Otras subcategorías que permitieron construir el panorama sobre pruebas estandarizadas y los procesos formativos de los futuros maestros para las infancias en la lectura crítica son, *calidad educativa, calidad docente, acreditación, currículum, evaluación educativa y competencias genéricas*.

## Discusión de los hallazgos y consideraciones finales

A partir del ejercicio de indagación es posible vislumbrar frente a la formación de los futuros educadores infantiles a la lectura crítica como eje no sólo teórico sino práctico. Desde el primero, en tanto base para el crecimiento y movilización de las comunidades académicas y actuales sociedades, ávidas de seres humanos con capacidades y habilidades suficientes para desenvolverse en cualquier contexto y aportar a la construcción de conocimiento, por ello, la necesidad de

que “los centros educativos universitarios ofrezcan, en cada una de las disciplinas, los mejores planes de formación y generación de conocimiento” (Plazas y Becerra, 2015, p. 108). Y desde el segundo, porque producir conocimiento en el campo de la educación implica actuar con y para otros seres humanos, pues es desde la práctica y la interacción con el otro que la educación cobra sentido, se amplía, se construye y se sustenta.

Las experiencias de los últimos diez años han permitido avanzar en perspectivas académicas sobre la lectura, la lectura crítica y la literacidad como ejercicios armónicos que involucran procesos de pensamiento y socio-culturales que forjan un sujeto crítico y dinámico frente a las realidades sociales (Creme y Lea, 2005; Cassany, 2006; Luke, 2012; Carlini, 2013 y Londoño, 2016). Estos avances se instauran en las comunidades académicas como referentes a estudiar pues las tensiones que han surgido en relación con la formación en lectura crítica remiten tanto a la labor del docente que acompaña a los futuros maestros como a esos mismos maestros y su ejercicio en aula asistiendo a las infancias, por tanto, saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos, que, aun cuando se solicitan y exigen como referente de calidad siguen suscitando inquietud en razón de lo que sucede en la práctica y se logra en términos de resultados.

Se concluye, además, que a pesar de avances en el tema se percibe la necesidad de ahondar en el mismo concepto de lectura crítica en tanto competencia que potencializa la labor del educador infantil pues desde esta es posible irradiar sus prácticas pedagógicas. En palabras de Arce (2013) “Si bien la criticidad es una categoría que ha estado presente siempre en los propósitos de la enseñanza de la lengua, su conceptualización

es relativamente reciente” (p. 96), por tanto, existe la necesidad formativa de delimitar y perfilar la lectura en el campo epistemológico pues “en la formación universitaria no existe una concepción clara de la necesidad de formar estudiantes con una base sólida en el manejo del lenguaje, base que se construye esencialmente a través de la producción y la interpretación textual durante toda la etapa educativa” (Londoño, 2016, p. 54).

Para lograr lo anterior, es viable el estudio de las apuestas curriculares de los futuros educadores infantiles pues desde allí se configuran e instalan prácticas relacionadas con los saberes disciplinares y didácticos sobre el lenguaje para la formación de estos licenciados, la forma en que se sitúan las prácticas sobre la lectura crítica, cómo se concibe, cómo se vive y cómo se moviliza, sumado a la reflexión sobre el lugar de saberes pedagógicos necesarios y/o indispensables para su formación o aspectos variantes e invariantes del currículo (León, 2016). Esto se justifica por las escasas referencias con esta población en particular, con los futuros docentes en general y su relación con los resultados de las pruebas estandarizadas (Guzmán y García, 2017; Bonilla y Cardona, 2015; Quiroz y Echeverri, 2021).

Desde aquí, las tensiones identificadas giran en torno a la relación entre la concepción de evaluación y los procesos de enseñanza y/o aprendizaje que se están desarrollando en el marco de la formación en lectura crítica de los futuros educadores infantiles. Estas se articulan además con el perfil de matriculados y egresados pues las diferencias existentes en el sistema educativo del país, el acceso a determinadas carreras de pregrado y campos de acción son una realidad. Se suma, en tanto tensión las concepciones de los programas sobre las pruebas estandarizadas y cómo estas irradian las apuestas curricula-

res, a propósito de los procesos de calidad a los que se enfrentan las IES.

De manera particular, sobre las experiencias relacionadas con pruebas estandarizadas se identifican avances desde licenciaturas y programas de pregrado diferentes a los de educación infantil que correlacionan dichas pruebas estandarizadas – Saber 11 y Saber Pro, se evidencia además que estos ejercicios son escasos desde la formación de educadores infantiles, lo cual se convierte en un motivante más para el desarrollo de esta apuesta investigativa en tanto es necesario abrir caminos de indagación y ampliar el campo de estudio. Por ello, la importancia de la tensión de las pruebas estandarizadas en tanto mecanismo de evaluación, medición y el concepto y estructura estándar de ellas en un contexto como el de Colombia con las realidades sociales, económicas y culturales que vive.

