

Lectura crítica y convivencia escolar en educación primaria: revisión integradora para una articulación pedagógica

*Critical Reading and School Coexistence in Primary Education: An Integrative
Review for Pedagogical Articulation*

Zarate-Zarate, Alexandra¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9716-7638>

Email: alexa.zaratezarate527@gmail.com

Resumen

El artículo tuvo como propósito analizar los fundamentos y hallazgos que permiten articular la enseñanza de la lectura crítica con la convivencia escolar en educación primaria; se desarrolló una revisión integradora de treinta obras teóricas, investigaciones empíricas y revisiones documentales seleccionadas por su pertinencia para la comprensión lectora, la literacidad crítica, el diálogo, la participación y la gestión educativa del conflicto; el corpus fue examinado mediante una matriz de caracterización y una síntesis temática interpretativa; los resultados organizaron cuatro núcleos convergentes: construcción cognitiva y textual del significado, posicionamiento crítico ante los discursos, interacción dialógica con otras voces y proyección ética de la lectura hacia la vida común; la evidencia mostró que el potencial convivencial no deriva automáticamente del acto lector, pues requiere mediaciones docentes que vinculen textos cercanos, preguntas problematizadoras, contraste de interpretaciones, argumentación razonada, escucha recíproca y elaboración de acuerdos; también se identificó escasez de estudios que examinen directamente esta articulación en primaria y predominio de abordajes que tratan lectura y convivencia como campos separados; se concluyó que la lectura crítica puede constituir una mediación pedagógica para comprender conflictos, reconocer diferencias y participar democráticamente cuando la secuencia didáctica integra comprensión, deliberación, acción reflexiva y responsabilidad compartida en el aula.

Palabras clave: lectura crítica; convivencia escolar; educación primaria; diálogo; ciudadanía.

Abstract

This article analyzed the foundations and findings that support the articulation of critical reading instruction with school coexistence in primary education; an integrative review examined thirty theoretical works, empirical studies, and documentary reviews selected for relevance to reading comprehension, critical literacy, dialogue, participation, and educational management of conflict; the corpus was examined through a characterization matrix and an interpretive thematic synthesis; results were organized into four convergent domains: cognitive and textual construction of

¹ Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

meaning, critical positioning toward discourse, dialogic interaction with other voices, and the ethical projection of reading into shared life; the evidence indicated that coexistence outcomes do not arise automatically from reading because they require teacher mediation connecting meaningful texts, problem-posing questions, comparison of interpretations, reasoned argument, reciprocal listening, and development of agreements; the review also identified a shortage of studies directly examining this articulation in primary education and a tendency to treat reading and coexistence as separate fields; it was concluded that critical reading can become a pedagogical mediation for understanding conflict, recognizing difference, and participating democratically when classroom instruction integrates comprehension, deliberation, and reflective action; this synthesis offers a conceptual foundation for qualitative inquiry into teachers' experiences and for designing contextualized classroom practices.

Keywords: critical reading; school coexistence; primary education; dialogue; citizenship.

Introducción

La lectura ocupa una posición transversal en la educación primaria porque interviene en la apropiación de los saberes escolares, en la organización del pensamiento y en la incorporación del estudiantado a comunidades culturales mediadas por textos; bajo esta comprensión, enseñar a leer rebasa el aprendizaje de correspondencias gráficas y la recuperación de información explícita, pues compromete la construcción de inferencias, la evaluación de argumentos, la identificación de propósitos comunicativos y la posibilidad de relacionar lo leído con problemas presentes en la experiencia cotidiana; el informe del RAND Reading Study Group (2002) ofreció una formulación ampliamente reconocida al concebir la comprensión como interacción entre lector, texto y actividad, planteamiento que impide reducir el desempeño lector a una destreza estable al margen del propósito y del entorno en que acontece.

En consonancia con esa formulación, Kintsch (1998) y van Dijk y Kintsch (1983) explicaron que comprender exige construir una representación del texto e integrarla con conocimientos previos, inferencias y relaciones causales; tal elaboración permite distinguir información relevante, reconocer la organización global y formar un modelo de la

situación aludida, aunque la lectura crítica añade una exigencia ulterior, dado que el lector también examina quién produce el discurso, qué intereses lo orientan, cuáles voces reciben legitimidad y qué alternativas quedan excluidas; por ello, Cassany (2006) vinculó la actividad lectora con la interpretación ideológica, mientras Paul y Elder (2014) asociaron el pensamiento crítico con el análisis y la evaluación razonada de los propios procesos intelectuales.

Aunado a la dimensión cognitiva, la lectura posee una condición social que se manifiesta en los usos del lenguaje, en las relaciones de autoridad y en las prácticas mediante las cuales una comunidad decide qué puede decirse, quién puede participar y qué interpretaciones adquieren validez; Freebody y Luke (1990) expresaron esta amplitud por medio de cuatro recursos del lector relacionados con descifrar el código, construir significado, utilizar textos en actividades sociales y analizarlos críticamente, cuya articulación permite comprender que una alfabetización plena requiere dominio lingüístico, participación cultural y examen del poder discursivo; en correspondencia, Bronckart y Schneuwly (1996) ubicaron la didáctica de la lengua en la intersección entre prácticas sociales, objetos de enseñanza e intervención docente.

