

Artículo de Investigación DOI: <https://doi.org/10.61154/holopraxis.v10i1.4404>

Pedagogía de la pregunta y la enseñanza de la lectura académica en ingresantes a Derecho-ULA

Pedagogy of the Question and the Teaching of Academic Reading for law Students ULA

Kristopher Johann Arias-Barrios ^a, Jesús Alfredo Morales-Carrero ^b, Alfonso José Fernández ^c

^a Universidad de Los Andes, Mérida, Mérida, Venezuela, Email: krisjarias24@gmail.com,
Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-8316-2380>

^b Universidad de Los Andes, Tovar, Mérida, Venezuela, Email: lectoescrituraula@gmail.com , Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8379-2482>

^c Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Barinas, Barinas, Venezuela, Email: alfjosefer@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0678-7014>

Recibido: 14 de octubre de 2025

Aprobado: 5 de diciembre de 2025

RESUMEN

Esta investigación se propuso analizar los aportes de la pedagogía de la pregunta y la enseñanza de la lectura académica en estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Derecho de la Universidad de Los Andes, Venezuela. Como resultado de una revisión documental con enfoque cualitativo precisó referentes en torno al diálogo significativo con el conocimiento que circula en diversos formatos y con intencionalidades, tanto generales como específicas, exige la formación de un sujeto con las competencias críticas, analíticas y reflexivas para apropiarse de lo realmente válido, útil y cierto. Los resultados indican promover el diálogo en el que se inserte la pregunta o la búsqueda de las razones últimas, constituye una estrategia para ir sobre las ideas, estimar su veracidad, determinar su consistencia y la organización coherente de las premisas que estructuran el conocimiento. Estos cometidos ampliamente compartidos por la lectura académica

procuran motivar el autoexamen de los argumentos y las afirmaciones que circulan en las comunidades científicas y, que el estudiante universitario deberá asumir como supuestos o posiciones que en modo alguno son infalibles, sino que por el contrario son susceptibles de la valoración sensible que permite determinar su consistencia epistémica y teórica. En conclusión, crear el clima positivo en el que los estudiantes logren expresar sus posiciones particulares, supone una oportunidad para motivar el pensar crítico que le asista en la tarea de construir argumentos sólidos, coherentes y convincentes en torno a una determinada tesis.

Descriptor: conocimiento, aprendizaje, comprensión, pensamiento crítico, razonamiento. (Tesauro UNESCO)

ABSTRACT

This research aimed to analyze the contributions of question-based pedagogy and academic reading instruction in new students entering the law program at the University of Los Andes, Venezuela. As a result of a qualitative documentary review, it identified references related to meaningful dialogue with knowledge that circulates in various formats and with both general and specific intentions, requiring the formation of a subject with the critical, analytical, and reflective skills to appropriate what is truly valid, useful, and true. The results indicate that promoting dialogue in which questions or the search for ultimate reasons are inserted is a strategy for examining ideas, assessing their veracity, determining their consistency, and coherently organizing the premises that structure knowledge. These tasks, widely shared by academic reading, seek to encourage self-examination of the arguments and assertions that circulate in scientific communities and which university students should assume as assumptions or positions that are by no means infallible, but rather susceptible to sensitive assessment that allows their epistemic and theoretical consistency to be determined. In conclusion, creating a positive climate in which students can express their particular positions provides an opportunity to encourage critical thinking that will assist them in the task of constructing solid, coherent, and convincing arguments around a given thesis.

Descriptors: knowledge, learning, understanding, critical thinking, reasoning. (UNESCO Thesaurus)

INTRODUCCIÓN

Leer para aprender como propósito generalizado de la enseñanza en la universidad guarda estrecha relación con la formación de un sujeto con el potencial para participar significativamente de los contenidos que circulan en las disciplinas (García y Beltrán, 2018; García, 2022), y a los cuales acceder con la intención de descubrir la organización

sucesiva de significados y sentidos que le permitan al sujeto construir nuevas interpretaciones a lo que sucede en su realidad cotidiana (Ruíz, 2024).

Estos cometidos, como aspiraciones estratégicas de la educación universitaria, también entraña alentadoras posibilidades asociadas con la agudización del pensamiento en la tarea enérgica de establecer relaciones coherentes, así como profundizar en las problemáticas científicas que por sus implicaciones requieren ser valoradas con sentido profundo y actitud acuciosa; esto en un intento por alcanzar el entendimiento que favorezca la interiorización de ideas, cuyo contenido responda a los criterios de pertinencia, certeza y actualidad (López, 2025; Morales, 2024a).

Entonces, el diálogo profundo y significativo con el conocimiento científico se entiende como uno de los cometidos fundamentales de la educación universitaria. Por lo general, este acercamiento intencional a contenidos especializados tiene como intencionalidad determinar la inconsistencia de las ideas, de las afirmaciones y de las posiciones epistémicas asumidas por las comunidades científicas ciertas, válidas y creíbles (Cassany, 2021; Carr, 1999; Zemelman, 2015).

Este proceder frente al saber que se imparte en el contexto universitario busca, no solo el aprendizaje significativo de contenidos sustentados en la veracidad, sino el establecimiento de procesos interactivos, con ideas cuyo nivel de complejidad exige el uso de conocimientos previos, con la finalidad de establecer nuevas relaciones interpretativas que le aporten a la formulación de soluciones de nuevos recursos para resolver problemas de la cotidianidad.

Este conjunto de operaciones propias de la lectura académica se entiende como el andamiaje cognitivo en función del cual “cuestionar el conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos” (Solé, 1998, p. 7). Por consiguiente, la pedagogía de la pregunta se entiende como un modo de motivar el aprendizaje significativo, el cual se opone a la memorización pasiva, a la mera repetición de afirmaciones y a la reproducción de planteamientos; para despertar en el estudioso del derecho la inquietud por el pensar disciplinado y el aprendizaje en el que éste se convierte en un sujeto activo, cuya autonomía le permite participar de la construcción de conocimientos renovados, actualizados y pertinentes.

Estos cometidos tienen como finalidad acercar al sujeto que forma en el contexto universitario a razones últimas, a las fuentes y estudios complejos que al ser interpelados permiten deducir su veracidad, así como la consistencia de sus premisas; sin dejar a un lado la identificación de las posiciones fundamentales que conforma la diversidad ideológica que permea los contenidos académicos.

Desde la perspectiva de Nussbaum (2010), lograr que el sujeto que se forma en la universidad alcance interactuar oportuna y significativamente con los contenidos que se imparten en este nivel, requiere motivar el desarrollo del pensamiento sensible, crítico y reflexivo como operaciones mentales a través de las cuales apropiarse de contenidos ciertos, cuya pertinencia y relevancia redunden en la construcción de interpretaciones renovadas, en función de las cuales ampliar, no solo su visión del mundo, sino la comprensión profunda de la realidad social de la que directa e indirectamente es parte.

