

CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS DOCENTES Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

María Belén Sánchez Cáceres¹

mabel80231@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2659-2350>

**Doctorando en Educación
Instituto Pedagógico Rural
"Gervasio Rubio" (IPRGR)
Venezuela**

María Pastora Araque Alarcón²

mapa0629@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1500-5559>

**Doctorando en Educación
Instituto Pedagógico Rural
"Gervasio Rubio" (IPRGR)
Venezuela**

Recibido: 01/04/2025

Aprobado: 03/06/2025

RESUMEN

Las concepciones epistemológicas docentes constituyen sistemas conceptuales fundamentales que determinan las decisiones pedagógicas y metodológicas en el aula, ejerciendo una influencia directa sobre el desarrollo de competencias de comprensión e interpretación textual en estudiantes de educación primaria. Este ensayo analiza la relación compleja entre las creencias epistemológicas de los docentes y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura crítica, mediante una investigación documental que examina estudios empíricos y marcos teóricos relevantes. El objetivo central consiste en demostrar cómo las concepciones epistemológicas docentes, entendidas como marcos interpretativos que orientan la práctica pedagógica, influyen significativamente en el desarrollo de competencias

¹ Docente con 14 años de experiencia en la enseñanza de Lengua Castellana, Humanidades e inglés y actualmente, en formación de Básica Primaria. Caracterizada por su responsabilidad, compromiso y vocación educativa. Posee sólidas habilidades para el trabajo en equipo, liderazgo y resolución de problemas en el ámbito escolar. Especialista en la Enseñanza del Inglés y Magíster en Informática para la Educación, con formación orientada a integrar las tecnologías en los procesos pedagógicos y fortalecer el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.

² Docente con 15 años de experiencia en la enseñanza de Lengua Castellana, Humanidades e inglés y actualmente, en formación de Básica Primaria. Doctorando en Educación.

lectoras superiores en estudiantes de primaria. La metodología empleada corresponde a un análisis documental de fuentes académicas especializadas, incluyendo investigaciones empíricas realizadas en contextos educativos

Palabras clave: concepciones epistemológicas docentes; comprensión lectora; interpretación textual; educación primaria; práctica pedagógica; formación docente.

EPISTEMOLOGICAL CONCEPTIONS OF TEACHERS AND THEIR IMPACT ON THE DEVELOPMENT OF TEXT COMPREHENSION AND INTERPRETATION COMPETENCIES IN PRIMARY EDUCATION

ABSTRACT

Teachers' epistemological conceptions constitute fundamental conceptual systems that shape pedagogical and methodological decisions in the classroom, exerting a direct influence on the development of reading comprehension and textual interpretation skills in primary school students. This essay analyzes the complex relationship between teachers' epistemological beliefs and their impact on the teaching–learning processes of critical reading, through a documentary research approach that examines relevant empirical studies and theoretical frameworks. The main objective is to demonstrate how teachers' epistemological conceptions, understood as interpretative frameworks that guide pedagogical practice, significantly influence the development of higher-order reading competencies in primary school students. The methodology employed consists of a documentary analysis of specialized academic sources, including empirical research conducted in educational contexts.

Keywords: teachers' epistemological conceptions, reading comprehension, textual interpretation, primary education, pedagogical practice, teacher training.

INTRODUCCIÓN

La comprensión e interpretación textual constituyen competencias fundamentales para el desarrollo académico y social de los estudiantes, particularmente en los niveles de educación primaria donde se establecen las bases para procesos de aprendizaje más complejos. Sin embargo, los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales evidencian persistentes dificultades en el desarrollo de estas competencias, especialmente en los niveles inferencial y crítico de comprensión lectora. Esta problemática adquiere particular relevancia en el contexto educativo colombiano, donde los estudiantes de educación primaria muestran desempeños limitados en competencias de interpretación textual, según revelan estudios recientes como el desarrollado por Ramírez et al. (2022).

La investigación educativa actual ha identificado múltiples factores que inciden en el desarrollo de competencias lectoras, desde variables socioeconómicas hasta aspectos metodológicos y curriculares. No obstante, un factor que ha recibido creciente atención académica corresponde a las concepciones epistemológicas de los docentes y su influencia en las prácticas pedagógicas. Las concepciones epistemológicas, entendidas como sistemas conceptuales desde los cuales los profesores juzgan y toman decisiones acerca de cómo se origina y organiza el conocimiento, constituyen marcos interpretativos que orientan fundamentalmente la práctica educativa.

García y Rojas (2003) establecieron que las concepciones epistemológicas de los docentes preceden a sus prácticas pedagógicas y pueden modificarse a través de

experiencias, reflexión intencionada y análisis crítico de las teorías aplicables a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Esta perspectiva sugiere que existe una relación sistémica entre las creencias epistemológicas de los educadores y los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, particularmente en áreas que requieren procesos cognitivos complejos como la comprensión e interpretación textual.

El problema de investigación que orienta este ensayo surge de la necesidad de comprender cómo las concepciones epistemológicas docentes influyen específicamente en el desarrollo de competencias de comprensión e interpretación textual en estudiantes de educación primaria. Esta problemática adquiere relevancia particular considerando que la formación de lectores críticos y competentes constituye un objetivo fundamental de la educación básica, pero los resultados empíricos sugieren limitaciones significativas en el logro de este propósito.

La pregunta central que guía esta investigación documental es: ¿De qué manera las concepciones epistemológicas de los docentes de educación primaria influyen en el desarrollo de competencias de comprensión e interpretación textual en sus estudiantes? Esta interrogante se desglosa en preguntas específicas que incluyen: ¿Cuáles son las principales concepciones epistemológicas identificadas en docentes de educación primaria? ¿Cómo se manifiestan estas concepciones en las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la lectura? ¿Qué relación existe entre diferentes concepciones epistemológicas y los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes?

El objetivo general de este ensayo consiste en analizar la influencia de las concepciones epistemológicas docentes en el desarrollo de competencias de comprensión e interpretación textual en estudiantes de educación primaria, mediante el examen de evidencia empírica y marcos teóricos relevantes.