La pedagogía crítica amplió este planteamiento al reconocer que leer también implica interpretar el mundo y asumir una posición ante las condiciones que regulan la vida colectiva; Freire (2005) condensó esa relación al sostener que “la lectura de la palabra no puede separarse de la lectura de la realidad” (p. 104), formulación que convierte el texto en un espacio para nombrar experiencias, interrogar desigualdades y construir respuestas compartidas, mientras Giroux (1988) atribuyó al profesorado una responsabilidad intelectual asociada con la creación de ámbitos de diálogo y participación; así, la lectura crítica adquiere valor educativo cuando ayuda a comprender discursos y favorece la intervención responsable en los asuntos comunes.

La convivencia escolar, por su parte, comprende las relaciones cotidianas mediante las cuales estudiantes, docentes y familias reconocen diferencias, tramitan desacuerdos, regulan emociones y construyen acuerdos en la institución; Ortega (2010) la concibió como una elaboración colectiva que incorpora el conflicto a la formación, mientras Bisquerra (2008) afirmó que “convivir implica reconocer al otro, gestionar las emociones y establecer relaciones basadas en el respeto y la empatía” (p. 69), de manera que el orden escolar no puede agotarse en reglas y sanciones, pues requiere capacidades comunicativas, sociales y éticas que permitan transformar la diferencia en ocasión de aprendizaje.

La convergencia entre lectura crítica y convivencia se encuentra en el lenguaje como medio para comprender versiones distintas de una experiencia, justificar posiciones, escuchar objeciones y revisar juicios; cuando el aula propone textos vinculados con exclusión, discriminación, cuidado, autoridad, territorio o resolución de conflictos, la actividad lectora puede abrir un proceso deliberativo en el cual el estudiantado identifica voces, contrasta argumentos y valora cursos de acción; esta posibilidad no convierte cada lectura en una intervención convivencial, dado que su alcance

depende del tipo de preguntas, de la circulación equitativa de la palabra, del acompañamiento docente y de la conexión entre interpretación textual y decisión colectiva.

La producción académica revisada presenta aportes valiosos para cada campo, aunque mantiene una separación que debilita su aprovechamiento pedagógico; Andrades-Moya (2020) mostró que la convivencia latinoamericana suele estudiarse asociada con violencia, inclusión, clima o desempeño antes que como objeto educativo central, mientras Brito Ramos (2020), Tamayo Corredor (2020) y Pérez Guzmán (2023) documentaron el predominio de prácticas lectoras que requieren mayor vinculación con los contextos sociales, la reflexión y la formación docente; tal dispersión explica la necesidad de una síntesis que examine las condiciones bajo las cuales el trabajo crítico con textos puede contribuir a relaciones escolares dialogantes.

La educación primaria representa un tramo formativo especialmente relevante para esta articulación porque allí se consolidan repertorios de comprensión, hábitos de participación, formas de expresar el desacuerdo y primeras elaboraciones acerca de justicia, autoridad y pertenencia; Nussbaum (2010) destacó la función democrática de las capacidades vinculadas con examen crítico, imaginación narrativa y reconocimiento de otras vidas, Vygotsky (1978) explicó que el desarrollo intelectual se produce mediante mediaciones culturales e interacción social y Morin (2008) propuso comprender los fenómenos educativos mediante relaciones entre sus múltiples dimensiones; reunidos, estos aportes permiten pensar la lectura compartida como una práctica en la cual aprender a interpretar puede acompañarse de aprender a convivir.

Con base en el problema expuesto, el artículo respondió a la pregunta acerca de qué fundamentos teóricos, evidencias y orientaciones pedagógicas permiten relacionar

la enseñanza de la lectura crítica con la convivencia escolar en educación primaria; su propósito consistió en analizar el corpus seleccionado, reconocer convergencias, precisar límites y proponer una arquitectura conceptual útil para el avance doctoral de Alexandra Zarate, cuyo interés investigativo se concentra en la experiencia docente del Instituto Técnico Industrial Francisco de Paula Santander; la exposición comprende la ruta metodológica de la revisión, los núcleos temáticos obtenidos, una discusión integradora y las conclusiones derivadas del análisis.

Metodología

El estudio correspondió a una revisión integradora de orientación documental e interpretativa, modalidad elegida porque permite reunir desarrollos conceptuales, investigaciones cualitativas, estudios cuantitativos y revisiones previas alrededor de un problema educativo común; la unidad de análisis quedó constituida por treinta obras registradas o citadas en el avance de la intención investigativa doctoral, entre las cuales se incluyeron fundamentos clásicos sobre comprensión y literacidad, aportes pedagógicos relacionados con formación crítica, trabajos sobre convivencia y paz, junto con investigaciones que examinaron prácticas lectoras, comunicación escolar y mediación de conflictos.

La conformación del corpus atendió cuatro criterios de inclusión: pertinencia directa para al menos una de las categorías centrales, contribución conceptual o empírica reconocible, disponibilidad de datos bibliográficos suficientes y capacidad para esclarecer relaciones entre comprensión, discurso, interacción o vida democrática; se excluyeron duplicados, textos dedicados exclusivamente a procedimientos metodológicos de la tesis, obras alejadas del problema pedagógico y registros cuya información no permitía identificar con precisión el documento; la depuración conservó

publicaciones entre 1978 y 2024, periodo amplio requerido para integrar formulaciones fundacionales con evidencia reciente, sin imponer equivalencia entre obras teóricas e investigaciones empíricas.