Para Lipman (1998), estas habilidades cognitivas permiten problematizar el conocimiento, formular hipótesis, establecer predicciones e identificar falacias que deslinden lo cierto de lo que no lo es; este proceder acucioso y sensible en su relación con el razonamiento “permite descubrir conocimientos adicionales, argumentos sólidamente formulados, premisas verdaderas y la identificación de conclusiones” (p. 75). Por ende, enseñar a leer en el contexto universitario exige acercar al estudiante al descubrimiento de afirmaciones significativas, de planteamientos medulares y de posiciones, no solo compartidas por los autores sino refutadas o rebatidas. Esto supone necesariamente conducir al estudiante en la tarea de apropiarse del conocimiento desde el proceder autónomo, como requerimiento *sine qua non* que procura instarle a precisar respuestas coherentes y lógicas a las interrogantes que pudieran derivarse de la interacción guiada con textos académicos propios de su disciplina.

En tal sentido, la pedagogía de la pregunta emerge como una alternativa en función de la cual ir más allá de lo dado, más allá de lo explícito, más allá de lo tácito; en un intento por construir nuevas ideas, así como resignificar las dadas por el autor, con la finalidad de sustanciar afirmaciones propias que le familiaricen con la exigencia académica de formular argumentos y argumentar sus propias posturas. En estos términos involucra el uso de la pregunta en las sesiones de lectura académica también tiene como intencionalidad motivar la capacidad para problematizar la información, procurando

descifrar las razones últimas, es decir, lo que los autores procuran dejar en la mente de sus lectores.

Este proceder debe comprenderse como un proceso tanto sensible como acucioso, pero también como una experiencia en la que se procura despertar la sospecha, la inconformidad con lo dado; dejando ver no solo la pertinencia del pensar crítico que procura focalizar la atención en las afirmaciones, en la consistencia de las ideas y en la relevancia de las premisas a las que los autores le adjudican especial importancia. Leer desde esta perspectiva se precisa para el abogado en formación una oportunidad para cuestionar, validar y refutar todo aquello con lo que interactúa, pues se trata justamente de no asumir a priori lo expuesto por terceros sino más bien precisar explicaciones e interpretaciones alternativas desde las cuales fundar su propio criterio sobre la realidad, sobre situaciones reales o hipotéticas.

Esta investigación como resultado de una revisión documental con enfoque cualitativo, se propuso analizar los aportes de la pedagogía de la pregunta y la enseñanza de la lectura académica en estudiantes de nuevo ingreso a la carrera de Derecho de la Universidad de Los Andes, Venezuela.

MÉTODOS

Esta investigación documental se planteó como propósito caracterizar a la pedagogía de la pregunta y a la lectura académica, como procesos estrechamente relacionados con el posicionamiento comprensivo frente a la realidad y al conocimiento acumulado, dejando ver las habilidades cognitivas asociadas con la producción de conocimiento novedoso, así como la superación de la repetición de lo dado. Su enfoque fue cualitativo y asumió como sujetos informantes los autores que aportan a la conceptualización operativa de ambos constructos; lo cual condujo a la revisión de textos originales en un total de veintiuno (21), así como la valoración de fuentes complementarias fundamentalmente revistas científicas y especializadas, de las cuales se asumió un total de veinticuatro (24). Es preciso indicar que los criterios utilizados para la escogencia de las fuentes fueron: pertinencia, relevancia, actualidad y potencial para transferir planteamientos desde el plano teórico-conceptual a construcción de acercamientos referentes asociados con los procesos de enseñanza y aprendizaje significativos.

Se utilizó como técnica el análisis de contenido con la finalidad de precisar las aportaciones operativas, teóricas y las actividades cognitivas involucradas en el proceso de producir conocimiento. Como criterios de análisis se consideraron sus referentes directos o focalizados en la aprehensión comprensiva de la realidad. Con respecto al criterio axiológico se procuró determinar cómo el pensamiento epistémico se posiciona frente a las circunstancias, posibilitando la superación de la repetición de lo dado. El criterio de complementariedad se usó para precisar conexiones teóricas y conceptuales producto del contraste entre textos principales y fuentes secundarias, en un intento por establecer un diálogo teórico-conceptual y epistémico que dejara ver la concreción de actividades cognitivas vinculadas con el posicionarse frente a las circunstancias sin asumir lo dado, sin trascendiendo hacia lo inédito.

RESULTADOS

Construir significados y transferirlos estratégicamente a la comprensión profunda de la realidad (Zemelman, 2021), supone un ejercicio cognitivo fundamental en la tarea de participar activamente de los contenidos que se producen en el contexto académico-científico. Esto según Lipman (2016), además de constituir un desafío para quien aprende, supone una oportunidad para interactuar con el saber, con los contenidos y la información que las comunidades discursivas ofrecen a una audiencia con afiliación o no y, frente a la cual la alternativa es tamizar desde el operar del pensamiento crítico su veracidad, pertinencia y credibilidad.

Desde la perspectiva de quien enseña esta forma de acercar al lector noble al conocimiento complejo que circula en las disciplinas científicas, pretende impulsar la incertidumbre que conduzca a quien se forma; esta incertidumbre consiste en sacar al estudiante de la zona de confort que deviene de la posición acrítica, y en su lugar ubicarlo en la necesidad de pensar por sí mismo, actitud que exige instar al uso del preguntar y repreguntar, pero también al pensar sobre las afirmaciones que representan buenas razones para sostener un razonamiento en torno a determinado problema.

Entonces, dialogar con la información que circula en diversos formatos supone un modo estratégico para ampliar los procesos comprensivos que procuran rescatar el verdadero sentido que entrañan las consignas, ideas y afirmaciones. Dialogar es entonces,

sumergirse para preguntar y repreguntar sobre los aspectos no tan claros o no suficientemente explícitos que requieren a través de la rigurosidad determinar sus verdaderas intenciones.

Es preciso indicar que dialogar con el conocimiento implica buscar respuestas no de manera ingenua, sino desde el sentido acucioso que insta al lector a zambullirse en las afirmaciones determinando lo verdadero de lo que no lo es. Dialogar es también tomar distancia de lo evidente, de lo explícito y de lo subyacente con la intencionalidad de deducir ironías o, en su defecto, posibles significados y sentidos que rompan los cánones establecidos (García y Garay, 2024).

Desde la perspectiva de Lipman (1998), interactuar con el saber especializado requiere, entre otros aspectos, el “uso del razonamiento como habilidad cognitiva debido al cual ampliar y defender las posiciones propias” (p. 74). Esto como parte de los propósitos de la lectura académica involucra superar los límites de lo dado, en un intento por ir más allá de lo explícito con la finalidad de precisar tanto premisas sólidas como la determinación de posibles argumentos que sometidos al contraste coadyuven en el proceso de inferir su sentido lógico y la calidad de su contenido.

