



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

Doctorado en Educación

Línea de investigación: Educación del Carácter Moral, Ecología del
Aprendizaje y Evaluación Empoderada



**REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE LENGUA
CASTELLANA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS
LECTORAS**

Rubio, marzo del 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

Doctorado en Educación

Línea de investigación: Educación del Carácter Moral, Ecología del
Aprendizaje y Evaluación Empoderada



**REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE LENGUA
CASTELLANA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS
LECTORAS**

Trabajo de Grado (Tesis Doctoral) presentada como requisito parcial
para optar al grado de Doctor en Educación

Autora: Ocoró María C
Tutora: Peñaloza Neove

Rubio, marzo del 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

Doctorado en Educación

Línea de investigación: Educación del Carácter Moral, Ecología del
Aprendizaje y Evaluación Empoderada



ACEPTACIÓN DEL TUTOR

Por medio de la presente hago constar que he leído el Trabajo de Grado (Tesis Doctoral), presentado por la ciudadana **María Consuelo Ocoró Corcino**, para obtener el grado de Doctor en Educación, cuyo título es: **Reflexión de la práctica pedagógica del docente de Lengua Castellana para el fortalecimiento de las competencias lectoras**; y considero que reúne los requisitos y méritos suficientes para su presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Rubio, a los 05 días del marzo del 2026

Peñaloza, Neove
C.I.-V14776387
Tutora



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día jueves, cinco de marzo de dos mil veintiséis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: **NEOVE PEÑALOZA** (TUTORA), **ANDRY BONILLA**, **LEYDYS RODRIGUEZ**, **CÉSAR LABRADOR** y **YOLANDA GÓMEZ**, Cédulas de Identidad Números V.-14776387, V.-17875703, V.-12228862, V.-10243323 y V.-5675465, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 698, con fecha del 23 de Febrero de 2026, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **"REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE LENGUA CASTELLANA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS"**, presentado por la participante **OCORÓ CORCINO MARÍA CONSUELO**, cédula de ciudadanía N° CC.-31994582 / pasaporte N° P.-B4989090, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DRA. NEOVE PEÑALOZA
C.I.N° V.- 14776387

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA

DR. ANDRY BONILLA
C.I.N° V.- 17875703

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. LEYDYS RODRIGUEZ
C.I.N° V.- 12228862

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. CÉSAR LABRADOR
C.I.N° V.- 10243323

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. YOLANDA GÓMEZ
C.I.N° V.- 5675465

UNIVERSIDAD MILITAR BOLIVARIANA DE VENEZUELA

TABLA DE CONTENIDO

ACEPTACIÓN DEL TUTOR	iii
RESUMEN.....	xi
INTRODUCCIÓN	12
SECCIÓN I	16
El Problema.....	16
Planteamiento del Problema.....	16
Objetivos de la investigación	27
Objetivo General	27
Objetivos Específicos	28
Justificación de la Investigación	28
SECCIÓN II	31
Marco referencial.....	31
Antecedentes	31
Fundamentaciones Estructurales.....	35
Plano ontológico.....	35
Plano epistemológico	36
Plano axiológico	37
Teorías que sustentan la investigación.....	38
Teoría del profesional reflexivo de Donald Schön	38
Aspectos Macro.....	40
Práctica Pedagógica.....	40
Reflexión en la Práctica Pedagógica	43
Competencias Lectoras	48
La Educación Secundaria en Colombia	52

Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje	55
SECCIÓN III	61
metodología	61
Naturaleza de la investigación	61
Paradigma de la investigación	61
Enfoque de la investigación	62
Método de la investigación	63
Escenario e Informantes clave	65
Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	67
Análisis de la información	68
Criterios de Credibilidad, Transferibilidad, Confirmabilidad	70
Categorías de análisis	71
SECCIÓN IV	75
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	75
Categoría central: Práctica Pedagógica	77
Subcategoría: Pensamiento Reflexivo (PR).....	79
Categoría emergente: Conciencia Crítica Contextual (CC).....	85
Subcategoría Didáctica y Pensamiento Crítico (DPC)	91
Categoría emergente: Construcción Activa del Conocimiento (CAC).....	97
Subcategoría Dimensión Transformadora De La Reflexión Pedagógica (DTRP)....	103
Categoría emergente: Innovación Pedagógica (IP)	109
Subcategoría Promoción de la Autoevaluación Docente (PAD)	116
Categoría emergente: Reflexión Profesional (RP)	121
Categoría central: Competencias Lectoras (CL)	128
Subcategoría: Dimensión Funcional y Crítica de la Competencia Lectora (DFCL) .	131
Categoría emergente: Desarrollo de Habilidades Comunicativas (DHC)	136

Subcategoría: Fomento del Habito Lector (FHL)	142
Categoría emergente: Autoeficacia Lectora (AL)	147
Subcategoría: Mediación Docente en el Proceso Lector (MDL).....	153
Categoría emergente: Andamiaje Docente (AD).....	157
Subcategoría: Enfoque Didáctico de la Lectura (EDL).....	164
Categoría emergente la Lectura como Construcción Social (LCS)	169
SECCIÓN V	177
TEORIZACIÓN.....	177
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE LENGUA CASTELLANA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS DESDE UN ENFOQUE REFLEXIVO	177
Constructo teórico: La práctica pedagógica reflexiva como eje transformador de la acción docente.	183
Constructo teórico: las competencias lectoras como producto de una mediación pedagógica crítica y situada.	185
REFERENCIAS	188