El proceso de recuperación partió del cuerpo y de la lista de referencias del preproyecto, luego se contrastaron títulos, autorías, años, revistas, editoriales, páginas y enlaces persistentes cuando la información bibliográfica presentaba omisiones; esta verificación permitió corregir duplicaciones y normalizar las referencias utilizadas, al tiempo que la selección temática se organizó mediante los descriptores lectura crítica, comprensión lectora, literacidad crítica, convivencia escolar, comunicación, mediación, educación para la paz y educación primaria; la revisión no se presentó como metaanálisis ni como revisión sistemática exhaustiva, pues su finalidad fue construir una síntesis teórico-interpretativa coherente con el problema doctoral.

Cada obra fue examinada mediante una matriz con los campos autoría y año, naturaleza del documento, población o nivel educativo, concepción de lectura, concepción de convivencia, mediación pedagógica, principales aportes, alcance de la evidencia y vacíos declarados o inferidos; la lectura analítica avanzó en tres momentos articulados: caracterización descriptiva del corpus, codificación temática de ideas recurrentes e integración interpretativa de relaciones entre categorías; durante la codificación se agruparon expresiones equivalentes y se conservaron diferencias conceptuales entre comprensión, pensamiento crítico, literacidad, clima escolar, paz, habilidades socioemocionales y convivencia.

La síntesis se construyó mediante comparación constante entre fuentes, búsqueda de convergencias y examen de afirmaciones divergentes; el rigor se fortaleció con trazabilidad entre cada núcleo interpretativo y las obras que lo respaldaron, diferenciación

explícita entre resultados empíricos y proposiciones teóricas, revisión de coherencia interna y control de sobreinferencias cuando los estudios procedían de secundaria o educación superior; la principal limitación correspondió al origen del corpus en un avance doctoral previamente delimitado, razón por la cual los resultados ofrecen una base integradora para publicación y para la investigación posterior, aunque no pretenden agotar la producción internacional disponible.

Resultados

La comprensión lectora como construcción cognitiva, textual y contextual

El primer núcleo reunió aportes que explican la comprensión como actividad constructiva dependiente de la interacción entre características del lector, propiedades del texto y propósitos de la tarea; el RAND Reading Study Group (2002) mostró que los conocimientos previos, el vocabulario, la motivación y las estrategias del lector se articulan con la estructura lingüística y con las condiciones de la actividad, por lo cual una misma persona puede alcanzar desempeños distintos ante textos y metas diferentes; este planteamiento aporta a la convivencia porque desplaza la idea de una interpretación única y permite reconocer que cada estudiante se aproxima al contenido con experiencias, saberes y necesidades que requieren ser escuchados.

En continuidad con lo anterior, van Dijk y Kintsch (1983) y Kintsch (1998) distinguieron el texto base del modelo de la situación, de modo que comprender supone organizar proposiciones y vincularlas con conocimientos capaces de explicar acciones, causas y relaciones; la lectura escolar adquiere profundidad cuando el estudiante identifica la organización global, formula inferencias y revisa la coherencia de su representación, capacidades necesarias para analizar relatos de conflicto o dilemas de convivencia sin responder de manera impulsiva; una mediación

docente orientada por este aporte puede preguntar qué ocurrió, por qué cada personaje actuó así, qué información falta y qué explicación resulta más consistente con el conjunto textual.

Solé (2012) reforzó el carácter estratégico de la competencia lectora al relacionarla con el aprendizaje profundo y con la regulación de la actividad antes, durante y después de leer; esta organización invita a anticipar propósitos, comprobar interpretaciones y valorar lo aprendido, operaciones que también favorecen una disposición reflexiva ante los desacuerdos escolares; cuando el estudiante aprende a detenerse, contrastar indicios y modificar una hipótesis, desarrolla hábitos intelectuales que pueden trasladarse a la comprensión de testimonios, versiones contrapuestas y normas discutidas colectivamente.

Los cuatro recursos planteados por Freebody y Luke (1990) ampliaron la mirada cognitiva al integrar dominio del código, construcción semántica, uso social y análisis crítico; el modelo evita presentar estas funciones como etapas rígidas, pues una práctica lectora competente articula recursos según el texto y la actividad, lo cual resulta valioso en primaria debido a que el aprendizaje del sistema escrito puede coexistir con preguntas acerca de quién habla, para qué se produce un mensaje y cómo afecta a otras personas; así, la iniciación lectora y la formación crítica no constituyen momentos incompatibles cuando las tareas respetan el desarrollo lingüístico del grupo.

La revisión de Fernández-Rufete Navarro (2022) sobre centros de primaria mostró una tensión entre la diversidad aparente de actividades y el predominio de prácticas enfocadas en comprobar resultados, con menor presencia de acompañamiento estratégico y variedad textual; por su parte, Tamayo Corredor (2020) encontró que las acciones docentes, los saberes profesionales y los recursos institucionales modelan la enseñanza de la lectura académica, aunque su estudio

correspondió a secundaria; ambas contribuciones sugieren que el valor crítico de la lectura depende de decisiones didácticas concretas y de la formación del profesorado, no de la inclusión nominal de textos en la planeación.