Según Nussbaum (2010), la comprensión de contenidos especializados en el contexto universitario no solo implica precisar elementos relevantes, sino detectar estructuras falaces que por su reproducción pasiva a lo largo del tiempo han alcanzado legitimidad; frente a este desafío el operar del pensamiento crítico supone la posibilidad dejar al descubierto no solo la inconsistencia de las supuestas verdades monolíticas e infalibles, sino además, el carácter tendencioso que procura manipular ideológicamente o conducir a interpretaciones erradas sobre el mundo.

En tal sentido, este apartado procura en primera instancia, un acercamiento teórico-conceptual a la pedagogía de la pregunta, así como a las implicaciones derivadas de la enseñanza de la lectura académica en el contexto universitario, específicamente, en nuevos ingresantes a la carrera de derecho de la Universidad de Los Andes.

Pedagogía de la pregunta ¿De qué trata?

Preguntar y repreguntar como parte de las habilidades cognitivo-lingüísticas que se promueven en el contexto universitario constituye un modo de instar al participante de este nivel a procurar la búsqueda de la verdad; este proceder resultado de una mente

inquieta y acuciosa procura la construcción de nuevos planteamientos que resultado de hallazgos verídicos permiten la apropiación de los referentes necesarios para rebatir cualquier intento de manipulación subyacente en los contenido de consulta tanto obligatoria como opcional.

Entonces, el uso de la pregunta como una estrategia para profundizar en las ideas en la búsqueda de las razones últimas, también supone una oportunidad para motivar la curiosidad por conocer en mayor profundidad las posiciones epistémicas; esto en un intento por configurar el diálogo sensible que se sustente en la revisión de distintas fuentes que, al ser integradas y sometidas al contraste, permitan la construcción de argumentos sólidos, consistentes y verificables.

Según propone García y Caray (2024), el uso de preguntas en los procesos de enseñanza permite estructurar según los niveles de complejidad de las temáticas, las interrogantes que mayor aporte deje a la comprensión; esto significa usar las preguntas como una estrategia para inspirar, así como para “provocar la reflexión, el debate y la discusión” (p. 18).

Estas habilidades de orden superior supone una posibilidad estratégica para la apropiación y construcción de un nuevo discurso académico, en el que se logre distinguir entre lo verdadero, lo fiable y creíble por la consistencia de las premisas que sustentan en conocimiento con el que se interactúa significativamente; operar de este modo implica para el sujeto en formación una oportunidad para sustanciar las propias posiciones, pero además, para problematizar en la búsqueda de las razones últimas de las que se desprendan juicios críticos, científicos y creativos (García, 2022; Lipman, 1998).

Operar en función de estas habilidades cognitivas guarda relación con la apropiación activa del conocimiento, como el proceso que motiva en el sujeto en formación el “aprender a asumir la responsabilidad de sus propios pensamientos y participar en el mundo con un espíritu crítico y curioso” (Nussbaum, 2010, p. 95). Este compromiso intelectual refiere a su vez al compromiso de interactuar significativamente con la información, asumiendo el diálogo fecundo y la intención racional como actitudes en función de las cuales determinar los aspectos fundamentales que permitan comprender otro contenidos de mayor complejidad; de allí, que se le entienda a la pedagogía de la pregunta como una suerte de diálogo problematizador que busca responder a los

problemas cotidianos, aprovechando los conocimientos previos o también llamados conocimiento del mundo para motivar respuestas fluidas y en un ambiente de confianza. Algunas de las bondades de la pedagogía de la pregunta giran en torno a la promoción de una serie de prácticas importantes que se derivan de uso en el contexto educativo, a decir; la promoción de la indagación como el proceso que le conduzca a quien aprende a explorar nuevas ideas, descubrir posiciones divergentes y convergentes, así como a agudizar la tarea de apropiarse de lo verdadero, de lo creíble, de lo relevante, de lo pertinente. Es importante precisar que de este proceder científico se espera la disposición crítica para determinar el error en las ideas, actitud que implica zambullirse en los argumentos para conocer su consistencia y determinar su validez.

Lo propuesto deja ver a la pedagogía de la pregunta como una oportunidad para que el docente coopere junto al estudiante en la tarea de determinar la credibilidad de la información que circula en el plano científico, pues la interacción derivada de experiencias guiadas justamente dará como resultado la agudización del pensamiento para detectar errores centrales y falacias conceptuales que pudieran amenazar la interpretación correcta que debería derivarse del diálogo acucioso con el saber.

Utilizar la pregunta en el contexto universitario también se entiende como un modo estratégico de sortear la duda, pero también de enfrentar el error desde el sentido acucioso. Este operar activo frente al conocimiento científico se precisa la posibilidad para potenciar habilidades cognitivo-lingüísticas asociadas con el establecimiento de conexiones teóricas y epistémicas entre disciplinas; esto implica a su vez la oportunidad para que el estudiante integre afirmaciones y redimensione su creatividad en la tarea de resolver problemas que exigen de su ingenio, pero también de su compromiso para transferir el conocimiento nuevo en ideas prácticas que transformen realidades.

Esta actitud propositiva deviene a su vez de la capacidad para hacer uso significativo de la información, además del despliegue de su curiosidad para deducir ideas desde las cuales estrechar puentes analítico-interpretativos entre lo dado y lo novedoso. En tal sentido, preguntar como una tarea de manejo cotidiano en los procesos de enseñanza-aprendizaje guarda estrecha relación con la capacidad para reformular y transformar el pensamiento, afinándolo para ir sobre los sentidos y significados tanto implícitos como explícitos contenidos en la información científica.

Desde la perspectiva de Carbonell (2016), la pregunta como una herramienta al servicio del aprendizaje del derecho, no solo se precisa desde su potencial para mejorar la capacidad de estudio, sino además, como una manera de familiarizar a quien se forma con las exigencias universitarias, entre las que se precisan: la apropiación de saber novedoso, el cultivo de la capacidad para dialogar con los autores, así como con la consolidación técnicas de estudio como resolver incógnitas desde la profundización en el conocimiento, como operación cognitiva que favorece la construcción activa de nuevos hallazgos.

Enseñanza de la lectura académica en la universidad

Potenciar el razonamiento humano como un requerimiento para participar de manera significativa frente al saber que circula en las disciplinas universitarias, supone aprender a operar en función de la capacidad para problematizar en la búsqueda de nuevos sentidos, que al ser puestos en relación le permitan a quien se forma interactuar con las complejas relaciones que entretengan de manera dinámica la realidad. Esto implica manejo del diálogo intencional con el saber en un intento por fortalecer la capacidad para determinar la consistencia de las ideas, así como validar lo asumido cierto por las comunidades discursivas (Fonseca, Quinto, y Urrea, 2023).