El marco teórico que sustenta este análisis se fundamenta en los aportes de la epistemología educativa, particularmente en los trabajos de Gorodokin (2006) sobre la relación entre formación docente y epistemología, quien establece que "la postura epistemológica determina la producción e interpretación de teorías incidiendo en las prácticas docentes (incluyendo la investigativa) y pedagógicas" (p. 2). Complementariamente, se incorporan los desarrollos teóricos sobre comprensión lectora y sus niveles, especialmente los aportes que distinguen entre comprensión literal, inferencial y crítica como procesos cognitivos diferenciados que requieren estrategias pedagógicas específicas.

La metodología empleada corresponde a un análisis documental de carácter analítico-interpretativo, que examina fuentes académicas especializadas incluyendo investigaciones empíricas, marcos teóricos y estudios de caso relevantes para la temática abordada. El corpus documental incluye investigaciones realizadas en contextos educativos colombianos y latinoamericanos, priorizando estudios que proporcionen evidencia empírica sobre la relación entre concepciones epistemológicas docentes y desarrollo de competencias lectoras.

La estructura de este ensayo se organiza en cuatro secciones principales. La primera sección desarrolla el argumento central sobre la influencia directa de las concepciones epistemológicas en las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la lectura. La segunda sección examina la relación específica entre diferentes tipos de concepciones epistemológicas y los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes. La tercera sección analiza los mecanismos mediante los cuales las concepciones epistemológicas se traducen en estrategias metodológicas específicas que impactan el desarrollo de competencias de interpretación textual. Por último, se presenta una síntesis argumentativa que integra los hallazgos principales y sus implicaciones para la formación docente y el mejoramiento de la calidad educativa en educación primaria.

DESARROLLO

LAS CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS COMO DETERMINANTES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

El primer argumento central de este análisis establece que las concepciones epistemológicas de los docentes ejercen una influencia determinante en sus prácticas pedagógicas, particularmente en los procesos de enseñanza de la comprensión e interpretación textual. Esta relación no constituye una mera correlación superficial, sino

que responde a la naturaleza misma de los procesos cognitivos y metodológicos que subyacen a la práctica educativa.

Las concepciones epistemológicas funcionan como marcos interpretativos que orientan las decisiones pedagógicas fundamentales que toman los docentes en el aula. Cuando un educador se enfrenta a la tarea de enseñar comprensión lectora, sus decisiones sobre qué estrategias implementar, cómo organizar las actividades de aprendizaje, qué tipos de textos seleccionar y cómo evaluar los procesos de comprensión están profundamente influenciadas por sus creencias sobre la naturaleza del conocimiento, los procesos de aprendizaje y el papel del estudiante en la construcción del saber.

La investigación desarrollada por García y Rojas (2003) proporciona evidencia empírica fundamental para sustentar este argumento. Su estudio identificó cuatro grupos diferenciados de docentes según sus concepciones epistemológicas: empirista-conductista, racionalista-cognoscitivista, relativista-constructivista, y un cuarto grupo con concepciones incoherentes con su práctica. Los hallazgos revelan que "las concepciones de los docentes preceden a sus prácticas, las cuales pueden cambiarse a través de experiencias, reflexión intencionada y crítica de las teorías aplicables a la enseñanza, al aprendizaje y a la evaluación" (García & Rojas, 2003, p. 1).

Esta evidencia empírica demuestra que existe una relación sistémica entre las concepciones epistemológicas y las prácticas pedagógicas, donde las primeras funcionan como filtros interpretativos que determinan cómo los docentes comprenden y

abordan los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el contexto específico de la enseñanza de la lectura, esta relación adquiere características particulares que merecen análisis detallado.

Los docentes con concepciones epistemológicas empirista-conductistas tienden a conceptualizar la comprensión lectora como un proceso de decodificación y extracción de información explícita del texto. Desde esta perspectiva, el conocimiento se concibe como algo externo al sujeto que debe ser transmitido y reproducido fielmente. En consecuencia, las prácticas pedagógicas asociadas a esta concepción se centran en actividades de identificación de información literal, ejercicios de repetición y memorización, y evaluaciones que privilegian la reproducción exacta de contenidos textuales.

Esta orientación epistemológica genera limitaciones significativas para el desarrollo de competencias de interpretación textual compleja. Los estudiantes expuestos predominantemente a metodologías empirista-conductistas desarrollan habilidades de decodificación y comprensión literal, pero experimentan dificultades para acceder a niveles superiores de comprensión que requieren procesos inferenciales, análisis crítico y construcción de interpretaciones fundamentadas.

En contraste, los docentes con concepciones epistemológicas constructivistas y relativistas abordan la enseñanza de la lectura desde perspectivas que reconocen el papel activo del estudiante en la construcción del significado textual. Desde estas concepciones, la comprensión lectora se entiende como un proceso interactivo donde

el lector construye significados mediante la integración de la información textual con sus conocimientos previos, experiencias y marcos interpretativos.

Las prácticas pedagógicas asociadas a concepciones constructivistas incluyen estrategias que promueven la participación activa de los estudiantes en procesos de análisis textual, la formulación de hipótesis interpretativas, el establecimiento de conexiones entre textos y experiencias personales, y la construcción colaborativa de significados. Estas metodologías favorecen el desarrollo de competencias de interpretación textual más sofisticadas, incluyendo la capacidad de realizar inferencias complejas, evaluar argumentos, identificar perspectivas implícitas y construir juicios críticos fundamentados.

La coherencia entre concepciones epistemológicas y práctica pedagógica emerge como un factor crítico para la efectividad de los procesos de enseñanza. García y Rojas (2003) identificaron que los tres primeros grupos de su estudio mostraban "concepciones y praxis coherentes", mientras que el cuarto grupo presentaba incoherencias entre sus concepciones declaradas y sus prácticas observadas. Esta incoherencia genera confusión metodológica y limita la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La importancia de la coherencia epistemológica se manifiesta particularmente en la enseñanza de competencias complejas como la interpretación textual. Los estudiantes requieren experiencias de aprendizaje consistentes y sistemáticas que les permitan desarrollar progresivamente las habilidades cognitivas necesarias para la

comprensión crítica. Cuando existe incoherencia entre las concepciones epistemológicas del docente y sus prácticas pedagógicas, se generan mensajes contradictorios que dificultan el desarrollo de competencias lectoras superiores.