Literacidad crítica, posicionamiento y participación

El segundo núcleo mostró que la lectura crítica incorpora el examen de las condiciones sociales e ideológicas del discurso; Cassany (2006) propuso atender a la autoría, la intención, las voces presentes, los silencios y los efectos de una formulación, mientras Freire (2004, 2005) relacionó lectura, diálogo y conciencia de la realidad; bajo esta orientación, el estudiante no recibe el texto como objeto neutral, pues aprende a reconocer elecciones lingüísticas y a valorar cómo una narración, una noticia, una norma o una publicación digital puede favorecer determinadas interpretaciones de personas y acontecimientos.

La función participativa de esta literacidad se vuelve visible cuando la interpretación circula en una comunidad de aula y cada afirmación debe encontrar respaldo en el texto, en la experiencia o en razones comunicables; Giroux (1988) concibió la escuela como ámbito cultural en el que se distribuyen posibilidades de voz, por lo cual el trabajo lector puede reproducir jerarquías o abrir oportunidades de intervención; una discusión dirigida únicamente a confirmar la respuesta del docente limita la autonomía, mientras una conversación con criterios, turnos, escucha y derecho a revisar la propia postura transforma la lectura en práctica democrática.

Brito Ramos (2020) identificó la lectura crítica como vía para fortalecer comprensión, interpretación y evaluación de textos, aunque su revisión se concentró principalmente en educación media; dicho alcance exige cautela al trasladar conclusiones a primaria, pero sus categorías conservan valor para diseñar progresiones acordes con la edad, comenzando

por distinguir hechos y opiniones, reconocer emociones inducidas, comparar versiones y justificar acuerdos; la complejidad puede incrementarse gradualmente sin abandonar el vínculo entre habilidades lingüísticas y reflexión sobre los efectos sociales del lenguaje.

Murillo Egurrola y Flórez García (2023) documentaron una unidad didáctica basada en el modelo de literacidad crítica de Janks con estudiantes universitarios de inglés, cuyo trabajo abordó estereotipos de género mediante análisis de anuncios y producción escrita; aunque el nivel educativo difiere, el estudio aporta un principio transferible: los textos multimodales cercanos a la cultura del alumnado facilitan el examen de representaciones, poder y alternativas discursivas; en primaria, cuentos, videos, carteles, mensajes y relatos comunitarios pueden cumplir una función semejante si la mediación protege la participación y adecua las preguntas al desarrollo infantil.

La investigación de Farieta y Delprato (2024) encontró asociaciones favorables entre formación filosófica y desempeño en lectura crítica dentro de programas colombianos de licenciatura, con efectos mayores entre participantes de menor logro previo; aunque sus resultados no permiten atribuir iguales efectos a niños de primaria, respaldan la relevancia de actividades que exigen conceptualizar, justificar, examinar supuestos y considerar objeciones; para la formación docente, este hallazgo recuerda que enseñar lectura crítica requiere repertorios intelectuales capaces de sostener el diálogo y evitar que la opinión personal sustituya la argumentación.

García, Arévalo y Hernández (2019) añadieron la dimensión hipertextual al mostrar que la comprensión digital depende tanto de variables del contenido como de decisiones de navegación, propósitos y recursos del usuario; esta contribución cobra importancia para la convivencia porque buena parte de los

conflictos infantiles se relaciona con mensajes, imágenes y cadenas informativas que circulan en medios digitales, aun cuando el acceso ocurra bajo acompañamiento familiar; educar al lector para verificar fuentes, reconocer enlaces persuasivos y comparar representaciones favorece una participación más responsable en los entornos comunicativos.

Convivencia escolar como aprendizaje comunicativo, emocional y ético

El tercer núcleo confirmó que la convivencia escolar no equivale a ausencia de conflicto ni a obediencia pasiva; Ortega (2010) la vinculó con relaciones, normas, participación y tratamiento educativo de las diferencias, mientras Bisquerra (2008) destacó reconocimiento, regulación emocional, respeto y empatía; ambas formulaciones desplazan el énfasis punitivo hacia aprendizajes que necesitan práctica sostenida, acompañamiento adulto y oportunidades para reparar vínculos, de manera que la institución educa para convivir mediante el modo en que distribuye la palabra, responde al daño y legitima la diversidad.

Andrades (2020) halló que la producción latinoamericana abordaba la convivencia asociada con violencia, inclusión, clima, desempeño y prácticas docentes, configuración que amplía el campo pero puede diluir su condición pedagógica; el autor propuso reconocerla como objeto con identidad propia y atender a la diversidad de factores que la atraviesan; para la articulación con lectura crítica, este resultado indica que no basta utilizar un texto sobre valores, pues es necesario observar cómo la actividad modifica las interacciones, los argumentos, la escucha, la toma de decisiones y las posibilidades de participación dentro del aula.

Adicionalmente, Calderón y Vera (2022) mostraron, con estudiantes mexicanos de secundaria, relaciones entre percepción de violencia, experiencias de molestia entre pares y valoración del clima escolar; pese a que la población no perteneció a primaria, el estudio

confirma que las relaciones cotidianas y la seguridad percibida forman una trama que condiciona la experiencia educativa; una propuesta lectora orientada a la convivencia debe considerar este clima, dado que pedir exposición pública de opiniones en grupos inseguros puede intensificar silencios o burlas, mientras reglas dialógicas y respuestas docentes consistentes pueden ampliar la confianza.