Entonces, acercar al estudiante de nuevo ingreso a las particularidades de la cultura académica en la que se espera logre su afiliación constituye uno de los cometidos de la lectura académica en el contexto universitario. Por lo general, esta práctica implica adoptar estrategias que le permitan al estudiante apropiarse de contenidos relevantes, cuya pertinencia puede ser deducida a partir del uso de conocimientos previos que junto a lo aportado por la temática de estudio dan lugar a procesos comprensivos significativos (Altamirano, 2021).

En tal sentido, la enseñanza de la lectura académica tiene como intencionalidad abordar con sentido profundo contenidos específicos que al ser organizados de manera lógica dan lugar a la construcción de nuevo conocimiento. Lograr este cometido supone la participación del pensamiento estratégico, como el proceso que permite determinar aspectos fundamentales, ideas subyacentes y planteamientos específicos en función de los cuales elaborar afirmaciones propias, en las que se integre lo aportado por el texto con lo derivado de su interpretación (Morales, 2021)

Lo planteado deja ver a la lectura académica como una práctica que pretende fomentar el aprendizaje significativo, del cual se espera la producción de afirmaciones razonables, críticas y reflexivas que tiendan puentes entre lo conocido y lo que se espera conocer en una experiencia de interacción con contenidos científicos. Este acercamiento a la cultura académica entraña cometidos diversos que van desde la determinación de falacias, hasta la determinación de las inconsistencias que permean los contenidos académicos.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura académica en el contexto universitario también procura detectar intencionalidades diversas que van desde la búsqueda de la manipulación o la reproducción de una errores conceptuales, pasando por la adherencia de determinada audiencia a una serie de afirmaciones que una vez asumidas como ciertas cumplen fundamentalmente los propósitos del autor o de la comunidad científica y no los objetivos de quien interactúa con la información, es decir, la construcción de una posición fundada en criterios.

Lo expuesto transferido al campo jurídico procura insertar al sujeto en formación en la compleja tarea de interpretar las ideas, buscar lo subyacente, deducir significados y precisar posibles soluciones a las controversias o problemas emergentes; entonces, es posible entender a la lectura académica en el campo jurídico como una herramienta al servicio de la determinación de lo cierto, de lo verdadero, pero además, de los contenidos útiles que pudieran aportar a la formulación de respuestas racionales, coherentes y lógicas a los conflictos cotidianos.

Desde la perspectiva de Savater (2008), resolver problemas de la realidad a través de la transferencia del conocimiento en respuestas prácticas, requiere motivar tanto el pensar como el dudar con el propósito de motivar el cuestionamiento permanente que, como habilidad cognitiva asociada con el sometimiento de las afirmaciones a valoración profunda favorece la determinación de lo irrelevante, de lo falaz.

Enseñar a leer, es también una aventura intelectual que pretende mirar los contenidos en su sentido amplio, asumiendo las diversas aristas desde las cuales consolidar procesos interpretativos que redunden en la adopción de actitudes críticas, fundadas en lo verificable, en lo creíble y válido. Esto significa enriquecer lo dado, lo expuesto y afirmado por terceros en un intento por aportar al progreso de la comprensión de determinadas temáticas (Fonseca, García y Garay, 2024).

Por su parte Nussbaum (2010), propone que el acercamiento al conocimiento científico requiere fortalecer en el sujeto el despliegue de operaciones mentales que nutran su capacidad para pensar, valorar y comprender los nodos medulares del saber por sí mismos, así como participar activamente en la construcción de nuevos planteamientos valiéndose de criterios y del uso del juicio reflexivo.

Por ende, la lectura académica se entiende como el proceso del que depende la construcción de argumentos propios (Curiel, Morenco y Alvarado, 2021), en función de los cuales alcanzar a intercambiar posiciones dentro de una comunidad académica que exige definir relaciones a través del despliegue de la capacidad para ir con sentido profundo sobre los discursos, como medio para internalizar, apropiarse y manejar los referentes fundamentales dentro de los granes y complejos entramados como se organiza el conocimiento (Oliveros, Valenzuela y Núñez, 2023).

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura académica supone un ejercicio que le permite tanto al docente como al estudiante no solo ir sobre las razones últimas que permean las afirmaciones y posturas científicas, sino que, además, permite el contraste profundo entre fuentes epistémicas a las cuales asumir reflexivamente en la tarea de teorizar para enriquecer lo dado, lo afirmado y los planteamientos que conforman el conocimiento acumulado (Lipman, 1998; Zemelman, 2021).

En concordancia Morales (2024b), propone que este acercamiento reflexivo en torno al saber constituye una práctica fértil para promover la participación crítica de quien está aprendido, pues permite delinear ideas básicas y complejas mediante la operativización del pensamiento que, aunado a potenciar la autonomía para asumir posición frente a la realidad y al saber, permite la consolidación de una visión consistente, sólida y fundamentada en criterios (Bermejo, 2021); en función de los cuales desarrollar procesos comprensivos que permitan sortear los intentos de manipulación y, por consiguiente, cultivar el pensamiento activo del que depende significativamente el fortalecimiento de convicciones sustentadas sobre premisas ciertas (Corre, 2024, Nussbaum, 2010).

Enseñar a leer es entonces, una posibilidad para consolidar en quien se forma una postura activa, abierta a la exploración y comprometida con la indagación que permite afrontar los reduccionismos (Lipman, 2016; Morales, 2024b); a los cuales acceder desde el sentido profundo que aunado a potenciar la capacidad de examinación de la veracidad

de la información, también propicia el afloramiento de otras actitudes crítico-reflexivas tales como la construcción de preguntas y, el autoexamen permanente que conduce a quien se forma a determinar la consistencia de las posiciones teórico-epistémicas como requerimiento *sine qua non* para “asumir la responsabilidad de defender sus propias ideas” (Nussbaum, 2010 p. 93).

Lo referido sugiere la invitación a desplegar facultades críticas que agudicen tanto el operar acucioso sobre la información (Beltrán, 2023; Rematozo, 2015), como la transformación dialógica de ideas dadas y de afirmaciones asumidas por las comunidades científicas que manejadas de manera estratégica favorezcan la construcción de un marco referencial en función del cual hacerle frente a los desafíos no solo comprensivos sino interpretativos de la realidad y su carácter tanto complejo como complejo (Ballesteros y Gallego, 2022; Daros, 2009).

Motivar este proceder en quien se forma a través del uso significativo de la lectura académica tiene como propósito instar al diálogo acucioso con el saber, al cual se entiende como el resultado del uso de la pregunta que en su sentido operativo no solo permita la profundización en referentes y posiciones, sino en la determinación de sus límites interpretativos (Lipman, 2016; Zemelman, 2021); así como de su capacidad epistémica para comprender la multiplicidad de significados que permean la realidad y, frente a los cuales la tarea del docente es guiar para que el estudiante logre “aprender a asumir la responsabilidad de sus propios pensamientos y a participar en el mundo con un espíritu crítico” (Nussbaum, 2010, p. 95).