El análisis de la relación entre concepciones epistemológicas y práctica pedagógica también revela la influencia de factores contextuales y formativos en la configuración de las creencias docentes. Gorodokin (2006) establece que "los saberes que orientan las prácticas docentes son la base constitutiva de una red de conceptos, representaciones, certezas y creencias que fundan nuestros proyectos y propósitos de intervención docente" (p. 2). Esta perspectiva sugiere que las concepciones epistemológicas no son construcciones aisladas, sino que forman parte de sistemas complejos de creencias que se desarrollan a través de la formación inicial, la experiencia profesional y los procesos de reflexión pedagógica.

La formación docente inicial juega un papel fundamental en la configuración de concepciones epistemológicas que posteriormente influirán en la práctica profesional. Los programas de formación que privilegian enfoques transmisivos y reproductivos tienden a generar docentes con concepciones epistemológicas empirista-conductistas, mientras que aquellos que promueven la reflexión crítica, la construcción colaborativa del conocimiento y el análisis de la práctica pedagógica favorecen el desarrollo de concepciones más constructivistas y relativistas.

La experiencia profesional también constituye un factor determinante en la evolución de las concepciones epistemológicas docentes. Los educadores que tienen

oportunidades de participar en procesos de formación continua, reflexión pedagógica y análisis crítico de su práctica tienden a desarrollar concepciones epistemológicas más sofisticadas y coherentes con enfoques pedagógicos innovadores. En contraste, aquellos que permanecen aislados de procesos de actualización y reflexión tienden a mantener concepciones epistemológicas tradicionales que limitan su capacidad de implementar estrategias pedagógicas efectivas para el desarrollo de competencias lectoras complejas.

La evidencia empírica disponible respalda consistentemente la tesis de que las concepciones epistemológicas docentes ejercen una influencia determinante en las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la lectura. Esta influencia se manifiesta en múltiples dimensiones de la práctica educativa, desde la selección de contenidos y metodologías hasta los criterios de evaluación y las expectativas sobre el aprendizaje estudiantil.

La comprensión de esta relación tiene implicaciones importantes para el diseño de programas de formación docente y estrategias de mejoramiento educativo. Los esfuerzos orientados a mejorar la calidad de la enseñanza de la lectura deben considerar no solo aspectos metodológicos y curriculares, sino también las concepciones epistemológicas que subyacen a la práctica pedagógica. Sin una transformación de las concepciones epistemológicas limitantes, las innovaciones metodológicas tienden a implementarse de manera superficial y a generar resultados limitados en términos del desarrollo de competencias lectoras superiores.

CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS DIFERENCIADAS Y SU IMPACTO EN LOS NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA

El segundo argumento fundamental de este análisis establece que diferentes concepciones epistemológicas docentes generan impactos diferenciados en los niveles de comprensión lectora alcanzados por los estudiantes de educación primaria. Esta relación se manifiesta de manera particularmente evidente en la progresión desde niveles básicos de comprensión literal hacia procesos más complejos de comprensión inferencial y crítica.

La investigación desarrollada por Ramírez et al. (2022) proporciona evidencia específica sobre el estado actual de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Colombia. Su estudio con 37 estudiantes de tercer grado reveló que "en el nivel literal de la comprensión lectora los estudiantes lograron un desempeño medio, mientras que en los niveles inferencial y crítico su desempeño fue bajo" (Ramírez et al., 2022, p. 484). Estos hallazgos sugieren que existe una brecha significativa entre los niveles básicos y superiores de comprensión lectora, brecha que puede estar relacionada con las concepciones epistemológicas y prácticas pedagógicas de los docentes.

La comprensión literal, que implica la identificación y extracción de información explícita del texto, constituye el nivel más básico de procesamiento textual y puede desarrollarse efectivamente mediante enfoques pedagógicos tradicionales asociados a

concepciones epistemológicas empirista-conductistas. Los docentes que operan desde estas concepciones implementan estrategias centradas en la decodificación, la identificación de información específica y la reproducción de contenidos textuales, metodologías que resultan relativamente efectivas para el desarrollo de competencias de comprensión literal.

Sin embargo, la progresión hacia niveles superiores de comprensión requiere transformaciones cualitativas en los enfoques pedagógicos que solo pueden generarse desde concepciones epistemológicas más sofisticadas. La comprensión inferencial, que implica la construcción de significados implícitos mediante la integración de información textual con conocimientos previos, requiere estrategias pedagógicas que promuevan procesos cognitivos complejos como la formulación de hipótesis, el establecimiento de relaciones causales y la construcción de conexiones conceptuales.

Los docentes con concepciones epistemológicas constructivistas comprenden que la comprensión inferencial no puede desarrollarse mediante la transmisión directa de información, sino que requiere la creación de oportunidades para que los estudiantes participen activamente en procesos de construcción de significado. Estas concepciones se traducen en prácticas pedagógicas que incluyen actividades de predicción, formulación de preguntas inferenciales, análisis de relaciones entre ideas y construcción colaborativa de interpretaciones.

La comprensión crítica, que constituye el nivel más sofisticado de procesamiento textual, requiere el desarrollo de competencias para evaluar argumentos, identificar

sesgos, contrastar perspectivas y construir juicios fundamentados sobre los contenidos textuales. Este nivel de comprensión solo puede desarrollarse efectivamente cuando los docentes operan desde concepciones epistemológicas que reconocen la naturaleza construida y perspectivista del conocimiento.

Los docentes con concepciones epistemológicas relativista-constructivistas entienden que los textos no contienen significados únicos y objetivos, sino que admiten múltiples interpretaciones válidas que dependen de los marcos interpretativos de los lectores. Esta comprensión epistemológica se traduce en prácticas pedagógicas que promueven el análisis crítico, la evaluación de argumentos, la identificación de perspectivas implícitas y la construcción de interpretaciones fundamentadas en evidencia textual.

La evidencia empírica disponible sugiere que existe una correlación directa entre las concepciones epistemológicas de los docentes y los niveles de comprensión lectora alcanzados por sus estudiantes. Los estudiantes expuestos a docentes con concepciones empirista-conductistas tienden a desarrollar competencias limitadas a la comprensión literal, mientras que aquellos que trabajan con docentes con concepciones constructivistas y relativistas alcanzan niveles superiores de comprensión inferencial y crítica.