Benítez, Rodríguez y Herrera (2024) identificaron la prosocialidad, la eficacia social y la reevaluación cognitiva como componentes vinculados con habilidades para mediación escolar en adolescentes; estos hallazgos permiten comprender que tramitar conflictos exige interpretar necesidades, regular respuestas emocionales, comunicarse con asertividad y buscar alternativas, capacidades que guardan afinidad con la lectura de situaciones narrativas; al examinar motivaciones de personajes, valorar daños y proponer desenlaces reparadores, el aula puede ensayar recursos de mediación bajo una distancia simbólica que protege a quienes participan.

Además, Barrios et al. (2019) aplicaron un plan participativo para fortalecer convivencia y comunicación en una institución venezolana, mientras Chaparro-Montaña (2019) desarrolló una intervención cualitativa con estudiantes de cuarto y quinto orientada al manejo de conflictos y al fortalecimiento de la comunicación; en conjunto, ambos estudios ofrecen evidencia cercana al problema porque muestran que la transformación requiere participación, diálogo, continuidad y apropiación colectiva, elementos que pueden integrarse a círculos de lectura, conversaciones guiadas y producción de acuerdos escritos.

Aristizábal y Ávila (2024) recuperaron voces docentes afectadas por el conflicto armado colombiano para reconocer acciones educativas constructoras de paz, mientras Velez (2021) encontró que los adolescentes

respondían mejor a la educación para la paz cuando esta conectaba con contextos locales, identidades y posibilidades de acción; aun con poblaciones distintas, las investigaciones coinciden en que el discurso escolar pierde fuerza cuando no dialoga con la experiencia; por ello, seleccionar textos relacionados con el territorio y permitir que el alumnado compare la propuesta curricular con sus vivencias puede fortalecer apropiación y compromiso.

Articulaciones pedagógicas entre lectura crítica y convivencia

La integración de los tres núcleos anteriores permitió establecer que la lectura contribuye a la convivencia mediante una cadena pedagógica y no por una asociación automática; el proceso comienza con comprensión rigurosa del contenido, continúa con reconocimiento de voces e intereses, avanza hacia contraste argumentado de interpretaciones y alcanza proyección convivencial cuando el grupo relaciona lo leído con decisiones, normas o conflictos de su vida común; si una de estas mediaciones se omite, la actividad puede quedar reducida a comprobación literal, intercambio de opiniones sin sustento o exhortación moral desconectada del análisis textual.

La primera articulación corresponde al reconocimiento de la pluralidad interpretativa con criterios compartidos; las experiencias previas explican diferencias en la comprensión, pero esa diversidad no implica que cualquier lectura posea igual validez, pues las afirmaciones deben contrastarse con indicios, estructura, contexto e implicaciones éticas para las personas representadas; el docente puede facilitar esta relación mediante preguntas que distingan información textual, inferencia y juicio, junto con solicitudes de justificación que enseñen a disentir sin descalificar y a modificar una respuesta cuando aparecen razones más consistentes.

La segunda articulación se relaciona con la toma de voz y la escucha recíproca; la lectura

dialogada ofrece un objeto común que permite expresar experiencias sin convertirlas inmediatamente en confrontación personal, ya que los personajes, narradores o argumentos funcionan como mediadores para explorar desacuerdos; en este espacio, el profesorado regula turnos, invita a quienes participan menos, reformula ataques como preguntas y muestra que escuchar no exige renunciar a la propia posición, prácticas que enlazan competencia comunicativa con reconocimiento del otro.

La tercera articulación involucra la alfabetización emocional mediante el lenguaje; los textos narrativos y testimoniales permiten nombrar miedo, rabia, vergüenza, cuidado, reparación y pertenencia, vocabulario necesario para comprender conflictos y evitar que toda diferencia se traduzca en agresión; al solicitar que el estudiante identifique lo que cada personaje puede estar sintiendo, fundamente su inferencia y compare alternativas de respuesta, la enseñanza reúne comprensión, imaginación narrativa y reevaluación cognitiva, relación consistente con Bisquerra (2008), Nussbaum (2010) y Benítez Moreno, Rodríguez-Hidalgo y Herrera-López (2024).

La cuarta articulación remite al examen de representaciones sociales; cuentos, manuales, noticias, anuncios y materiales digitales pueden normalizar jerarquías, estereotipos o exclusiones, por lo que la lectura crítica ayuda a identificar quién obtiene autoridad, quién queda ausente y cómo cambiaría la historia al incorporar otra voz; Cassany (2006), Freebody y Luke (1990) y Murillo Egurrola y Flórez García (2023) respaldan este trabajo analítico, cuya traducción convivencial aparece cuando el grupo reconoce efectos de las palabras y revisa prácticas que limitan la participación de algunos integrantes.

La quinta articulación consiste en convertir la deliberación en acuerdos verificables; después de analizar un dilema, el grupo puede formular criterios para actuar, comparar sus

propuestas con las normas institucionales y producir compromisos expresados en lenguaje claro, de modo que escribir y revisar acuerdos prolonga la lectura hacia una práctica colectiva; esta fase evita que el texto funcione como pretexto ocasional y permite valorar cambios en la calidad de los argumentos, en la distribución de la palabra, en el respeto por las diferencias y en la capacidad para reparar un daño.