Tabla 1:

Síntesis de los referentes sobre la pedagogía de la pregunta y la enseñanza de la lectura académica.

Autor por afinidad epistémica/teórica/estratégica	Núcleos temáticos	Categorías
Altamirano (2021)	Aprendizaje	Elementos ideológicos
Ballesteros y Gallego (2022)	profundo	implícitos o
García (2022)		subyacentes.

Oliveros, Valenzuela y Núñez (2023)	Pensamiento reflexivo Construcción de opiniones propias, académicas y científicas	Capacidad de análisis Capacidad de síntesis Formulación de argumentos
Beltrán (2023)	La práctica de la	Preguntar
Cabrera (2022)	pregunta como fin	Repreguntar
García y Beltrán (2018)	y como propósito	Método dialógico
Puiggrós (2024)	La enseñanza mediada por el diálogo Dialogar para aprender. Lectura acompañada	Búsqueda de explicaciones Identificación de argumentos
Ausubel, Novak, y Hanesian, (2009). Solé (1998)	Aprendizaje significativo Lectura como experiencia guiada. Estrategias de aprendizaje El diálogo como proceso de aprendizaje Procesamiento de información	Identificación de ideas conocidas o conocimientos previos, contraste entre lo conocido y lo novedoso. Uso de la predicción Uso de la anticipación Uso de inferencias
Lipman y Gazard (2001)	Construcción de	Organización de
Lipman (1998)	razonamientos	premisas
Lipman (2016)		

	Acceso a nuevas ideas	Revisión sensible de la información
	Lectura atenta/reflexiva	Verificación de la Veracidad de la información
		Determinación de la pertinencia, actualidad y utilidad de la información
Carr (1999)	Aprendizaje crítico,	Valoración crítica
Cassany (2021)	apropiación	Objeción
Curiel, Marengo y Alvarado (2021)	significativa del	Credibilidad
Hooks (2022)	saber, valoración	Veracidad
Horkheimer (1974)	rigurosa del	Pertinencia
Kemmis (1993)	conocimiento.	relevancia
Morales2021/2023a/2023b/2024a/2024b/2025		revisión objetiva
Solé (1998)		
Morín 1999/2009	Construcción	Reconstrucción
Berrío, Chávez, Cangalaya y Arias (2024)	autónoma del	Interpretación
López (2025)	saber,	Comprensión profunda
Ruíz (2024)	independencia de	Establecimiento de
	pensamiento,	relaciones epistémicas
	generación de	entre datos, opiniones y
	ideas de manera	afirmaciones
	responsable.	
Corre (2024)	Pensar epistémico,	Resignificación
Fonseca, Quinto y Urrea (2023)	producción de	Reformulación de ideas
Retamozo, 2015	ideas novedosas.	Atribución de
Zemelman1994/2005/2015/2021		significado
		Acceso a unidades de
		significados

Bermejo (2021)	Diálogo con el	Integración de ideas,
García y Garay (2024)	conocimiento,	posiciones y
Nussbaum (2010)	organización del	afirmaciones
Savater (2008)	saber	Búsqueda de significado Determinación de relaciones Identificación de redes de significados
Carbonell (2016)	Interacción con el	Formulación de
Daros (2009)	saber,	argumentos
Delors (2000)	establecimiento de relaciones causales, generación de nuevas explicaciones	Articulación de la voz propia con la de terceros Determinación de falacias conceptuales Apropiación de nueva terminología

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

Motivar la pregunta constante y sistemática en el aula de clases supone no solo un ejercicio alentador del proceso de enseñanza, sino una posibilidad para dinamizar la experiencia de aprender entre otras razones, por el hecho de ubicar al estudiante como sujeto activo (Morales, 2023); de quien se espera el despliegue de la curiosidad para buscar razones, ir sobre lo no dado e interactuar con lo desconocido con el propósito de apropiarse de ideas novedosas que satisfagan sus intereses académicos (Puiggrós, 2024).

Entonces, guiar al estudiante de nuevo ingreso a la universidad en la tarea de acceder significativamente a la información propia de su disciplina de afiliación, supone una uno de los compromisos de la enseñanza de la lectura como proceso al servicio del

aprendizaje de nuevos contenidos. Esto implica asumir como desafío la consulta valorativa, crítica y reflexiva de enormes cantidades de información, en las que se encuentra posiciones diversas, afirmaciones complejas y planteamientos que una vez puestos en relación epistémica permitan construir afirmaciones novedosas que aporten a la renovación tanto autónoma como responsable del conocimiento existente (López, 2025).

Es preciso indicar que la enseñanza de la lectura académica juega un papel importante en la búsqueda de interrelaciones que amplíen los marcos referencias en torno a temáticas de consulta obligatoria en materias obligatorias, en las cuales identificar la validez de la información, es decir, el carácter cierto, las premisas inconsistentes, los fundamentos básicos, lo irrelevante y lo infundado de ciertas posiciones dadas por creíbles (Cabrera, 2022), así como la persistencia de determinadas falacias que procuran ganar aceptación (Carbonell, 2016).

Lo planteado refiere en cierto modo, a un proceso consistente en tamizar las afirmaciones de los autores como una actitud que entraña como propósito cuestionarse, pensar y dudar sobre el conocimiento acumulado. Este diálogo profundo con el conocimiento científico no es más que un intento estratégico de ir más allá de lo dado, asegurando así la consolidación de aprendizajes significativos que permitan el acceso a ideas con mayor nivel de complejidad (Ausubel, Novak y Hanesian, 2009); Morín, 2009).

Esto como parte del diálogo profundo que exige el conocimiento disciplinar para lograr su comprensión significativa, supone una posibilidad para “evitar la repetición de comentarios e interpretaciones ajenas y, poder establecer claves interpretativas propias (García y Garay, 2024, p. 18). En palabras de Lipman (1998), estas operaciones mentales de orden superior no solo favorecen la construcción de juicios críticos, sino las conexiones con otras ideas en un intento por deducir nuevos significados.

Estas conexiones significativas con el conocimiento que producen las comunidades académicas, procuran que el sujeto en formación despliegue su racionalidad para integrar planteamientos y organizar afirmaciones que conduzcan a la formulación de juicios propios (Horkheimer (1974); promover estas habilidades cognitivas dentro del contexto universitario se entiende como requerimiento para impulsar a través de ambientes reflexivos, analíticos y críticos la autonomía del estudiante para expresar sus

razonamientos (Kemmis, 1993), así como la manifestación de sus propias opiniones en torno a contenidos temáticos controversiales (García y Garay, 2024).