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Conceptualización de la Práctica Pedagógica.....	43
Tabla 2. Conceptualización de Competencias Lectoras.....	51
Tabla 3. Informantes Clave	67
Tabla 4. Categorías de análisis.....	72
Tabla 5. Codificación del informante clave	76
Tabla 6. Codificación de las Categorías.....	76
Tabla 7. Pensamiento Reflexivo	79
Tabla 8. Didáctica y Pensamiento Crítico.....	91
Tabla 9. Dimensión Transformadora de la Reflexión Pedagógica.	103
Tabla 10. Promoción de la Autoevaluación Docente	116
Tabla 11. Dimensión Funcional y Crítica de la Competencia Lectora.....	131
Tabla 12. Fomento del Hábito Lector	142
Tabla 13. Mediación Docente en el Proceso Lector	153
Tabla 14. Enfoque Didáctico de la Lectura.....	164

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Promedio del puntaje de países latinoamericanos en la prueba PISA (2022) competencias lectoras	17
Figura 2. Comparación del promedio obtenido por los países latinoamericanos en la Prueba PISA 2018-2022.	18
Figura 3. Promedio en el área de Lectura Crítica periodo 2024-2 en la IE Gabriel García Márquez en el municipio de San Carlos de Guaroa	23
Figura 4. Promedio en el área de Lectura Crítica periodo 2024-2 en la IE Gabriel García Márquez con los puntajes del Departamento, Municipio y Colombia.....	24
Figura 5. Nudos Problemáticos referentes a la reflexión en la práctica pedagógica del docente de Lengua Castellana	26
Figura 6. Niveles Jerárquicos de Pensamiento Reflexivo (Brevis et al., 2022)	47
Figura 7. Dimensiones específicas y áreas de formación en los estándares de competencia de Lengua castellana.....	59
Figura 8. Fases del Método Fenomenológico-Hermenéutico	65
Figura 9. Pautas para el Proceso de Codificación según Taylor y Bogdan (1987)	69
Figura 10. Criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad	71
Figura 11. Camino Metodológico.....	74
Figura 12 Subcategoría Pensamiento Reflexivo (PR) y Categoría emergente Conciencia Crítica Contextual (CC).....	91
Figura 13 Subcategoría Didáctica y Pensamiento Crítico (DPC) Categoría emergente Construcción Activa Del Conocimiento (CAC).....	103
Figura 14 Subcategoría Dimensión Transformadora de la Reflexión Pedagógica (DTRP) y Categoría emergente Innovación Pedagógica (IP).....	115
Figura 15 Subcategoría Promoción de la Autoevaluación Docente (PAD) y Categoría emergente Reflexión Profesional (RP).....	126
Figura 16. Red de Categoría-Subcategorías-Categorías Emergentes Práctica Pedagógica.....	127
Figura 17 Subcategoría Dimensión Funcional y Crítica de la Competencia Lectora (DFCL) y Categoría emergente Desarrollo de Habilidades Comunicativas (DHC)	142

Figura 18	Subcategoría Fomento del Hábito Lector (FHL) y Categoría emergente Autoeficacia Lectora (AL).....	152
Figura 19	Subcategoría Mediación Docente en el Proceso Lector (MDL) y Categoría emergente Andamiaje Docente (AD).....	163
Figura 20	Subcategoría Enfoque Didáctico de la Lectura (EDL) y Categoría emergente La Lectura como Construcción Social (LCS).....	173
Figura 21	Red de Categoría-Subcategorías-Categorías Emergentes Competencias Lectoras.....	175
Figura 22	Red Integral de las Categorías Centrales.....	176
Figura 23.	Constructos Teóricos.....	187



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
Doctorado en Educación
Estudios y Crítica Cultural de América Latina y el Caribe



Línea de investigación: Educación del Carácter Moral, Ecología del
Aprendizaje y Evaluación Empoderada

REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE LENGUA CASTELLANA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS

Trabajo de Grado (Tesis Doctoral) presentada como requisito para optar al grado de
Doctor en Educación

Autora: Ocoró María
Tutora: Peñaloza Neove
Fecha: marzo, 2026

RESUMEN

La presente investigación aborda la problemática del bajo desarrollo de la competencia lectora en los estudiantes de educación básica secundaria, con especial atención en la institución educativa Gabriel García Márquez del municipio de San Carlos de Guaroa, Meta, Colombia. En un contexto caracterizado por prácticas pedagógicas fragmentadas, tecnificadas y con escasa reflexión docente, la investigación propone repensar el papel del maestro como agente transformador mediante el análisis reflexivo de su propio actuar pedagógico. El objetivo general consiste en generar constructos sobre la reflexión de la práctica pedagógica del docente de Lengua Castellana para el fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes de secundaria. La metodología del estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo, el cual permitió comprender los significados atribuidos por los docentes a sus experiencias pedagógicas. El método seleccionado fue el fenomenológico-hermenéutico, adecuado para explorar las vivencias, interpretaciones y sentidos contruidos por los maestros en torno a sus procesos reflexivos. La información fue recolectada mediante entrevistas semiestructurada y la observación. El análisis de la información siguió un proceso de codificación, categorización e interpretación, respetando la estructura del método fenomenológico. Para garantizar la rigurosidad, se aplicó los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad, fortaleciendo la validez del estudio. Además, se concluye resaltando las relaciones entre la reflexión, la mediación y las habilidades lectoras, así como las repercusiones educativas que pretenden potenciar la función del maestro como un agente de cambio.

Palabras clave: Competencias lectoras, Reflexión y Práctica pedagógica

INTRODUCCIÓN

La investigación propone un enfoque reflexivo sobre la práctica pedagógica del docente en el área de Lengua Castellana. Además, se reconoce que la enseñanza no puede limitarse a la aplicación técnica de estrategias, sino que requiere de un ejercicio permanente de análisis, revisión y mejora de la práctica pedagógica (Díaz, 2006). De allí surge la necesidad de indagar, comprender y teorizar sobre la reflexión del maestro como agente formador. Por tanto, el estudio se estructura sobre la base de constructos teóricos que explican como la reflexión pedagógica, cuando es sistemática y consciente, se convierte en un mecanismo transformador de las prácticas pedagógicas.