En conjunto, las articulaciones configuran una secuencia flexible compuesta por comprender, problematizar, dialogar, deliberar y actuar reflexivamente; la secuencia no representa una receta lineal, pues cada momento puede retornar a los anteriores cuando una interpretación requiere revisión o un acuerdo muestra efectos no previstos; su aporte reside en hacer visible la mediación docente que conecta lectura y convivencia, ofreciendo categorías para observar prácticas reales y para interpretar las experiencias del profesorado en la investigación doctoral posterior.

Tensiones y vacíos del conocimiento revisado

El análisis identificó una primera tensión entre evaluación de comprensión y enseñanza del proceso lector; varios trabajos reconocen que la escuela dedica tiempo a preguntas de verificación, aunque ofrece menos acompañamiento para inferir, contrastar, monitorear y argumentar, desequilibrio que limita la participación de quienes necesitan apoyo para hacer visible su razonamiento; una propuesta orientada a la convivencia requiere observar el proceso, brindar andamiajes y aceptar la revisión de respuestas como parte del aprendizaje, evitando que el error se convierta en fuente de ridiculización.

La segunda tensión aparece entre regulación normativa y formación convivencial; cuando las dificultades se atienden mediante sanciones aisladas, el estudiantado recibe pocas oportunidades para comprender causas, daños y alternativas, mientras una lectura moralizante puede repetir mandatos sin transformar las

interacciones; la evidencia participativa de Barrios Briceño, Marrero Castro, Gómez Naranjo y Quiroz Villacís (2019) y Chaparro-Montaña (2019) sugiere que el cambio necesita comunicación, corresponsabilidad y continuidad, condiciones que deben incorporarse a las prácticas lectoras.

El vacío principal corresponde a la escasez de investigaciones que examinen directamente la relación entre enseñanza de lectura crítica y convivencia en educación primaria; buena parte de la evidencia se concentra en secundaria, educación superior o programas generales de paz y mediación, por lo cual la transferencia debe realizarse con prudencia; también son limitados los trabajos que articulan observación de aula, relatos docentes y análisis de interacciones para comprender cómo una actividad lectora modifica la participación, el trato entre pares o la gestión del desacuerdo.

Otro vacío se relaciona con contextos territoriales e institucionales específicos; las investigaciones señalan la necesidad de conectar currículo, cultura local y experiencia, aunque ofrecen menor detalle sobre escuelas que atienden poblaciones expuestas a desigualdad, violencia o restricciones de acceso a recursos; la investigación doctoral en el Instituto Técnico Industrial Francisco de Paula Santander puede contribuir a este campo al interpretar percepciones docentes, observar mediaciones y construir categorías ancladas en la vida escolar concreta, sin convertir la teoría revisada en esquema impuesto a las voces participantes.

Discusión

Los resultados permiten sostener que lectura crítica y convivencia escolar comparten una arquitectura formativa compuesta por interpretación, reconocimiento, argumentación y participación; la primera aporta procedimientos para examinar textos y discursos, mientras la segunda ofrece el horizonte relacional en el cual esos procedimientos adquieren alcance ético y

político; esta convergencia evita instrumentalizar la lectura como técnica para corregir conductas, pues la ubica como práctica cultural capaz de ampliar la comprensión del conflicto, la presencia de otras voces y la responsabilidad ante decisiones comunes.

La dimensión cognitiva constituye una base necesaria, aunque insuficiente, para esa arquitectura; construir inferencias, reconocer macroproposiciones y monitorear la comprensión permite analizar situaciones complejas, pero la formación convivencial requiere añadir preguntas por intereses, relaciones de poder, efectos del lenguaje y alternativas de acción; la integración entre RAND Reading Study Group (2002), Kintsch (1998), Cassany (2006) y Freebody y Luke (1990) muestra que una didáctica equilibrada necesita atender simultáneamente precisión textual, uso social y análisis discursivo.

El hallazgo central puede expresarse mediante el principio de mediación condicionada: la lectura crítica favorece la convivencia cuando las decisiones pedagógicas convierten la interpretación en encuentro regulado con la diferencia; este principio impide atribuir efectos positivos al texto por sí mismo, dado que una obra valiosa puede trabajarse mediante preguntas cerradas, participación desigual o imposición moral, mientras un material cotidiano puede generar deliberación profunda si el docente construye condiciones de confianza, exige razones y acompaña la revisión de posturas.

Bajo ese principio, el profesorado asume una función de mediador discursivo y convivencial; su intervención selecciona materiales, distribuye oportunidades de palabra, protege a quienes expresan desacuerdos, ayuda a diferenciar argumento y ataque, junto con la tarea de relacionar indicios textuales con experiencias del grupo; Giroux (1988) y Freire (2004) ofrecen un fundamento para comprender esta función como práctica intelectual y dialógica, mientras Tamayo Corredor (2020)

recuerda que las acciones concretas dependen de saberes docentes, condiciones escolares y repertorios didácticos.