Desde la perspectiva de Lipman (1998), la pedagogía de la pregunta tiene como intencionalidad motivar que el estudiante piense por sí mismo, asumiendo para sí la tarea de comprender las diversas interpretaciones que se han dado con respeto a lo que sucede en el mundo, pero además, articulando ideas de manera significativa que definan el apoyo razonado hacia determinada posición; lo referido en su relación con la lectura académica se entiende como un modo de operar el pensamiento en la tarea de organizar coherente y consistentemente planteamientos que integrados por premisas verificables permitan apoyar determinada afirmación.

Para la pedagogía crítica esta relación con el conocimiento se entiende como una estrategia para agudizar el pensamiento, así como flexibilizar su capacidad para dialogar con información compleja hasta producir conclusiones suficientemente justificables. Para Nussbaum (2010), en su referencia a la pedagogía socrática la revisión profunda de la información implica un modo de resignificar las ideas, habilidad cognitiva que le permite al sujeto argumentar y participar de los debates con aportes sustanciales que persuadan al otro sobre la veracidad de sus premisas, de su contenido y de los fundamentos sobre los que se sostienen (Lipman (1998; Zemelman, 2015).

Para la autora, estas habilidades propias de la praxis de la lectura que se practica en la universidad buscan que el estudiante asuma el autoexamen como una estrategia en función de la cual reconocer cuestiones fundamentales que le asistan en el compromiso intelectual de deducir en los discursos posibles falacias teóricas, así como intentos de manipulación ideológica que procuran condicionar la manera de pensar del lector.

En tal sentido, cuestionar el mundo y el conocimiento acumulado supone la ruptura con el carácter venerable que permea de afirmaciones epistémicas que por estar avaladas por una comunidad discursiva o, por una autoridad dentro del campo científico han alcanzado legitimidad, de tal manera que su reproducción a lo largo del tiempo se ha realizado de manera acrítica, sino del cuestionamiento que determine la verdadera consistencia de sus premisas, de sus contenidos e ideas (Curiel, Marengo y Alvarado (2021; Hooks, 2022).

Para Nussbaum (2010), en referencia al diálogo socrático indica que su uso con fines pedagógicos no solo eleva la capacidad de comprensión del mundo, de las ideas y de los contenidos que el sistema educativo asume importantes para la formación integral, sino que, además, una manera de motivar la autocrítica que pone el acento en la revisión de la consistencia de las concepciones propias, en un intento por dilucidar nuevos sentidos y la pertinencia de los hallazgos previos.

Es importante acotar, que la pedagogía de la pregunta como un proceso asociado con el aprendizaje profundo y significativo tiene como finalidad guiar al estudiante en la tarea de establecer conexiones tanto ciertas como válidas y lógicas (Daros (2009; Carbonell, 2016); este proceder supone asumir como actitud científica la búsqueda de la consistencia en las afirmaciones, en las posiciones teóricas y conceptuales (Lipman, 2016), a las cuales integrar en una relación epistémica y dialógica que permita formular respuestas suficientemente razonadas como para ser estimadas como aportes de singular trascendencia dentro del campo académico de afiliación.

Estas operaciones en su relación con la lectura académica no solo buscan que el estudiante alcance a apropiarse razonablemente de nuevas ideas, sino además, tamizar las afirmaciones dadas por verdaderas; hasta lograr procesos de comprensión que estime lo no dado en los textos, es decir, lo que los autores no muestran explícitamente pero que al ser deducido aportan al lector la claridad para entender significados dotados de mayor complejidad.

Estos aportes a la construcción de un sujeto crítico-reflexivo tienen como finalidad que el estudiante sea capaz de formular preguntas pertinentes, cuya afectividad no solo permita ahondar en la tarea de precisar ideas subyacentes, sino, además, identificar elementos complementarios que una vez integrados favorecen el proceso de dialogar con otros entramados teórico-epistémicos, que por su elevado nivel de complejidad requiere que el sujeto apele a referentes de otros campos del saber. Entonces, ubicar a la pedagogía de la pregunta como una práctica asociada con la potenciación de la dimensión cognitiva, obliga la mención a su cualidad más relevante el cultivo de la tolerancia frente a lo desconocido, pero también frente a lo ambiguo y difuso a lo cual acceder desde la disposición activa del pensamiento para deslindar lo pertinente de lo que no lo es.

Para Carbonell (2016), la pedagogía de la pregunta como un campo fructífero para la formación de sujetos competentes en la tarea de aprender de manera autónoma y responsable, involucra la participación de operaciones cognitivas importantes asociadas con el cultivo del pensamiento crítico, a decir: la anticipación que permite imaginar nuevos horizontes asociados con el conocer, acceder progresivamente a planteamientos cuya complejidad requiere el concurso de la comprensión profunda y de la reflexividad para deslindar lo que no es útil, lo irrelevante o simplemente lo que no merece ser considerado por su cualidad falaz.

Elementos para realizar prácticas de lectura académica en estudiantes de nuevo ingreso a la universidad

¿Cuáles son las referencias del autor? Precisar datos biográficos y rastrear elementos asociados con la identidad del quien es leído supone una manera de determinar los elementos ideológicos que sustentan su posición teórica o epistémica en torno a determinado tema. Por ende, revisar la formación del autor, su recorrido profesional y los acontecimientos vivenciados que directa o indirectamente permearon su propia posición frente al mundo (Morales, 2023a); esto a su vez permite deducir cómo las circunstancias particulares tanto históricas como ideológicas y culturales condicionaron su tendencia, afiliación o preferencia por determinadas temáticas o problemas propios del contexto mediato o inmediato.

¿Qué trata el texto? Identificar la temática tratada en un texto requiere, en principio, de la ubicación de los constructos que conforman la consigna inicial, sus título o subtítulos; sin embargo, también es posible identificar la temática en el propósito expuesto en el apartado introducción, en el que usualmente se comparten los elementos medulares y, además, se reitera sobre el asunto que se abordará.

¿Qué se propone el autor? Por lo general, determinar qué propone el autor, supone no solo de la competencia crítica sino del despliegue de habilidades de orden superior que le permitan al lector la intensión es convencer, persuadir o adherir a su audiencia hacia la adopción de determinadas actitudes, en las que se vea reflejada la reproducción de la esencia de sus contenidos ideológicos.

¿Qué trata de explicar o demostrar? Precisar relaciones de causa y efecto en los textos implica no solo la determinación de los argumentos de causalidad a los que el autor apela

en su compromiso por mostrar cómo un fenómeno se desencadena como resultado de una serie de efectos, que no solo dinamizan o le aporta trascendencia en el tiempo a un fenómeno, sino que muestra la correspondencia directa e indirecta de unos eventos sobre otros (Cassany, 2021; Savater, 2008).