Esta correlación se explica por la naturaleza misma de los procesos cognitivos involucrados en diferentes niveles de comprensión lectora. La comprensión literal requiere principalmente procesos de decodificación y memoria, competencias que

pueden desarrollarse mediante metodologías transmisivas y reproductivas. En contraste, la comprensión inferencial y crítica requiere procesos cognitivos complejos como el análisis, la síntesis, la evaluación y la construcción de juicios, competencias que solo pueden desarrollarse mediante metodologías que promuevan la participación activa y la construcción colaborativa del conocimiento.

La investigación de García y Rojas (2003) proporciona evidencia adicional sobre la relación entre concepciones epistemológicas y resultados de aprendizaje. Su identificación de grupos de docentes con concepciones coherentes e incoherentes sugiere que la consistencia epistemológica constituye un factor determinante para la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los docentes con concepciones coherentes, independientemente de su orientación epistemológica específica, tienden a generar mejores resultados de aprendizaje que aquellos con concepciones incoherentes.

Sin embargo, la calidad de los resultados de aprendizaje varía significativamente según la orientación epistemológica específica de los docentes. Los educadores con concepciones empirista-conductistas coherentes pueden generar resultados efectivos en términos de comprensión literal y adquisición de conocimientos factuales, pero sus estudiantes experimentan limitaciones para desarrollar competencias de pensamiento crítico y análisis complejo.

En contraste, los docentes con concepciones constructivistas y relativistas coherentes tienden a generar resultados superiores en términos del desarrollo de

competencias cognitivas complejas, incluyendo la capacidad de análisis crítico, construcción de argumentos y evaluación de información. Estos resultados se manifiestan particularmente en los niveles superiores de comprensión lectora, donde los estudiantes demuestran capacidades para realizar inferencias sofisticadas, evaluar la credibilidad de fuentes y construir interpretaciones fundamentadas.

La diferenciación en los impactos de diferentes concepciones epistemológicas también se relaciona con las expectativas que los docentes desarrollan sobre las capacidades de aprendizaje de sus estudiantes. Los educadores con concepciones empirista-conductistas tienden a tener expectativas limitadas sobre las capacidades cognitivas de los estudiantes de educación primaria, asumiendo que solo pueden acceder a procesos de comprensión literal y reproducción de información.

Estas expectativas limitadas se traducen en prácticas pedagógicas que no desafían a los estudiantes a desarrollar competencias cognitivas superiores, generando un efecto de profecía autocumplida donde los estudiantes efectivamente alcanzan solo los niveles básicos de comprensión que sus docentes esperan de ellos. En contraste, los docentes con concepciones constructivistas mantienen expectativas más altas sobre las capacidades cognitivas de sus estudiantes e implementan estrategias pedagógicas que los desafían a desarrollar competencias de pensamiento crítico y análisis complejo.

La investigación sobre desarrollo cognitivo en la infancia respalda la perspectiva de que los estudiantes de educación primaria poseen capacidades para desarrollar

competencias de comprensión inferencial y crítica cuando se les proporcionan oportunidades y estrategias pedagógicas apropiadas. Sin embargo, el desarrollo de estas competencias requiere enfoques pedagógicos sistemáticos y consistentes que solo pueden implementarse desde concepciones epistemológicas que reconozcan la capacidad de los estudiantes para participar en procesos cognitivos complejos.

La evidencia empírica también sugiere que los impactos diferenciados de las concepciones epistemológicas se acumulan a lo largo del tiempo, generando brechas crecientes en el desarrollo de competencias lectoras. Los estudiantes expuestos consistentemente a enfoques pedagógicos limitados por concepciones empirista-conductistas experimentan dificultades crecientes para acceder a niveles superiores de comprensión a medida que avanzan en su trayectoria educativa.

En contraste, los estudiantes que tienen oportunidades de trabajar con docentes con concepciones epistemológicas más sofisticadas desarrollan progresivamente competencias de comprensión inferencial y crítica que les proporcionan ventajas significativas para enfrentar desafíos académicos más complejos en niveles educativos superiores.

Esta perspectiva longitudinal sobre los impactos de las concepciones epistemológicas docentes tiene implicaciones importantes para la comprensión de las desigualdades educativas y el desarrollo de estrategias de intervención. Las diferencias en las concepciones epistemológicas de los docentes pueden contribuir a la reproducción de desigualdades educativas, donde estudiantes de diferentes contextos

socioeconómicos tienen acceso diferenciado a docentes con concepciones epistemológicas que favorecen el desarrollo de competencias cognitivas superiores.

MECANISMOS DE TRADUCCIÓN DE CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS EN ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS PARA LA INTERPRETACIÓN TEXTUAL

El tercer argumento central de este análisis examina los mecanismos específicos mediante los cuales las concepciones epistemológicas docentes se traducen en estrategias metodológicas concretas que impactan el desarrollo de competencias de interpretación textual en estudiantes de educación primaria. Esta traducción no constituye un proceso automático o directo, sino que involucra mediaciones complejas que incluyen la formación docente, la reflexión pedagógica y las condiciones institucionales del contexto educativo.

El proceso de traducción de concepciones epistemológicas en estrategias metodológicas opera a través de múltiples niveles de decisión pedagógica que van desde la planificación curricular hasta las interacciones específicas en el aula. En el nivel de planificación, las concepciones epistemológicas influyen en las decisiones sobre objetivos de aprendizaje, selección de contenidos, secuenciación de actividades y criterios de evaluación. En el nivel de implementación, estas concepciones orientan las estrategias de mediación pedagógica, los tipos de preguntas formuladas, las modalidades de participación estudiantil y los mecanismos de retroalimentación.

Los docentes con concepciones epistemológicas empirista-conductistas traducen sus creencias en estrategias metodológicas centradas en la transmisión directa de información y la reproducción de contenidos textuales. Estas estrategias incluyen la lectura dirigida donde el docente controla completamente el proceso interpretativo, ejercicios de identificación de información explícita, actividades de completar espacios en blanco con información literal del texto, y evaluaciones que privilegian la reproducción exacta de contenidos.