La propuesta derivada de la síntesis reúne cuatro dimensiones inseparables: cognitivo-textual, encargada de construir y revisar significado; crítico-discursiva, orientada a examinar voces, intereses y representaciones; relacional-dialógica, dedicada a escuchar, argumentar y tramitar diferencias; ética-participativa, vinculada con acuerdos, cuidado, reparación y acción común; estas dimensiones pueden guiar el análisis de entrevistas y observaciones en la tesis, dado que ofrecen focos iniciales sin cerrar la aparición de categorías propias de la experiencia docente.

La dimensión cognitivo-textual exige que la convivencia no desplace la enseñanza rigurosa de la lectura; convertir cada texto en conversación sobre valores, sin trabajar vocabulario, estructura, inferencias y coherencia, debilitaría el aprendizaje lector y podría conducir a opiniones desligadas del contenido; de manera recíproca, una enseñanza técnicamente precisa que ignore las condiciones discursivas y sociales limitaría la capacidad del alumnado para interrogar representaciones; el equilibrio consiste en pedir evidencia textual y, a la vez, examinar las implicaciones humanas de la interpretación.

La dimensión crítico-discursiva introduce una consideración especialmente relevante en la cultura digital; el alumnado encuentra mensajes breves, imágenes editadas, contenidos persuasivos y versiones contradictorias que pueden alimentar estigmas o conflictos, por lo cual la lectura hipertextual estudiada por García-García, Arévalo-Duarte y Hernández-Suárez (2019) debe articularse con verificación, autoría y responsabilidad comunicativa; en primaria, este aprendizaje requiere acompañamiento gradual, ejemplos cercanos y protección frente a exposiciones innecesarias.

La dimensión relacional-dialógica coincide con los hallazgos sobre comunicación, clima y mediación escolar; Barrios Briceño, Marrero Castro, Gómez Naranjo y Quiroz Villacís (2019), Calderón-González y Vera-Noriega (2022) y Benítez Moreno, Rodríguez-Hidalgo y Herrera-López (2024) muestran que la calidad de las relaciones depende de participación, seguridad, regulación emocional y habilidades sociales; por tanto, la discusión lectora necesita reglas vividas en la interacción y no enunciadas únicamente como requisitos formales.

La dimensión ética-participativa impide que la lectura termine al cerrar el libro; Nussbaum (2010), Aristizábal y Ávila (2024) y Velez (2021) coinciden en la importancia de conectar interpretación, experiencia y posibilidad de actuar, relación que puede concretarse en acuerdos de aula, narrativas alternativas, campañas de cuidado, mediaciones entre pares o revisión participativa de normas; la acción no debe imponerse como producto decorativo, pues ha de responder a la comprensión elaborada y permitir evaluar sus efectos sobre la vida común.

La revisión también obliga a reconocer límites de transferencia entre niveles educativos; resultados obtenidos con adolescentes, universitarios o docentes en formación aportan principios, aunque no sustituyen evidencia producida con niños de primaria y sus maestros; las diferencias en desarrollo lingüístico, autonomía, exposición digital y regulación emocional exigen adaptar los dispositivos, preservar apoyos y estudiar la experiencia real del aula; este límite fortalece la pertinencia de una investigación cualitativa que escuche al profesorado y examine prácticas contextualizadas.

En el plano metodológico de la tesis, las cuatro dimensiones pueden convertirse en orientaciones sensitivas para formular preguntas conversacionales y observar episodios significativos; interesa conocer cómo el docente comprende la lectura crítica, qué

textos selecciona, cómo responde a interpretaciones divergentes, qué expresiones de convivencia reconoce y qué tensiones experimenta al relacionar lectura con conflictos escolares; el análisis fenomenológico-hermenéutico podrá profundizar en la experiencia vivida sin forzar los testimonios a confirmar la síntesis documental.

En el plano didáctico, la secuencia comprender, problematizar, dialogar, deliberar y actuar ofrece una guía abierta para el diseño posterior; cada momento contiene preguntas observables y puede adecuarse a cuentos, noticias, textos informativos, normas, imágenes o producciones del alumnado, mientras la evaluación puede considerar precisión de la comprensión, calidad de razones, escucha, revisión de posturas y elaboración de acuerdos; este enfoque amplía los indicadores de aprendizaje sin confundir convivencia con calificación del comportamiento.

En suma, el aporte de la revisión consiste en explicar la relación entre ambos campos mediante mediaciones identificables y no mediante afirmaciones generales; el potencial pedagógico aparece cuando la lectura permite comprender con rigor, examinar discursos, encontrarse con otras voces y elaborar respuestas compartidas, mientras las condiciones institucionales determinan cuánto puede sostenerse esa práctica; la aproximación propuesta ofrece una base conceptual para el artículo y para la investigación doctoral, a la vez que mantiene abiertas las preguntas que deberán responder las experiencias docentes.

Conclusiones

La revisión integradora permitió concluir que la lectura crítica puede contribuir a la convivencia escolar en primaria cuando se desarrolla como práctica cognitiva, discursiva, dialógica y ética; su aporte no radica únicamente en comprender contenidos, pues incluye reconocer voces, contrastar interpretaciones, justificar posiciones y valorar efectos del lenguaje sobre otras personas; esta

amplitud convierte el aula lectora en un espacio potencial para aprender a disentir, escuchar y construir acuerdos.