Desde esta perspectiva, las competencias lectoras abarcan las destrezas de una persona para interpretar, analizar y evaluar distintos tipos de textos en diversos formatos y contextos. Por lo tanto, no se limita únicamente a reconocer palabras, sino que implica una comprensión profunda de su significado y un enfoque crítico sobre la información presentada. En la actualidad, las competencias lectoras se han convertido en un eje transversal del desarrollo educativo, especialmente en contexto donde los procesos de comprensión crítica y análisis textual son esenciales para el aprendizaje significativo (Solé, 2012).

Por ende, la presente tesis doctoral emerge como una respuesta a una preocupación creciente, los bajos niveles de lectura crítica en estudiantes de educación secundaria, situación evidenciada por pruebas PISA (2022) y las mediciones del instituto colombiano para la evaluación de la educación (ICFES). Este fenómeno no sólo compromete el rendimiento académico, sino también la formación de ciudadanos autónomos, críticos y participativos. La lectura, por tanto, deja de ser un acto mecánico para transformarse en un instrumento clave de transformación social y personal. (Lujano, 2022).

En este sentido, la investigación reconoce que los procesos reflexivos permiten al docente identificar los nudos problemáticos que obstaculizan el aprendizaje lector, la

desconexión entre los objetivos y acciones en el aula, la tecnificación sin sentido crítico y la invisibilización del estudiante como sujeto activo. (Gómez, 2018). A partir de estas problemáticas, la investigadora propone que la reflexión debe ser entendida como una herramienta estratégica y ética, que posibilita mejorar no solo la calidad educativa, sino también el bienestar emocional, el pensamiento crítico y la participación social de los estudiantes.

Por consiguiente, el problema de investigación se sitúa específicamente en la institución educativa Gabriel García Márquez, en el municipio de San Carlos de Guaroa (Meta, Colombia). Donde los resultados en lectura crítica han mostrado inestabilidad y rezago en comparación con el promedio departamental y nacional. Esta situación motivó la formulación de una serie de interrogantes orientadas a explorar cómo la reflexión docente incide en la consolidación de competencias lectoras y, cuáles son los fundamentos teóricos que podrían apoyar este proceso. Por ello, se plantea una reflexión de la práctica pedagógica del docente de Lengua Castellana para el fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes de secundaria

De acuerdo con lo anterior, el trabajo se organiza en cinco secciones principales. En la Sección I se expone con claridad la problemática central del estudio, la necesidad de comprender cómo la reflexión sobre la práctica pedagógica del docente de lengua castellana puede fortalecer las competencias lectoras en estudiantes de educación básica secundaria pertenecientes a la institución educativa Gabriel García Márquez, ubicada en el contexto rural del Municipio de San Carlos de Guaroa, Departamento del Meta, Colombia. Adicionalmente se plantea el objetivo general y los objetivos específicos, orientada a generar constructos teóricos que den cuenta de una comprensión profunda del fenómeno, y se justifica desde el plano científico, educativo y social.

Sección II, El marco de referencia conecta a los antecedentes de la investigación, las bases estructurales (ontológica, epistemológica y axiológica) y el marco teórico. Desde el ámbito ontológico, se considera que la práctica pedagógica es un proceso activo contextual y en constante cambio. En el aspecto epistemológico, se eligió una perspectiva interpretativa y comprensiva sobre los procesos de enseñanza y desde lo

axiológico, se valora el compromiso ético que tiene el profesor en su entorno. Entre los teóricos más sobresalientes resalta la teoría del profesional de Donald Schön, así como las ideas sobre práctica pedagógica, reflexión crítica y competencias lectoras desde un enfoque funcional, crítico y sociocultural. También se tratan aspectos del sistema educativo colombiano que influyen en la labor de los docentes, como los estándares básicos de competencias en Lengua Castellana.

En la Sección III, se desarrolla el marco metodológico definiendo el enfoque cualitativo, el paradigma interpretativo y el método fenomenológico, el cual facilitó la comprensión del significado de la práctica pedagógica desde la visión de los propios involucrados. Además, se describe el escenario de investigación: la institución educativa Gabriel García Márquez, los informantes claves: 5 docentes del área de lengua castellana elegidos de manera intencional, así como las técnicas: entrevista semiestructurada y observación e instrumentos de recolección: guion de preguntas. Y se aplicaron criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad para garantizar la rigurosidad científica. Por último, se organizan las categorías de análisis como resultado del proceso inductivo.

La Sección IV, describe los hallazgos que se obtuvieron a partir del análisis de los discursos de los educadores. Se establecieron dos categorías centrales, en cada una de ellas se establecieron cuatro subcategorías con sus correspondientes categorías emergentes. Los resultados muestran las tensiones entre las prácticas tradicionales que se enfocan en la repetición y la necesidad de implementar una práctica pedagógica reflexiva que favorezca la comprensión crítica, la contextualización del texto y la promoción de la autonomía en la lectura. Se subraya el papel fundamental del educador como mediador y facilitador del aprendizaje, así como la relevancia de la formación continua para impulsar una práctica pedagógica reflexiva.

La Sección V subraya el fundamento teórico de la tesis, en la que se unen los descubrimientos empíricos con los conceptos relevantes para profundizar sobre el fenómeno de estudio. Se comienza por aceptar que la labor del docente va más allá de una simple ejecución técnica, sino que debe interpretarse como una experiencia de

reflexión capaz de modificar las dinámicas de enseñanza. Por ende, se lleva a cabo un proceso de teorización centrado en dos constructos clave: La práctica pedagógica reflexiva como elemento crucial que transforma la acción docente, entendiendo la reflexión como una competencia profesional que se desarrolla y se enriquece mediante la experiencia reflexiva. El segundo constructo posiciona las competencias lectoras no como un resultado secundario, sino como un objetivo deliberado de una mediación pedagógica crítica y contextualizada. Adicionalmente se finaliza destacando las conexiones entre la reflexión, la mediación y las competencias lectoras, junto con implicaciones educativas que buscan fortalecer el papel del docente como un agente intelectual en transformador en entornos rurales.