¿Qué aspectos del tema se desarrollan? Responder a esta interrogante sugiere en principio la ubicación de contenidos precisos que se derivan, complementan o constituyen la temática tratada (Morales, 2023b); por lo general, estos subtemas responden a apartados que el autor decide estructurar en relación lógica, con la finalidad de jerarquizar según el nivel de pertinencia y relevancia o, también desde lo más fácil hasta lo más complejo de comprender, en un intento por organizar de manera estratégica el desarrollo discursivo del texto.

¿Qué postura sostiene el autor frente al tema tratado? Comprender la afiliación teórica, epistémica e ideológica constituye el punto de partida para definir la adherencia del autor a una determinada postura. Sin embargo, esto no es suficiente para determinar el compromiso intelectual y académico del autor, por lo que se considera necesaria la revisión de elementos subyacentes o explícitos en los que el autor no solo enfatiza, sino en los que deja la mayor potencia persuasiva y la fuerza su voz (Hooks, 2022).

¿Qué afirmaciones realiza para fundamentar dicha postura? Identificar las ideas que muestran explícitamente la postura del autor, requiere desplegar el sentido acucioso y la capacidad crítica para clasificar los argumentos y sus tipos, es decir, los recursos retóricos que el autor maneja para darle legitimidad a su propio discurso; estos argumentos por lo general son de autoridad, de causalidad, de ejemplificación y analógicos (Morales, 2025).

¿En qué elementos, datos o hechos se basa? Identificar los argumentos de autoridad, hallazgos e información sobre la que se sustentan las tesis y/o afirmaciones medulares representa una posibilidad para determinar no solo la credibilidad de los contenidos con los que se interactúa, sino, además, además, una oportunidad para ahondar sobre referentes que al ser consultados de manera rigurosa permiten ampliar o completar ideas en torno a una temática o aspecto relevante (Berrio *et al*, 2024).

¿Qué ideas explícitas se precisan en el texto? Estas ideas por lo general responden a contenidos tácitos, a definiciones, conceptualizaciones o caracterizaciones que los

autores realizan para guiar el proceso comprensivo de la temática que procuran posicionar dentro del campo académico, científico e intelectual (Horkheimer, 1974).

¿Qué ideas implícitas pueden derivarse? Operar en función del pensamiento inductivo requiere, en principio, la revisión de los elementos subyacentes propuestos por los autores; es decir, las afirmaciones irónicas o las posiciones que al no mostrarse explícitamente se requiere que el autor revise sus conocimientos previos, así como el apoyo en otras fuentes complementarias que permitan deducir ideas importantes para lograr la comprensión profunda.

¿A qué audiencia va dirigido el texto? Determinar el destinatario del texto o como también se le denomina la audiencia, requiere en principio la revisión del nivel de especialización del lenguaje, de las estrategias discursivas utilizadas y de la cantidad de información subyacente o dada por entendida por el autor, por considera, entre otros aspectos que su destinatario potencial podrá acceder a significados y contenidos (Solé, 1998).

¿Cuál es la información más relevante? Deslindar lo relevante de lo que no lo es y lo pertinente de lo que goza de esta cualidad, requiere más allá de ver en los contenidos, requiere del lector el distanciamiento objetivo de los materiales para estimar qué de lo que expuesto tiene correspondencia interpretativa con la realidad, así como la calidad de sus aportes para ir sobre materiales más complejos que una vez transferidos a la realidad permitan resolver situaciones cotidianas reales (Daros, 2009; García y Garay, 2024).

¿Cuál es la pregunta clave que el autor intenta responder? Por lo general el uso de interrogantes en los textos académicos tienen como finalidad motivar el diálogo entre el autor y el lector; de allí, que el autor proponga una serie de preguntas secuencialmente, a las que apela para que su audiencia logre la revisión de sus propias ideas, concepciones y representaciones, así como de los conocimientos previos que posee sobre la temática tratada (Zemelman, 1994).

¿Qué otras posiciones se plantean en el artículo? Identificar posiciones teóricas y epistémicas que se entretujan o hilvanan en torno a las afirmaciones propuestas por los autores, tiene como finalidad otorgarles legitimidad a las ideas; es decir, procurar que su audiencia de adhiera y comparta en su totalidad la postura particular o tesis que el autor propone (Morín, 1999; Zemelman, 2005).

¿Qué conclusiones se pueden formular? Precisar los elementos conclusivos requiere ir sobre los marcadores textuales que refieren a este apartado de todo texto académico; usualmente, las conclusiones recogen los elementos fundamentales propuestos por el autor, así como la respuesta a muchas de las interrogantes planteadas; a esto se suma, la integración de nuevas interrogantes o la aproximación a potenciales discusiones que en el futuro pudiera ocupar a la comunidad académica de afiliación (Delors, 1999; Lipman y Gazard, 2001).

CONCLUSIONES

Participar de manera significativa con el conocimiento complejo así como con los entramados que integran multiplicidad de perspectivas, supone un ejercicio intelectual de obligatoria promoción en la universidad; entre otras razones por conducir a quien se forma a elaborar elementos conclusivos que, como resultado de la revisión tanto profunda como crítica permitan consolidar aportes valiosos que redunden en la formulación de argumentos propios y racionales que den paso a la construcción de afirmaciones consistentes tanto epistémica como teóricamente

Entonces, motivar el pensamiento autónomo en el contexto universitario requiere la inserción del sujeto en experiencias enriquecedoras en las que el preguntar y el repreguntar se conviertan en estrategias para expresar ideas propias en un clima de libertad y confianza, que garantice el aprender significativamente, así como asumir la deliberación como un modo de tamizar la veracidad de las afirmaciones propias.

En tal sentido, utilizar la pedagogía de la pregunta como estrategia para establecer procesos significativos de interacción docente-estudiante, constituye una posibilidad para propiciar la expresión de ideas propias, construir afirmaciones como resultado del operar del pensamiento en sus diversos modos de operar, logrando de este modo que el sujeto que se forma logre acceder a los entramados teóricos y epistémicos, en función de los cuales sustentar su propia posición en torno a los contenidos de consultad en el contexto universitario.

Esto supone para el lector universitario de nuevo ingreso a la carrera de Derecho, una oportunidad para ir sobre lo subyacente, sobre lo implícito mediante la valoración de los conocimientos previos y la consulta de fuentes de información complementarias que le

asistan en la tarea de comprender profundamente lo que realmente quieren transmitir los autores; este proceder acucioso como parte de los cometidos de la educación universitaria, tiene como finalidad potenciar la autonomía para aprender, así como la responsabilidad en lo referente a la apropiación de los contenidos que le servirán para aproximarse al estudio de nueva información.

Estas actitudes asociadas con la participación en el contexto académico exige el cultivo de la capacidad para comprender e integrar contenidos, así como la disposición para reflexionar y autocriticar los propios aprendizajes en un intento por determinar qué de lo conocido es cierto y qué de lo que proponen los autores puede asumirse como insumos para construir la propia visión del mundo, la cual solo es posible desde el operar crítico que desafía la veracidad y permite tanto reflexionar como cuestionar lo que las disciplinas han asumido como válido como resultado de la verificación.