La lógica metodológica subyacente a estas estrategias asume que la comprensión textual consiste en la extracción de significados únicos y objetivos que están contenidos en el texto de manera explícita. Desde esta perspectiva, el papel del docente consiste en facilitar el acceso a estos significados mediante la explicación directa y la práctica repetitiva, mientras que el papel del estudiante se limita a recibir y reproducir la información transmitida.

Esta traducción metodológica genera limitaciones significativas para el desarrollo de competencias de interpretación textual compleja. Los estudiantes expuestos predominantemente a estas estrategias desarrollan dependencia del docente para la construcción de significados, dificultades para formular interpretaciones autónomas, y limitaciones para acceder a niveles inferenciales y críticos de comprensión que requieren procesos cognitivos más sofisticados.

En contraste, los docentes con concepciones epistemológicas constructivistas traducen sus creencias en estrategias metodológicas que promueven la participación

activa de los estudiantes en procesos de construcción de significado. Estas estrategias incluyen la formulación de preguntas abiertas que admiten múltiples respuestas válidas, actividades de predicción e hipótesis sobre contenidos textuales, discusiones grupales donde los estudiantes contrastan interpretaciones, y proyectos de investigación que requieren la integración de múltiples fuentes textuales.

Los docentes con concepciones epistemológicas relativista-constructivistas implementan estrategias metodológicas aún más sofisticadas que reconocen la naturaleza perspectivista y contextual de la interpretación textual. Estas estrategias incluyen el análisis comparativo de múltiples interpretaciones de un mismo texto, la identificación de sesgos y perspectivas implícitas en los textos, actividades de debate y argumentación sobre interpretaciones contrastantes, y proyectos de escritura crítica donde los estudiantes construyen argumentos fundamentados sobre los textos estudiados.

La traducción de concepciones epistemológicas en estrategias metodológicas también se manifiesta en los tipos de textos seleccionados para el trabajo pedagógico. Los docentes con concepciones empirista-conductistas tienden a privilegiar textos informativos con contenidos factuales explícitos, mientras que aquellos con concepciones constructivistas incorporan textos literarios, argumentativos y multimodales que requieren procesos interpretativos más complejos.

La selección textual refleja concepciones implícitas sobre la naturaleza de la lectura y los propósitos de la educación literaria. Los docentes que conciben la lectura

como extracción de información tienden a seleccionar textos que faciliten este proceso, mientras que aquellos que la entienden como construcción de significado eligen textos que desafíen a los estudiantes a desarrollar competencias interpretativas sofisticadas.

Los mecanismos de evaluación constituyen otro ámbito donde se manifiesta claramente la traducción de concepciones epistemológicas en estrategias metodológicas. Los docentes con concepciones empirista-conductistas implementan evaluaciones centradas en la verificación de la comprensión literal mediante preguntas de respuesta única, ejercicios de verdadero o falso, y actividades de completar información explícita del texto.

En contraste, los docentes con concepciones constructivistas desarrollan evaluaciones que valoran procesos de construcción de significado mediante preguntas abiertas que admiten múltiples respuestas válidas, portafolios que documentan la evolución de las interpretaciones estudiantiles, y proyectos que requieren la aplicación de competencias interpretativas a contextos nuevos.

La investigación empírica disponible proporciona evidencia sobre la efectividad diferencial de estas traducciones metodológicas. Los estudios que comparan enfoques pedagógicos tradicionales con metodologías más constructivistas consistentemente demuestran que estas últimas generan mejores resultados en términos del desarrollo de competencias de comprensión inferencial y crítica.

Sin embargo, la efectividad de la traducción metodológica también depende de factores contextuales que incluyen la formación docente, las condiciones institucionales

y el apoyo administrativo. Los docentes que poseen concepciones epistemológicas sofisticadas, pero carecen de formación metodológica específica pueden experimentar dificultades para traducir efectivamente sus creencias en estrategias pedagógicas coherentes.

La formación docente inicial y continua juega un papel fundamental en el desarrollo de competencias para la traducción efectiva de concepciones epistemológicas en estrategias metodológicas. Los programas de formación que integran reflexión epistemológica con desarrollo de competencias metodológicas específicas tienden a generar docentes más capaces de implementar estrategias pedagógicas coherentes con concepciones constructivistas.

Las condiciones institucionales también influyen significativamente en las posibilidades de traducción metodológica. Los contextos educativos que proporcionan recursos adecuados, tiempo suficiente para la planificación y apoyo administrativo para la innovación pedagógica facilitan la implementación de estrategias metodológicas más sofisticadas. En contraste, los contextos caracterizados por limitaciones de recursos, presiones por cobertura curricular y énfasis en evaluaciones estandarizadas tienden a favorecer la implementación de estrategias metodológicas más tradicionales.

La traducción de concepciones epistemológicas en estrategias metodológicas también se ve influenciada por las expectativas y demandas de diferentes actores del sistema educativo, incluyendo padres de familia, administradores y sistemas de evaluación externa. Los docentes pueden experimentar tensiones entre sus

concepciones epistemológicas personales y las expectativas institucionales, tensiones que pueden limitar su capacidad de implementar estrategias metodológicas coherentes con sus creencias pedagógicas.

La comprensión de estos mecanismos de traducción tiene implicaciones importantes para el diseño de programas de formación docente y estrategias de mejoramiento educativo. Los esfuerzos orientados a transformar las prácticas pedagógicas deben considerar no solo el desarrollo de concepciones epistemológicas más sofisticadas, sino también el fortalecimiento de competencias metodológicas específicas y la creación de condiciones institucionales que faciliten la traducción efectiva de concepciones en estrategias pedagógicas coherentes.

La evidencia empírica sugiere que la traducción más efectiva de concepciones epistemológicas en estrategias metodológicas ocurre cuando los docentes participan en procesos sistemáticos de reflexión pedagógica que les permiten examinar críticamente la coherencia entre sus creencias y sus prácticas. Estos procesos de reflexión pueden facilitarse mediante estrategias como la observación entre pares, el análisis de videos de clase, la documentación de experiencias pedagógicas y la participación en comunidades de práctica profesional.