SECCIÓN I

El Problema

Planteamiento del Problema

Las competencias lectoras son fundamentales para enfrentar los retos dinámicos y en constante evolución en el presente siglo XXI. En este contexto, entidades internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2021) destacan la importancia de esta competencia en el desarrollo de capacidades cognitivas, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, señalándolas como esenciales para gestionar el flujo constante de información en la sociedad actual. Por consiguiente, impulsar el fortalecimiento de las competencias lectoras es vital para formar individuos capaces de enfrentarse a las complejidades y a los desafíos del mundo moderno.

De igual manera, la acción de leer trasciende el dominio estrategias para acceder, seleccionar, integrar, interpretar y evaluar el contenido textual, puesto que, también comprende aspectos motivacionales y comportamentales que influyen en la forma en que los individuos interactúan con el conocimiento (OCDE,2017). Por tanto, el desarrollo y fortalecimiento de estas competencias lectoras no solo se reduce a habilidades técnicas para descifrar textos, sino que constituye un proceso complejo que involucra la actitud y las conductas del lector.

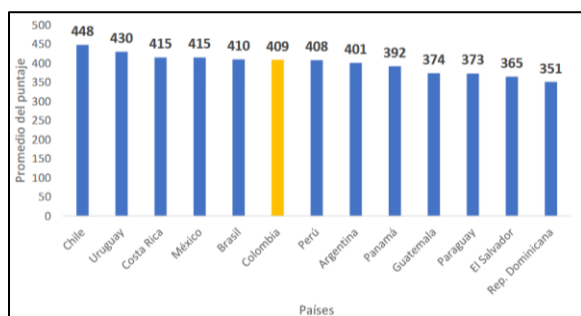
Aunque el objetivo de formar ciudadanos más autónomos y con capacidad de crítica enfrenta serias dificultades, la evidencia revela preocupantes niveles en los

procesos de lectura entre los estudiantes de educación básica y secundaria, según evaluaciones internacionales recientes. En este orden de ideas, los resultados de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, 2022) muestran un descenso considerable en el rendimiento lector de la mayoría de los países participantes en comparación con el año 2018. El promedio de los países miembros de la OCDE presento una disminución de 10 puntos en las competencias lectoras, en contraste con países como Singapur, Irlanda, Japón, China y Estonia, que están muy cerca de alcanzar una competencia lectora básica universal. Así mismo, el informe destaca que los estudiantes que perciben mayor apoyo de los educadores tienden a desarrollar más confianza en su capacidad de aprendizaje autónomo, incluso en situaciones adversas (OCDE,2023).

En la región latinoamericana, la evaluación de las competencias lectoras enfrenta retos similares, es decir, diversas regiones sufren dificultades relacionadas con el acceso equitativo a la educación y recursos de lectura de calidad, lo que afecta negativamente el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas entre sus habitantes. Los resultados de las pruebas PISA (2022) ofrecen un panorama amplio de las competencias lectoras en países como Uruguay, Chile, México, Costa Rica y Brasil, todos por debajo del promedio de la OCDE. Chile es el único país que lidera con la mejor puntuación de la región, seguidamente de Uruguay, México y Costa Rica quienes presentan desempeños muy similares.

Figura 1.

Promedio del puntaje de países latinoamericanos en la prueba PISA (2022) competencias lectoras

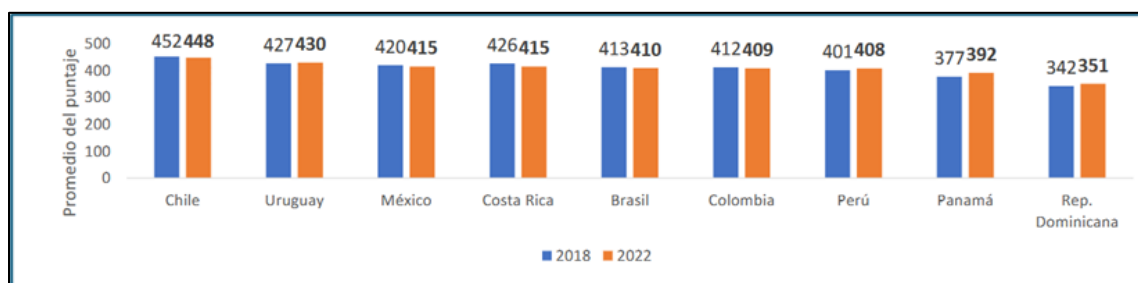


Nota. Extraído del informe global de resultados de las pruebas PISA 2022

La Figura 1 presenta el promedio de puntaje en competencia lectora de los países latinoamericanos en la prueba PISA 2022, destacando notables diferencias entre las naciones evaluadas. Chile encabeza la región cuenta con 448 puntos, seguido por Uruguay (430) mientras que República Dominicana se sitúa en el último lugar con 351 puntos. Colombia por su parte, con un puntaje de 409 se ubica en la sexta posición, ligeramente por debajo de Brasil (410) y por encima de Perú (408), lo que refleja un rendimiento a medio dentro del contexto regional. En este sentido, la variabilidad en los resultados pone de manifiesto los retos que enfrentan los sistemas educativos latinoamericanos en el desarrollo de competencias lectoras y plantea la necesidad de fortalecer políticas públicas educativas centradas en la comprensión lectora como habilidad fundamental para el aprendizaje.

Figura 2.

Comparación del promedio obtenido por los países latinoamericanos en la Prueba PISA 2018-2022.