En síntesis, la enseñanza de la lectura académica en espacios universitarios conformados por nuevos sujetos de nuevo ingreso, requiere la creación de experiencias significativas en las que se promueva la libertad para expresar, manifestar y defender su propia postura, esto exige la creación de un clima enriquecedor en el que prime el respeto por las afirmaciones que los estudiantes expongan, siempre y cuando estas se encuentren permeadas por el sentido lógico, por la coherencia y el uso de recursos retóricos en función de los cuales sustanciar discusiones, así como posibles argumentos en torno a la defensa de una tesis.

Conflicto de interés

Los autores no tienen conflictos de interés

Financiación

Este proyecto no contó con ninguna fuente de financiación

Responsabilidades Éticas

El proyecto fue aprobado por el comité de ética de la institución.

REFERENCIAS

- Altamirano, S. (2021). Perfil de alfabetización mediática de estudiantes y docentes de educación superior. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 32, 88-110. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i32.2735>
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (2009). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Ballesteros, V., & Gallego, A. (2022). De la alfabetización científica a la comprensión pública de la ciencia. *Trilogía Ciencia-Tecnología-Sociedad*, 14(26). <https://doi.org/10.22430/21457778.1855>
- Beltrán, P. (2023). Retos para la enseñanza de la lectura en el contexto rural de Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 4893–4909. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8084
- Bermejo, J. (2021). El método dialógico-crítico en educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo. *Comunicar*, 68(29), 111-121. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-09>
- Berrío, M., Chávez, D, Cangalaya, L y Arias, D. (2024). Pensamiento crítico y comprensión lectora en un texto de Edgar Morin. *ACADEMO (Asunción)*, 11(1):29-37. <https://doi.org/10.30545/academo.2024.ene-abr.4>
- Carbonell, M. (2016). *Cartas a un estudiante de derecho*. IIJ-UNAM.
- Cabrera, D. (2022). Leer el mundo, experiencia y praxis. *Logos*, 50 (38), 75-92
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Cassany, D. (2021). *El arte de dar clase*. Editorial Anagrama.
- Corre, C. (2024). De la formación teórica al pensamiento epistémico en los posgrados en Educación en América Latina. *Revista UNIMAR*, 42(1), 87-102. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3850>
- Curiel, R., Marengo, E y Alvarado, M. (2021). Filosofía para niños y niñas: una herramienta para fortalecer la lectura en el aula y el pensamiento crítico. *Revista de Filosofía*, Número Especial, 21-31. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5140617>
- Daros, W. (2009). *Teoría del aprendizaje reflexivo*. Editorial RICE.
- Delors, J. (2000). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Santillana-UNESCO.

- Fonseca, C., Quinto, S y Urrea, G. (2023). Las posibilidades para propiciar el pensamiento epistémico desde el paradigma socio-crítico en el investigador doctoral. *Revista Dialogus*. Núm. 11, pp. 155-163. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/326/3264631009/>
- García, J y Garay, G. (2024). *Pensar por cuenta propia. La pedagogía libertaria hoy*. Ediciones Octaedro.
- García, N. (2022). Paulo Freire: Escuela, alfabetización y lectura crítica del mundo. Lección inaugural. *Pedagogía y Saberes*, (56).
- García, N y Beltrán, C. (2018). Aprender a leer y a escribir ¿en el tiempo correcto? Disquisiciones a propósito de la actual política educativa en el área de Lenguaje. *Revista Educación Y Ciudad*, (34), 89-100. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1878>
- Hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde Editorial.
- Horkheimer, M. (1974). *Teoría crítica*. Amorrurtu.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de una teoría de la reproducción*. Ediciones Morata.
- Lipman, M y Gazard, A. (2001). *Poner en orden los pensamientos*. Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento y educación*. Ediciones La Torre.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Ediciones Octaedro.
- López, S. (2025). Aportes de la escuela de Frankfurt y Edgar Morin para fomentar el pensar dialéctico y complejo en la educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, núm. 38, pp. 271-294. DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n38.2025.08>
- Morales, J. (2021). Lectura crítica e investigación. Aportaciones de Hugo Zemelman al Aprendizaje en la Universidad. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 4 (6), 94-121. DOI: <https://doi.org/10.38186/difcie.46.07>
- Morales, J. (2023a). Lectura e investigación en Matthew Lipman. Prácticas al servicio del aprendizaje en la educación del siglo XXI. *Yachay Revista Científico Cultural*, 12 (1), 58-64. <https://revistas.uandina.edu.pe/index.php/Yachay/article/view/672/291>
- Morales, J. (2023b). Modos de pensamiento. Un desafío de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la actualidad. *Dissertare Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 7(2), 1-20.

- Morales, J. (2024a). Los procesos de enseñanza y aprendizaje en tiempos de complejidad. Sugerencias desde la perspectiva de Matthew Lipman. *Revista Investigación y Postgrado*. Vol. 39, N° 1, pp. 9-27. Disponible en <https://doi.org/10.46502/issn.2792-3681/2025.8.3>
- Morales, J. (2024b). Hugo Zemelman y Matthew Lipman. En torno a la lectura, el aprendizaje, la investigación y el pensamiento epistémico. *Revista Encuentro Educativo*, 31 (2), 316-333. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1463354>
- Morales, J. (2025). Voces en torno a la lectura crítica. Una práctica inherente al desarrollo del pensamiento y al aprendizaje significativo en la Universidad *Revista Multiverso*, 5 (8), 27-38. <https://doi.org/10.56219/investigacionpostgrado.v39i1.2697>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morín, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Oliveros, S., Valenzuela, C y Núñez, C. (2023). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, de Edgar Morin: Una mirada desde la alfabetización en información. *Revista Andina de Educación*, 6 (2), 1-11. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.8>
- Puiggrós, A. (2024). Lecturas de Freire. *Perfiles Educativos* | vol. XLIII, 11-21 DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.Especial.61017>
- Retamozo, M. (2015). La epistemología crítica de Hugo Zemelman: política y metodología (o una metodología política). *Estudios Políticos*, (9), 35-61. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/52704>
- Ruiz, L. (2024). Edgar Morin y los siete saberes necesarios a la educación del futuro. *Revista Holón*, 2 (5), 3-15. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon>
- Savater, F. (2008). *La aventura de pensar*. Random House Mondadori, S. A.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Zemelman, H. (1994). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Instituto Pensamiento y Cultura en América A. C.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer*. Anthropos.

Zemelman, H. (2015). *Pensamiento y construcción de conocimiento histórico una exigencia para el hacer futuro*. *Revista El Agora USB*, 15(2), 343-362. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-462691>

Zemelman, H. (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30 (3), 234-244. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio>

©2026 por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)