## Referencias

- Adlerstein, C., Pardo, M., Díaz, C., y Villalón, M. (2016). Formación para la enseñanza del lenguaje oral y escrito en carreras de educación parvularia: variedad de aproximaciones y similares dilemas. *Estudios Pedagógicos*, XLII, N° 1: 17-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100002>
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5134142>
- Arce, L. (2016). La literacidad crítica en la universidad: análisis de una experiencia. *Zona Próxima*, (18), 93-102. ISSN: 1657-2416. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85328617008>

- Australian Council for Educational Research (ACER). *Graduate Skills Assessment Summary Report*. [https://www.acer.org/files/GSA\\_SummaryReport.pdf](https://www.acer.org/files/GSA_SummaryReport.pdf)
- Barón, J., Bonilla, L., Cardona, L. y Ospina, M. (2015). ¿Quiénes eligen carreras en educación en Colombia? Caracterización desde el desempeño en las pruebas Saber 11°. *Revista Desarrollo y Sociedad*, No. 74, Bogotá, pp. 133-179. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.13043/dys.74.3>
- Cardona, S., Osorio, A., Herrera, A., González, J. (2017). Actitudes, hábitos y estrategias de lectura de ingresantes a la educación superior. *Educación y Educadores* 21(3), 482-503. DOI: 10.5294/edu.2018.21.3.6. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.6>
- Caride, J., Caballo, M., y Gradaílle, R. (2018). Leer en tiempos de ocio: los estudiantes, futuros profesionales de la educación, como sujetos lectores. *Ocnos: Estudios sobre lectura*, 17(3), 7-18. Universidad de Castilla-La Mancha [https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos\\_2018.17.3.1707](https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2018.17.3.1707)
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cifuentes, J., Chacón, J., y Fonseca, L. (2020). Análisis de los resultados de las Pruebas Saber Pro en estudiantes de la licenciatura en Educación Básica de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). *Plumilla Educativa*, 25 (1), pp. 125-151. <https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/3833>
- De la Barrera, M., Rigo, D., Fagotti, E., Kowszyk, D., Riccetti, A., y Siracusa, M. (2015). Cómo leen, escriben y aprenden los estudiantes de educación superior. Innovación y mixtura en una experiencia de investigación. *Educación, Formación e Investigación*, Vol.1, N<sup>o</sup>2. <https://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/7153/7036>
- Díaz, A. (2019). Acompañamiento en lectura y escritura para futuras maestras de preescolar. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 9(2), 131 - 152. <https://bit.ly/3BPCLje>
- Díaz, J., Bar, A. y Ortiz, M. (2015). La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLIV (4); No. 176, 139 - 158. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-7602015000400007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-7602015000400007&script=sci_arttext)
- Escobar, G. (2014). La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la formación integral. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 126-141. DOI <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i2.27>. <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/27>
- Felipe, A. y Barrios, E. (2016). Evaluación de la competencia lectora de futuros docentes, *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 7-21 <https://core.ac.uk/download/pdf/236191634.pdf>
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2000). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI editores.
- García, C. y González, 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*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7029380>
- García, N. y Rojas, S. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. *Pedagogía y Saberes* No. 42. pp. 43-60. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3685>
- García, Z., Rodríguez, M., y Moreno, R. (2019). Hábitos de lectura académica en la formación de Educadores infantiles. *Praxis Pedagógica*, 19(25), 4-22. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.19.25.2019.4-22>
- Garrido, F. (2014). Leer y escribir para ingresar a la educación superior. *Revista De La Educación Superior*. 43(172), 145-150. <https://bit.ly/2S220fK>
- Goodman, K. (1989). El proceso de lectura: consideraciones través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferrero y M. Gómez (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura y escritura* (pp. 13-18) Siglo XX.
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/441>
- Gutiérrez, I. (2020). Lectura y escritura en un programa formador de maestros para la infancia. *Enunciación*, 25(2), 247-261. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/16048>
- Hernández, (2021). Lectura crítica en la Universidad Industrial de Santander en relación con los resultados en las pruebas Saber Pro entre los años 2016 y 2018. En: *Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre*. Universidad Pontificia Bolivariana. pp. 31-42. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8898?locale-attribute=en>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES (2011) *Prueba de habilidades genéricas Colombia. Resultados de pilotaje*. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/7239514/Pruebas+de+habilidades+gen%C3%A9ricas+G-SA+Colombia.+Resultados+del+pilotaje.pdf/26c3b486-2472-c9b6-527e-e7eb10ae7d40?version=1.0&t=1653929957913>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES (2018) Marco de referencia para la evaluación. Módulo de lectura crítica Saber 11°, Saber TyT, Saber Pro. <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/2216810/Marco+de+referencia+-+M%C3%B3dulo+Lectura+Cr%C3%ADtica+Saber+Pro.pdf/5e1a5926-6b9b-ca49-7995-cd62654a8404?version=1.0&t=1647955201499>
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES (2021) Reporte de resultados programa académico - Saber Pro. <https://www2.icfesinteractivo.gov.co/resultados-saber2016-web/pages/publicacionResultados/agregados/saberPro/consultaAgregadosIES.jsf#No-back-button>
- Jurado, F. (s.f.) La lectura crítica: el diálogo entre los textos. *Santillana*. pp. 10-15. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2018/05/La-lectura-cr%C3%ADtica-el-di%C3%A1logo-entre-los-textos.pdf>

- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE, 2020). Un análisis sobre los programas de las ciencias de la educación. Pontificia Universidad Javeriana. <http://economiadelaeducacion.org/docs/>
- Londoño, D. (2016). Análisis sociolingüístico de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de investigación*, Vol. 13 No. 1, 49-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5748380>
- Martínez, V. y Bilda, E. (2019). Los hábitos lectores de las futuras profesoras de Educación Inicial. *RELAPAE*, (11), pp. 90-102. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/394>
- Méndez Rendón, J. C, Espinal Patiño, C, Arbeláez Vera, D. C., Gómez Gómez, J. A. y Serna Aristizábal, C. (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 4-18. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/461/983>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485\\_anexo1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf)
- Morales, A. (2015). *Competencias, estrategias y hábitos lectores de maestros en formación inicial. Publicaciones y Divulgación Científica*. [Tesis de doctorado. Universidad de Málaga] Archivo digital. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=133087>
- Moreno, M., y Villareal, J. (2018). “Mi mamá me mima”. caminos que se cruzan: cómo aprendo a leer y a escribir, cómo enseño a leer y a escribir. Una ruta de análisis. En: Sepúlveda, A. (Ed.), *Universidad creativa: sistematización de experiencias de narrativas en el aula*. (pp. 11-23). Corporación universitaria Americana. <https://docplayer.es/210632352-Universidad-creativa.html>
- Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J., y Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: El lugar de la lectura durante la formación. *Revista ESPACIOS*. Vol. 39, No. 40. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n40/18394032.html>
- Muñoz, Y., Caballero, J., y Valvueda, C. (2014). El docente que enseña la lectura crítica en la universidad: Un perfil por construir en el ámbito interdisciplinar. la lectura crítica Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa. *CLACSO*. pp. 153 -164. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117041131/lecturacr.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación – UNESCO (1990). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa)
- Pérez, M. (2014). Estudiantes colombianos: ¿Dos décadas rajándose en comprensión lectora? ¿O el fracaso de la política educativa reciente? *Revista educación y cultura*. No. 102. pp. 8 – 14. [https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas\\_101-134/Revista%20Educaci%C3%B3n%20y%20Cultura%20No.%20102.pdf](https://revistavirtual.fecode.edu.co/images/revistas_101-134/Revista%20Educaci%C3%B3n%20y%20Cultura%20No.%20102.pdf)
- Plazas, R. y Becerra, R. (2015). Una mirada a las pruebas saber pro en la calidad de la educación superior en Colombia. *Pensamiento Republicano*. N° 3. pp. 107-116. <http://ojs.urepublicana.edu.co/index>

php/pensamientorepublicano/article/view/303

Rodríguez, G., Gómez, V. y Ariza, M. (2014). Calidad de la educación superior a distancia y virtual: un análisis de desempeño académico en Colombia. *Revista Investigación & Desarrollo*. <https://www.redalyc.org/pdf/268/26831411004.pdf>

Román, B. (2015). Análisis Crítico del Discurso Educativo del Currículum y la Prueba de Selección Universitaria chilena. Entrecruzando discursos con consecuencia social Un análisis crítico para el currículum y la PSU en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales. [Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona] Archivo digital. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/393961#page=1>

Santamaría, M. (2016). *Análisis de las concepciones del profesorado de educación infantil sobre la enseñanza de la lengua oral: Un estudio de casos*. [Tesis de doctorado. Universidad de Granada] Archivo digital. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=58620>

Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*. 42 (1), 97-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>

Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa*. Editorial GRAO.

Torres, A. (2017). Leer y escribir en la universidad: una experiencia desde una concepción no instrumental. *Estudios Pedagógicos*. XLIII, N° 1: 311-329. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S07187052017000100018&script=sci\\_arttext&tlng=e](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S07187052017000100018&script=sci_arttext&tlng=e)

Torres, P. (2018). ¿ESCRITURA DISCIPLINAR? Una experiencia a partir de la lectura crítica y la habilidad argumentativa en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 23, No. 76, pp. 95-124. <https://bit.ly/2T0oU8q>

Trilla, et al., (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Graó.

Vidal, M. y Manríquez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la educación superior*. Vol. XLV (1); No. 177. pp. 95-118. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-7602016000100095&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-7602016000100095&script=sci_arttext)

West, M. y Chew, H. (2015). *La lectura en la era móvil. Un estudio sobre la lectura móvil en los países en desarrollo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233828>