Nota. Extraído del informe global de resultados de las pruebas PISA 2022

La Figura 2 muestra una comparación entre los promedios obtenidos por varios países latinoamericanos en las pruebas pisa del año 2018 y 2022 en las competencias lectoras. En general, se observa una leve disminución en los puntajes de la mayoría de los países, lo que podría atribuir es el impacto de factores como la pandemia de COVID-19 en los procesos educativos. Chile, aunque mantiene el liderazgo regional, pasó de 452 a 448 puntos. Uruguay, México, Costa Rica y Brasil también presentaron reducciones moderadas. Por su parte Colombia muestra una ligera baja de 412 a 409 puntos, manteniéndose relativamente estable en comparación con otros países. Llama la atención el caso de Panamá y República Dominicana, los únicos países que

incrementaron sus puntajes, lo cual podría indicar mejoras en sus políticas educativas o estrategias de enseñanza en el desarrollo de las competencias lectoras. En conjunto, la figura evidencia la necesidad de evaluar los efectos en las contingencias recientes sobre el aprendizaje y fortalecer estrategias sostenibles de mejora en la calidad educativa.

En este orden de ideas, la OCDE (2006) precisa que la competencia lectora se define como la habilidad para entender, aplicar y evaluar textos escritos, lo que permite al lector cumplir sus metas, expandir el conocimiento y capacidades, así como integrarse y contribuir activamente en la sociedad. La organización subraya que la competencia lectora trasciende la mera decodificación de textos, puesto que involucra un enfoque integral que conecta la lectura con el desarrollo personal y la participación social. Por tanto, la lectura no es sólo una herramienta académica, sino una habilidad fundamental para la vida cotidiana que permite a los individuos alcanzar objetivos específicos y adaptarse a nuevos desafíos.

Por su parte, Solé (2012) enfatiza que formar lectores implica preparar ciudadanos capaces de seleccionar la lectura para distintos fines, de identificar qué materiales leer y cómo abordar su contenido, y de usar la lectura como un medio para transformar la formación en conocimiento. En este sentido, la autora precisa que la competencia lectora se organiza en tres pilares fundamentales: adquirir la habilidad de leer, utilizar la lectura como herramienta de aprendizaje en contextos académicos o cotidianos a lo largo de la vida, y disfrutar de la lectura como una compañera valiosa y placentera que nos aporta diversión y conocimiento de forma constante.

La propuesta de la autora enfatiza la lectura como una habilidad multifacética que va más allá de la mera comprensión textual. Por tanto, su perspectiva destaca la importancia de enseñar a leer no sólo como un proceso técnico, sino como una herramienta esencial para el desarrollo intelectual y social. Además, pone en relieve la lectura como una fuente de placer y compañía, subrayando su papel en la vida diaria y su impacto en el bienestar emocional. En conjunto, estos pilares reflejan un enfoque integral que busca formar lectores autónomos, críticos y con capacidad de aprendizaje

continuo, consolidando la lectura como una actividad enriquecedora que potencia la interacción con el conocimiento y la sociedad.

Entonces, se enfatiza que la habilidad de leer ofrece al individuo la posibilidad de cumplir una variedad de aspiraciones personales, desde alcanzar objetivos concretos como la formación académica o el desarrollo profesional, hasta propósitos más generales orientados al enriquecimiento y mejora de la vida personal. (Solé et al., 2005). Por tanto, la competencia lectora dota a las personas de herramientas lingüísticas fundamentales para enfrentar las demandas de las sociedades contemporáneas, caracterizadas por su complejo aparato burocrático, sus instituciones estructuradas y sus sistemas legales intrincados.

En este contexto, resulta esencial reflexionar sobre la calidad educativa. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha expresado su interés por este tema durante las últimas décadas, realizando análisis que integran diversas dimensiones de la calidad educativa en respuesta a los avances científicos y tecnológicos presentes en la sociedad actual. Dichas dimensiones abarcan desde los estudiantes y procesos educativos, hasta los contenidos, pedagogías activas, la equidad, pertinencia, los procesos de inclusión y el uso de las tecnologías de comunicación e información, todo esto con el objetivo de garantizar un aprendizaje eficaz, eficiente y de alto rendimiento.

En este sentido, la UNESCO (2015) subrayó la importancia del papel de docente como agente clave para transformar las prácticas pedagógicas, fomentar procesos reflexivos e innovadores en la enseñanza y enriquecer las experiencias de aprendizaje. Por lo tanto, es de suma importancia que los docentes reflexionen sobre su labor educativa para optimizar los objetivos, procesos, estrategias y resultados de aprendizaje. La organización pone de manifiesto la relevancia del papel de los maestros como promotores de prácticas pedagógicas transformadoras, donde prevalece la responsabilidad de fomentar métodos reflexivos que enriquezcan tanto la enseñanza como el aprendizaje. Además, destaca cómo la reflexión profesional no sólo potencia el desempeño del docente, sino que también optimiza los objetivos y las herramientas que

facilitan aprendizajes significativos y de calidad, es decir, se exhorta a los docentes a asumir un papel proactivo y crítico en la construcción de un entorno educativo que responda a las exigencias del contexto actual.

Por su parte, Buckworth (2017) precisa que las aulas escolares reflejan una creciente diversidad de estudiantes, con diferente nivel socioeconómico, motivaciones y capacidades. Esto exige que los docentes adopten una actitud reflexiva y se preparen adecuadamente para satisfacer las expectativas académicas y alcanzar el éxito pedagógico. Tomando en consideración lo que plantea el autor, destaca un desafío relevante en el entorno educativo contemporáneo la diversidad creciente de estudiantes en las aulas, caracterizada por una gama de diferencias que van desde los aspectos sociales motivacionales y por supuesto de habilidades.