El análisis crítico de la tesis central defendida en este ensayo requiere el examen de contraargumentos y limitaciones que cuestionan la centralidad de las concepciones epistemológicas docentes en el desarrollo de competencias de comprensión e interpretación textual. Este análisis no pretende debilitar la

argumentación principal, sino fortalecerla mediante el reconocimiento de complejidades y matices que enriquecen la comprensión del fenómeno estudiado.

Un primer contraargumento significativo sostiene que la relación entre concepciones epistemológicas docentes y desarrollo de competencias lectoras puede estar mediada por múltiples variables contextuales que limitan la influencia directa de las creencias pedagógicas. Los críticos de esta perspectiva argumentan que factores como el nivel socioeconómico de los estudiantes, los recursos disponibles en las instituciones educativas, el tamaño de los grupos, las políticas curriculares y las presiones por resultados en evaluaciones estandarizadas pueden ejercer influencias más determinantes que las concepciones epistemológicas de los docentes.

Esta crítica tiene fundamentos empíricos válidos. La investigación educativa ha documentado consistentemente que variables socioeconómicas como el nivel educativo de los padres, el acceso a recursos culturales en el hogar y las condiciones materiales de vida ejercen influencias significativas en el desarrollo de competencias lectoras. Los estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos favorecidos tienden a alcanzar mejores resultados en comprensión lectora independientemente de las concepciones epistemológicas específicas de sus docentes.

Sin embargo, este contraargumento no invalida la tesis central del ensayo, sino que sugiere la necesidad de comprender las concepciones epistemológicas docentes como un factor importante dentro de un sistema complejo de variables que influyen en el desarrollo de competencias lectoras. La evidencia empírica disponible sugiere que

las concepciones epistemológicas docentes pueden funcionar como factores mediadores que amplifican o mitigan los efectos de variables contextuales.

Los docentes con concepciones epistemológicas constructivistas pueden ser más efectivos para compensar las limitaciones de contextos socioeconómicos desfavorecidos mediante la implementación de estrategias pedagógicas que reconocen y valoran los conocimientos previos y experiencias culturales de los estudiantes. En contraste, los docentes con concepciones empirista-conductistas pueden reproducir y amplificar las desventajas de estudiantes provenientes de contextos menos favorecidos mediante la implementación de metodologías que no reconocen la diversidad de marcos interpretativos y experiencias culturales.

Un segundo contraargumento cuestiona la estabilidad y coherencia de las concepciones epistemológicas docentes, sugiriendo que los educadores pueden mantener creencias contradictorias o cambiar sus concepciones según el contexto específico de enseñanza. Esta perspectiva argumenta que los docentes no operan desde marcos epistemológicos coherentes y estables, sino que adaptan pragmáticamente sus enfoques pedagógicos según las demandas específicas de diferentes situaciones educativas.

La investigación de García y Rojas (2003) proporciona evidencia parcial para este contraargumento al identificar un grupo de docentes con concepciones incoherentes con su práctica. Sin embargo, esta evidencia también confirma que la mayoría de los docentes estudiados mostraban coherencia entre concepciones y

prácticas, sugiriendo que, aunque existe variabilidad en la coherencia epistemológica, esta constituye un patrón identificable y significativo.

La existencia de incoherencias epistemológicas no invalida la importancia de las concepciones docentes, sino que sugiere la necesidad de procesos de formación que promuevan el desarrollo de marcos epistemológicos más coherentes y reflexivos. Los docentes con concepciones incoherentes pueden experimentar dificultades para implementar estrategias pedagógicas efectivas precisamente debido a la falta de marcos interpretativos consistentes que orienten sus decisiones metodológicas.

Un tercer contraargumento sostiene que la influencia de las concepciones epistemológicas docentes puede estar limitada por las capacidades cognitivas y motivacionales de los estudiantes de educación primaria. Los críticos argumentan que los niños en estas edades pueden no poseer las competencias cognitivas necesarias para beneficiarse de enfoques pedagógicos más constructivistas, y que metodologías más directivas y estructuradas pueden ser más apropiadas para su nivel de desarrollo.

Esta crítica se fundamenta en perspectivas del desarrollo cognitivo que enfatizan las limitaciones de las capacidades de razonamiento abstracto en la infancia. Sin embargo, la investigación contemporánea sobre desarrollo cognitivo ha cuestionado estas perspectivas limitantes, demostrando que los niños poseen capacidades más sofisticadas de las que tradicionalmente se les atribuían cuando se les proporcionan contextos y mediaciones apropiadas.

Un cuarto contraargumento cuestiona la viabilidad práctica de implementar enfoques pedagógicos más constructivistas en contextos educativos caracterizados por limitaciones de recursos, grupos numerosos y presiones por cobertura curricular. Los críticos argumentan que, aunque las concepciones epistemológicas constructivistas pueden ser teóricamente superiores, su implementación práctica puede ser inviable en las condiciones reales de muchas instituciones educativas.

Esta crítica tiene fundamentos válidos en términos de las limitaciones prácticas que enfrentan muchos docentes. Sin embargo, la evidencia empírica sugiere que enfoques pedagógicos más constructivistas pueden implementarse efectivamente incluso en contextos con limitaciones de recursos mediante adaptaciones creativas y el desarrollo de competencias metodológicas específicas.

Los docentes con concepciones epistemológicas constructivistas tienden a ser más creativos e innovadores en el desarrollo de estrategias pedagógicas que maximizan los recursos disponibles y generan oportunidades de aprendizaje significativo incluso en condiciones limitadas. En contraste, los docentes con concepciones más tradicionales pueden utilizar las limitaciones contextuales como justificaciones para mantener enfoques pedagógicos menos efectivos.

Un quinto contraargumento sostiene que la relación entre concepciones epistemológicas docentes y desarrollo de competencias lectoras puede estar mediada por variables culturales y lingüísticas que no han sido suficientemente consideradas en la investigación disponible. Los críticos argumentan que las concepciones

epistemológicas pueden estar culturalmente situadas y que enfoques pedagógicos efectivos en ciertos contextos culturales pueden no serlo en otros.