El vínculo identificado depende de mediaciones docentes concretas; textos cercanos, preguntas problematizadoras, evidencia textual, participación equitativa, regulación del diálogo, alfabetización emocional y proyección hacia decisiones comunes conforman condiciones que enlazan comprensión y vida escolar; sin estos componentes, la lectura puede permanecer en el nivel literal y la convivencia puede reducirse a prescripciones separadas de la experiencia.

La síntesis organizó cuatro dimensiones útiles para la investigación y la práctica: cognitivo-textual, crítico-discursiva, relacional-dialógica y ética-participativa; su articulación se expresa en la secuencia comprender, problematizar, dialogar, deliberar y actuar reflexivamente, estructura flexible que permite analizar cómo el profesorado relaciona el trabajo con textos y las formas de convivencia presentes en el aula.

El corpus mostró una limitación relevante por la escasez de estudios centrados directamente en educación primaria y por el predominio de investigaciones que examinan lectura o convivencia de manera separada; también se observó que buena parte de la evidencia procede de secundaria y educación superior, razón que exige prudencia en la transferencia y respalda la necesidad de producir conocimiento contextualizado con docentes de primaria.

La investigación doctoral de Alexandra Zarate puede ampliar este conocimiento al interpretar experiencias docentes en el Instituto Técnico Industrial Francisco de Paula Santander, reconocer prácticas, tensiones y posibilidades, junto con la formulación de categorías vinculadas con la realidad institucional; el artículo aporta una base teórica depurada y una orientación analítica inicial, mientras la comprensión fenomenológico-

hermenéutica deberá conservar la apertura necesaria para que las voces participantes reconfiguren lo planteado por la literatura.

Agradecimientos

La autora agradece el acompañamiento académico de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y de la tutora doctoral Alix Agudelo durante la construcción de la intención investigativa que dio origen a esta revisión.

Referencias

- Andrades-Moya, J. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 346-368. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.17>
- Aristizábal, L. A., & Ávila, A. I. (2024). Actions that build peace from the voices of teachers affected by the armed conflict in Colombia. *Social Sciences*, 13(11), 597. <https://doi.org/10.3390/socsci13110597>
- Barrios Briceño, N. C., Marrero Castro, E., Gómez Naranjo, M. E., & Quiroz Villacís, J. A. (2019). Convivencia y comunicación escolar: Transformación desde la acción y la participación. *INNOVA Research Journal*, 4(3.1), 89-107. <https://doi.org/10.33890/innova.v4.n3.1.2019.1056>
- Benítez Moreno, F. J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., & Herrera-López, M. (2024). La competencia social multidimensional en la formación de las habilidades socioemocionales para la mediación escolar. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 22(62), 151-170. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v22i62.8504>
- Bisquerra, R. (2008). Educación para la convivencia y la paz. Wolters Kluwer.
- Brito Ramos, Y. B. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Revista EDUCARE*, 24(3), 243-264.

<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1358>

- Bronckart, J. P., & Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: El nacimiento de una utopía indispensable. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 61-78.
- Calderón-González, N. G., & Vera-Noriega, J. Á. (2022). The assessment of students about the school climate, coexistence, and violence in middle schools in northwestern Mexico. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 186-201. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.11>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Chaparro-Montaña, D. C. (2019). Educar para la sana convivencia. *Educación y Ciencia*, 23, 207-218. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10232>
- Farieta, A., & Delprato, M. (2024). The effect of philosophy on critical reading: Evidence from initial teacher education in Colombia. *International Journal of Educational Development*, 104, 102974. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102974>
- Fernández-Rufete Navarro, A. (2022). El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la didáctica de la lengua y la literatura: Un estudio descriptivo en centros de educación primaria del municipio de Lorca (Región de Murcia) [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum. <https://hdl.handle.net/10201/122764>
- Freebody, P., & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7-16.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1996)
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970)
- García-García, M. Á., Arévalo-Duarte, M. A., & Hernández-Suárez, C. A. (2019). Estrategia de comprensión lectora: Una propuesta para la lectura de hipertextos. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(1), 287-310. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n1.5230>
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Morin, E. (2008). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, Trad.). Gedisa. (Obra original publicada en 1990)
- Murillo Egurrola, J. D., & Flórez García, I. D. (2023). Exploring the effects of implementing Hilary Janks' critical literacy model in a university EFL classroom. *Lenguaje*, 51(1), 29-63. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v51i1.12092>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Ortega, R. (2010). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Alianza Editorial.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life* (2nd ed.). Pearson.
- Pérez Guzmán, J. (2023). *Producción de conocimiento sobre el campo de la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas sociales en la educación básica colombiana entre 2010 y 2019: Un campo en expansión* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. SEDICI. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/151595>

- RAND Reading Study Group. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. RAND Corporation.
<https://doi.org/10.7249/MR1465>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
<https://doi.org/10.35362/rie590456>
- Tamayo Corredor, C. E. (2020). La práctica docente en la enseñanza de la lectura en educación básica secundaria. *Revista Inclusiones*, 7(número especial), 134-162.
<https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/814>
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Velez, G. M. (2021). Learning peace: Adolescent Colombians' interpretations of and responses to peace education curriculum. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 27(2), 146-159.
<https://doi.org/10.1037/pac0000519>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.