Esta realidad exige que los docentes no solo sean conscientes de estas particularidades, sino que asuman un enfoque reflexivo y adaptable en su práctica pedagógica. Por tanto, el éxito académico depende de la capacidad de los profesores para responder eficazmente a estas necesidades variadas, ajustando sus métodos de enseñanza para crear un ambiente inclusivo y motivador que permita a cada estudiante alcanzar su máximo potencial.

En coherencia con ello, Veloquio (2016) alega que la labor que el docente lleva a cabo dentro del aula implica una interacción permanente con los estudiantes, dando lugar a diversas situaciones orientadas por objetivos específicos que influyen directamente en el proceso de aprendizaje. Es en este espacio donde la práctica pedagógica toma forma y se convierte en un continuo ejercicio de formación profesional. De acuerdo con lo planteado por el autor, el aula es el espacio donde se concreta la práctica docente y se lleva a cabo un proceso continuo de formación, tanto para los estudiantes como para el propio profesor, es decir, implica que el docente no sólo imparte conocimiento, sino que también reflexiona y evoluciona constantemente en su labor educativa, adaptándose a las necesidades de los estudiantes y al contexto.

Ahora bien, ese proceso de reflexión según Bozu e Imbernón (2016) permite a los docentes evaluar su desempeño con el propósito de perfeccionar su práctica. Al realizarla de manera continua, los educadores pueden ser más conscientes y deliberados en sus enfoques pedagógicos, recabando información esencial para comprender y modificar, renovar o ajustar lo que sucede en el aula. El autor subraya la importancia de la reflexión como herramienta fundamental para que los educadores evolucionen en su práctica pedagógica. Por ello, plantea que el análisis continúa sus acciones no sólo permite identificar áreas de mejora, sino que también comprender dinámicas en el aula que requieren ajustes, es decir, reconoce la reflexión como un motor de transformación en los entornos educativos, indispensables para alcanzar estándares más altos de calidad.

Por su parte, Shulman (2005) alega que la reflexión consiste en una serie de procesos mediante los cuales el docente adquiere aprendizajes a partir de sus experiencias. Esto se logra a través de la recopilación de información que posteriormente debe ser evaluada por el propio educador, ya sea de forma individual o en colaboración con otros. La perspectiva de Shulman destaca la dimensión del aprendizaje experiencial en la práctica pedagógica del docente. Por lo tanto, la recolección de información y su posterior análisis, individual o colaborativo, constituyen un método sistemático para crecer profesionalmente. Este modelo de reflexión fomenta la autocrítica y la construcción de conocimiento compartido, pilares que fortalecen las habilidades pedagógicas de los educadores.

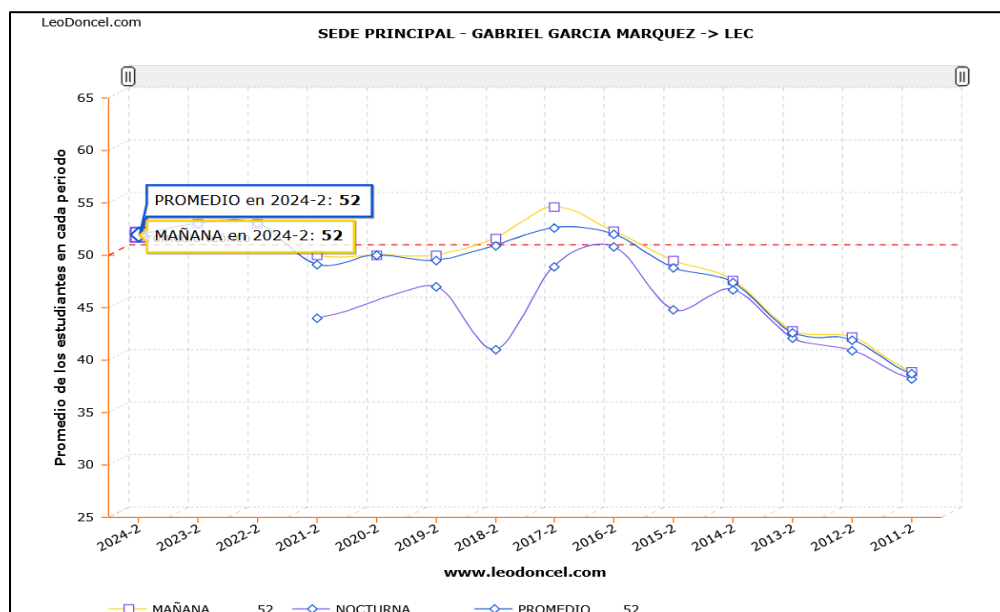
Mientras que, Villalobos y De Cabrera (2009) destacan que la reflexión tiene un impacto significativo en la labor pedagógica de los docentes. A través de ella, pueden tomar decisiones adecuadas, efectuar los cambios necesarios, fortalecer lo positivo de manera exponencial y asumir el control de su desarrollo profesional. En este caso, los autores subrayan la función práctica y estratégica de la reflexión en el quehacer pedagógico del docente. Enfatizan cómo este proceso permite a los maestros tomar decisiones informadas, que les permite implementar mejoras y optimizar su actuar pedagógico. Además, la reflexión se asume como una herramienta de empoderamiento

profesional, que proporciona control sobre la carrera docente y fomenta un crecimiento continuo.

En este sentido la reflexión sobre la práctica pedagógica se constituye como un elemento fundamental para el fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes de secundaria, especialmente en el área de Lengua Castellana. Sin embargo, la realidad en la Institución Educativa Gabriel García Márquez Meta-Colombia se evidencian diversas problemáticas asociadas a la ausencia de esta reflexión, lo que repercute negativamente en los procesos de consolidación de las habilidades lectoras. Lo anterior puede observarse en la figura que destacan en el periodo sin necesidad de instaurar procesos reflexivos como elemento central en las prácticas pedagógicas de los docentes. Estos procesos no solo buscan mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en el área en Lengua Castellana, sino también fortalecer de manera integral las competencias en todas las áreas de formación.