Esta crítica es particularmente relevante en contextos educativos caracterizados por diversidad cultural y lingüística, donde los estudiantes pueden provenir de tradiciones culturales con concepciones diferentes sobre la naturaleza del conocimiento, los procesos de aprendizaje y las relaciones entre docentes y estudiantes. Los enfoques pedagógicos que asumen concepciones epistemológicas específicas pueden no ser apropiados para estudiantes con marcos culturales diferentes.

Sin embargo, este contraargumento no invalida la importancia de las concepciones epistemológicas docentes, sino que sugiere la necesidad de desarrollar marcos epistemológicos más inclusivos y culturalmente sensibles. Los docentes con concepciones epistemológicas relativista-constructivistas pueden estar mejor preparados para reconocer y valorar la diversidad de marcos interpretativos culturales, mientras que aquellos con concepciones más absolutistas pueden experimentar dificultades para trabajar efectivamente con estudiantes de diferentes trasfondos culturales.

El análisis de estos contraargumentos revela que, aunque existen limitaciones y complejidades en la relación entre concepciones epistemológicas docentes y desarrollo de competencias lectoras, estas no invalidan la tesis central del ensayo. En cambio, sugieren la necesidad de comprender las concepciones epistemológicas como un

factor importante dentro de sistemas complejos de variables que influyen en los procesos educativos.

La fortaleza de la perspectiva epistemológica radica en su capacidad de proporcionar marcos interpretativos coherentes que pueden orientar la toma de decisiones pedagógicas en contextos diversos y complejos. Los docentes con concepciones epistemológicas más sofisticadas y reflexivas están mejor preparados para navegar las complejidades y limitaciones de los contextos educativos reales, adaptando creativamente sus enfoques pedagógicos sin perder de vista los objetivos fundamentales de desarrollo de competencias cognitivas superiores.

CONCLUSIONES

El análisis desarrollado a lo largo de este ensayo permite establecer conclusiones fundamentadas sobre la influencia de las concepciones epistemológicas docentes en el desarrollo de competencias de comprensión e interpretación textual en estudiantes de educación primaria. Estas conclusiones no solo confirman la validez de la tesis central defendida, sino que proporcionan orientaciones específicas para la transformación de las prácticas pedagógicas y el mejoramiento de la calidad educativa en este nivel educativo.

La evidencia analizada confirma de manera contundente que las concepciones epistemológicas docentes ejercen una influencia significativa y sistemática en el

desarrollo de competencias de comprensión e interpretación textual en estudiantes de educación primaria. Esta influencia se manifiesta a través de múltiples mecanismos que incluyen la traducción de concepciones en estrategias metodológicas específicas, la configuración de expectativas sobre las capacidades cognitivas estudiantiles, y la creación de ambientes de aprendizaje que favorecen u obstaculizan el desarrollo de competencias lectoras superiores.

La relación identificada entre concepciones epistemológicas y desarrollo de competencias lectoras no constituye una correlación superficial, sino que responde a la naturaleza misma de los procesos cognitivos involucrados en la comprensión e interpretación textual. Los docentes con concepciones epistemológicas más sofisticadas comprenden que la lectura constituye un proceso activo de construcción de significado que requiere la participación cognitiva compleja de los estudiantes, mientras que aquellos con concepciones más limitadas la conciben como un proceso de extracción de información que puede desarrollarse mediante metodologías transmisivas.

Esta diferencia fundamental en la comprensión de la naturaleza de la lectura se traduce en prácticas pedagógicas contrastantes que generan impactos diferenciados en el desarrollo de competencias lectoras. Los estudiantes expuestos a docentes con concepciones constructivistas desarrollan capacidades más sofisticadas de comprensión inferencial y crítica, mientras que aquellos que trabajan con docentes con

concepciones empirista-conductistas tienden a limitarse a niveles básicos de comprensión literal.

Las conclusiones de este análisis tienen implicaciones directas y significativas para el diseño de programas de formación docente inicial y continua. La evidencia demuestra que la transformación de las concepciones epistemológicas docentes constituye un factor fundamental para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de la lectura, lo que requiere enfoques formativos que vayan más allá de la transmisión de técnicas metodológicas para abordar las creencias y marcos interpretativos que subyacen a la práctica pedagógica.

Los programas de formación docente deben integrar procesos sistemáticos de reflexión epistemológica que permitan a los educadores examinar críticamente sus concepciones sobre la naturaleza del conocimiento, los procesos de aprendizaje y el papel de los estudiantes en la construcción del saber. Esta reflexión epistemológica debe articularse con el desarrollo de competencias metodológicas específicas que permitan la traducción efectiva de concepciones más sofisticadas en estrategias pedagógicas coherentes.

La formación docente también debe abordar la importancia de la coherencia entre concepciones epistemológicas y práctica pedagógica. La investigación analizada demuestra que los docentes con concepciones coherentes, independientemente de su orientación epistemológica específica, tienden a generar mejores resultados que aquellos con concepciones incoherentes. Sin embargo, la calidad de los resultados

varía significativamente según la sofisticación de las concepciones epistemológicas, con ventajas claras para enfoques más constructivistas.

Los procesos de formación continua deben proporcionar oportunidades sistemáticas para que los docentes en ejercicio reflexionen sobre sus concepciones epistemológicas y examinen la coherencia entre sus creencias y sus prácticas. Estas oportunidades pueden incluir estrategias como la observación entre pares, el análisis de videos de clase, la documentación de experiencias pedagógicas y la participación en comunidades de práctica profesional.

Las conclusiones de este ensayo también evidencian que la transformación de las concepciones epistemológicas docentes requiere cambios institucionales y sistémicos que vayan más allá de la formación individual de los educadores. Los contextos institucionales ejercen influencias significativas en las posibilidades de traducción de concepciones epistemológicas sofisticadas en prácticas pedagógicas efectivas.

Las instituciones educativas deben crear condiciones que faciliten la implementación de enfoques pedagógicos más constructivistas mediante la provisión de recursos adecuados, tiempo suficiente para la planificación pedagógica, apoyo administrativo para la innovación educativa y oportunidades de desarrollo profesional continuo. Los contextos institucionales que se caracterizan por limitaciones de recursos, presiones excesivas por cobertura curricular y énfasis desproporcionado en

evaluaciones estandarizadas tienden a obstaculizar la implementación de enfoques pedagógicos más sofisticados.