Figura 3.

Promedio en el área de Lectura Crítica periodo 2024-2 en la IE Gabriel García Márquez en el municipio de San Carlos de Guaroa

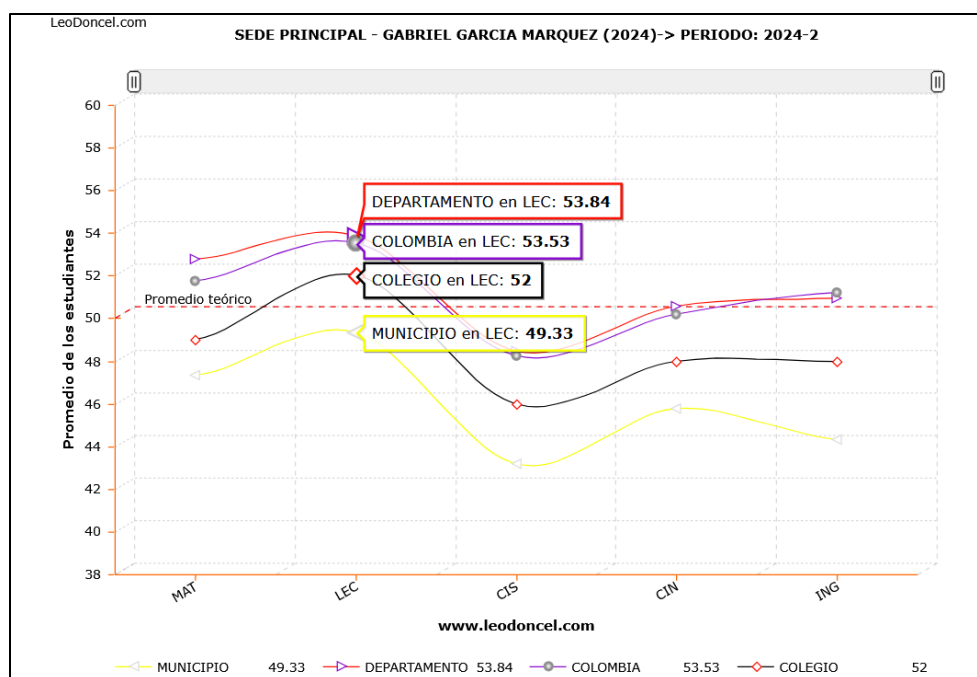


Nota. Tomado de ICFES. Cálculos: Corporación Leo Doncel

La Figura 3 muestra la evolución del promedio en el área de lectura crítica desde el año 2012 hasta el período 2024-2 en la sede principal de la institución educativa Gabriel García Márquez. Para el periodo más reciente, se evidencia un promedio general de 52 puntos, tanto en la jornada de la mañana como en el promedio institucional. Por lo tanto, esta cifra indica una leve mejoría con respecto a los años anteriores, en lo que se venía presentando una tendencia descendente en los puntajes, especialmente después del 2016-2. El comportamiento gráfico refleja una inestabilidad histórica en los resultados, con picos y caídas que denotan la ausencia de una estrategia sostenida para el fortalecimiento de las competencias lectoras. Además, esta falta de continuidad en el enfoque pedagógico en los procesos de la consolidación de las competencias lectoras ha impedido consolidar avances duraderos, afectando negativamente el desarrollo de estas competencias de manera significativa en los estudiantes.

Figura 4.

Promedio en el área de Lectura Crítica periodo 2024-2 en la IE Gabriel García Márquez con los puntajes del Departamento, Municipio y Colombia.



Nota. Tomado de ICFES. Cálculos: Corporación Leo Doncel

La Figura 4 compara el promedio de la lectura crítica del colegio con los puntajes alcanzados por el municipio (49.33), el departamento (53.84) y el promedio nacional (53.53) para el mismo periodo 2024-2. Se aprecia que la institución Gabriel García Márquez (52 puntos) se encuentra por debajo del promedio departamental y nacional, aunque por encima del promedio municipal. Por ende, el resultado sugiere que, si bien el Colegio logra superar el entorno inmediato (municipio), aún se mantiene rezagado frente a los estándares regionales y nacionales, lo cual pone en evidencia que los estudiantes no están desarrollando las habilidades de comprensión, análisis y argumentación necesaria para la alcanzar niveles competitivos frente a los referentes superiores, lo que evidencia una brecha que debe ser abordada mediante intervenciones pedagógicas más efectivas.

Bajo este sustento, se presenta en tres nudos problemáticos que limitan el desarrollo de las competencias lectoras en estudiantes y que evidencian la necesidad urgente de repensar las prácticas educativas en la institución: Primero, la desconexión entre la práctica pedagógica en el aula y los objetivos de formación en competencias lectoras. Esta situación se manifiesta cuando el docente actúa sin una conciencia clara de las metas lectoras que deben ser alcanzadas, reproduciendo rutinas pedagógicas sin una planificación reflexiva. Al respecto, Gómez (2008) afirma que la práctica pedagógica debe ser entendida como el conjunto de situaciones que se dan en el aula con base en objetivos formativos, lo cual implica una intención pedagógica que guíe cada acción docente. Sin embargo, cuando el educador no reflexiona sobre esta intención, las actividades pierden coherencia con los propósitos del desarrollo de las competencias lectoras, debilitando la comprensión crítica y la interpretación textual de los estudiantes.