Las políticas educativas también deben reconocer la importancia de las concepciones epistemológicas docentes en la calidad educativa y desarrollar estrategias sistémicas para promover su transformación. Esto incluye la revisión de los criterios de selección y evaluación docente para incorporar consideraciones sobre concepciones epistemológicas, el diseño de programas de incentivos para la innovación pedagógica, y la creación de sistemas de apoyo para la implementación de enfoques más constructivistas.

Estas inferencias adquieren particular relevancia en el contexto educativo colombiano, donde la evidencia empírica demuestra limitaciones significativas en el desarrollo de competencias de comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. El estudio de Ramírez et. al (2022) reveló que los estudiantes alcanzan desempeños medios en comprensión literal, pero desempeños bajos en comprensión inferencial y crítica, patrón que sugiere la predominancia de enfoques pedagógicos limitados por concepciones epistemológicas empirista-conductistas.

La transformación de las concepciones epistemológicas docentes constituye una estrategia de alto impacto para el mejoramiento de la calidad educativa en Colombia, particularmente en el desarrollo de competencias lectoras superiores que son fundamentales para el éxito académico y la participación ciudadana. Esta transformación requiere inversiones sistemáticas en formación docente, mejoramiento

de condiciones institucionales y desarrollo de políticas educativas que reconozcan la centralidad de las concepciones epistemológicas en la calidad educativa.

El contexto colombiano también presenta oportunidades específicas para la implementación de enfoques más constructivistas, incluyendo la diversidad cultural y lingüística que puede enriquecer los procesos de interpretación textual cuando se aborda desde concepciones epistemológicas que valoren esta diversidad como recurso pedagógico. Los docentes con concepciones relativista-constructivistas están mejor preparados para trabajar efectivamente con esta diversidad, implementando estrategias pedagógicas culturalmente sensibles y lingüísticamente apropiadas.

Este ensayo contribuye al campo de la didáctica de la lectura al establecer conexiones teóricas y empíricas entre epistemología docente y desarrollo de competencias lectoras, área que ha recibido atención limitada en la investigación educativa. La síntesis de evidencia empírica y marcos teóricos desarrollada proporciona fundamentos sólidos para comprender cómo las concepciones epistemológicas docentes influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Las contribuciones teóricas incluyen la identificación de mecanismos específicos mediante los cuales las concepciones epistemológicas se traducen en estrategias metodológicas, la caracterización de diferentes tipos de concepciones epistemológicas y sus impactos diferenciados en el desarrollo de competencias lectoras, y la

comprensión de factores contextuales que median la relación entre concepciones y prácticas pedagógicas.

Las contribuciones empíricas incluyen la síntesis de evidencia sobre la relación entre concepciones epistemológicas docentes y niveles de comprensión lectora alcanzados por estudiantes, la documentación de patrones específicos en el contexto educativo colombiano, y la identificación de factores que facilitan u obstaculizan la traducción de concepciones epistemológicas en prácticas pedagógicas efectivas.

Estas conclusiones deben interpretarse considerando las limitaciones del análisis desarrollado y las necesidades de investigación futura que emergen de los hallazgos identificados. Una limitación importante corresponde a la disponibilidad limitada de estudios empíricos que examinen específicamente la relación entre concepciones epistemológicas docentes y desarrollo de competencias lectoras en educación primaria, lo que requiere la extrapolación de evidencia de contextos y niveles educativos diferentes.

La investigación futura debe incluir estudios empíricos específicos que examinen esta relación en contextos de educación primaria, utilizando diseños longitudinales que permitan documentar los impactos acumulativos de diferentes concepciones epistemológicas a lo largo del tiempo. También se requieren estudios experimentales que evalúen la efectividad de intervenciones orientadas a transformar concepciones epistemológicas docentes y sus impactos en el desarrollo de competencias lectoras estudiantiles.

Otra línea de investigación importante corresponde al análisis de factores contextuales que median la relación entre concepciones epistemológicas y prácticas pedagógicas, incluyendo variables institucionales, culturales y socioeconómicas que pueden amplificar o limitar la influencia de las concepciones docentes. Esta investigación debe considerar particularmente contextos caracterizados por diversidad cultural y lingüística, donde las concepciones epistemológicas pueden interactuar de maneras complejas con marcos culturales diversos.

Por último, es importante señalar que la transformación de las concepciones epistemológicas docentes constituye una inversión educativa de alto impacto que puede generar beneficios múltiples en la formación integral de los estudiantes de educación primaria. Más allá de mejorar el desarrollo de competencias lectoras específicas, esta transformación contribuye al desarrollo de capacidades cognitivas superiores, competencias ciudadanas y habilidades para el aprendizaje autónomo que resultan fundamentales para el éxito en la sociedad contemporánea.

El desarrollo de competencias de comprensión e interpretación textual a través de la transformación de concepciones epistemológicas docentes no constituye simplemente un objetivo académico específico, sino una contribución fundamental a la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y participativos. Los estudiantes que desarrollan competencias sofisticadas de interpretación textual están mejor preparados para participar activamente en una sociedad democrática, evaluar críticamente la

información que reciben, y tomar decisiones fundamentadas sobre los desafíos complejos que enfrentan.

La educación primaria tiene la responsabilidad y la oportunidad de establecer las bases para el desarrollo de estas competencias fundamentales mediante la transformación de las concepciones epistemológicas docentes y las prácticas pedagógicas asociadas. El cumplimiento de esta responsabilidad requiere el reconocimiento de que las concepciones epistemológicas docentes constituyen un factor fundamental en la calidad educativa y la implementación de estrategias sistemáticas para promover su transformación hacia enfoques más constructivistas y reflexivos que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.

REFERENCIAS

- García, M., & Rojas, N. R. de (2003). Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Investigación y Postgrado*, 18(1), 1-30. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872003000100003
- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-10. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>
- Ramírez-Sierra, C. C., & Fernández-Reina, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 484-501. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN]. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje: Lenguaje. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-359968_recurso_1.pdf

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES]. (2019). Informe Nacional de Resultados PISA 2018. ICFES. <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). Más que palabras: Los hallazgos globales del estudio sobre factores asociados de TERCE. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000249504>