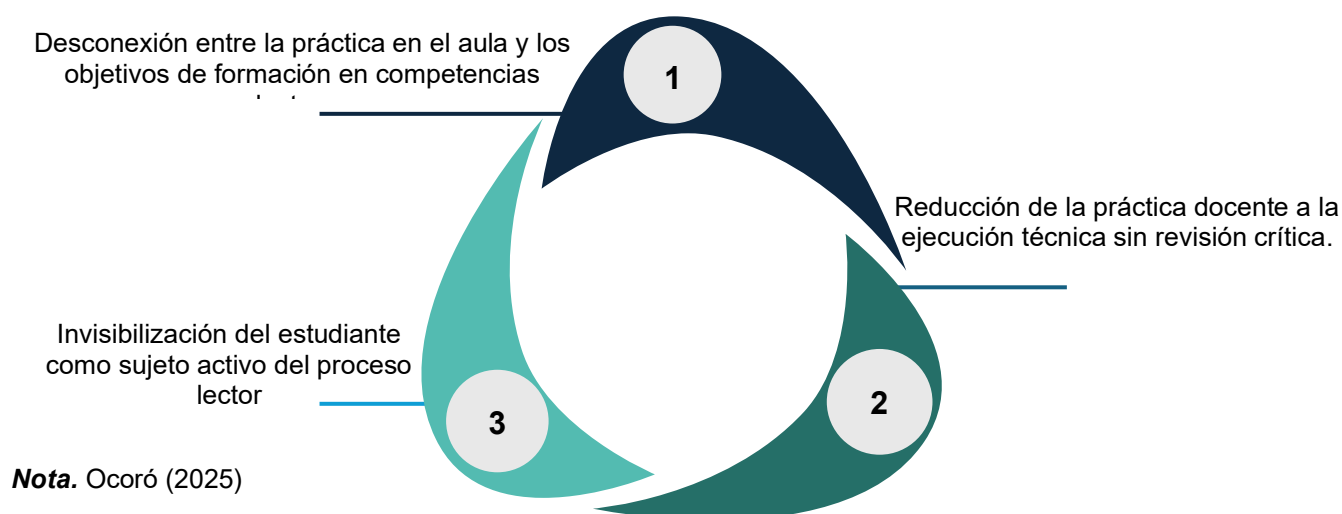
Otro nudo problemático se refiere a la tendencia de algunos docentes del área de Lengua Castellana a reducir su práctica pedagógica a la mera aplicación de estrategias técnicas, sin mediar una revisión crítica de su efecto sobre el aprendizaje lector. Esta visión limita el desarrollo de un conocimiento práctico pedagógico y convierte la enseñanza en una actividad mecánica. Según De Lella (1999), la práctica pedagógica es una acción específica del profesor en el aula, distinta de las dinámicas institucionales o

sociales, por lo que debe estar mediada por una reflexión constante sobre lo que se enseña y cómo se enseña. En este sentido, la ausencia de esta revisión crítica impide al educador identificar y corregir obstáculos que afectan el avance de las competencias lectoras, manteniendo prácticas ineficaces que perpetúan las dificultades de comprensión en los estudiantes.

Otro nudo en destacar es invisibilización del estudiante como sujeto activo del proceso lector, es decir, la falta de reflexión docente también ha generado un modelo de enseñanza de la lectura centrada exclusivamente en el contenido, lo que deja de lado al estudiante como sujeto activo del proceso lector. Este enfoque fragmenta la tríada fundamental señalada por Román y Ogia (2021), quienes sostienen que la práctica pedagógica está constituida por la interacción entre docente, estudiante y contenido. Configurando un saber práctico que integra lo afectivo, lo didáctico y lo curricular. Es por ello, que cuando el docente no considera las particularidades de sus estudiantes ni adapta su enseñanza a sus necesidades lectoras, produce una escisión entre estos tres elementos y se pierde la oportunidad de promover aprendizajes significativos, lo que a su vez se traduce en un bajo interés por la lectura, escasa motivación y limitada capacidad de análisis e interpretación textual en los estudiantes de secundaria.

Figura 5.

Nudos Problemáticos referentes a la reflexión en la práctica pedagógica del docente de Lengua Castellana



La descripción de estos nudos problemáticos permite dimensionar y comprender que la falta de reflexión de la práctica pedagógica en el área de Lengua Castellana no sólo obstaculiza el fortalecimiento de las competencias lectoras, sino que también empobrece el sentido formativo de la enseñanza. En este sentido, la desconexión entre la acción pedagógica y los objetivos de aprendizaje, la tecnificación del rol docente, la invisibilización del estudiante configuran un panorama que limita el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión profunda de los textos. A partir de estos argumentos emergen las siguientes interrogantes:

¿Qué constructos teóricos se generarán a partir del análisis sobre la reflexión de la práctica pedagógica de los docentes en el área de Lengua Castellana, orientados al fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes de educación básica secundaria?; ¿Cómo se pueden comprender las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes del área de Lengua Castellana en el nivel de básica secundaria?; ¿Cómo se caracterizan los procesos de reflexión que los docentes asocian al desarrollo de competencias lectoras en sus estudiantes? Y ¿Qué fundamentos teóricos se establecerán a partir del análisis sobre la reflexión en la práctica pedagógica de los docentes de Lengua Castellana para el fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes de educación básica secundaria?

Objetivos de la investigación

Objetivo General

Generar constructos teóricos a partir de la reflexión sobre la labor pedagógica del docente de Lengua Castellana, orientados al fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes de educación básica secundaria, en la institución educativa Gabriel García Márquez del municipio de San Carlos de Guaroa, Departamento del Meta.

Objetivos Específicos

Comprender la labor pedagógica de los docentes relacionadas con la enseñanza de la lectura en la educación básica secundaria.

Interpretar los procesos de reflexión que emergen en la práctica pedagógica de los docentes asociados al desarrollo de competencias lectoras.

Teorizar sobre la reflexión de la práctica pedagógica del docente de Lengua Castellana para el fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes de educación básica secundaria.

Justificación de la Investigación

La justificación del presente estudio denominado: La reflexión de la práctica pedagógica del docente de Lengua Castellana para el fortalecimiento de las competencias lectoras, está organizado en cuatro planos principales: teórico, social, pedagógico y metodológico. Esta estructura busca abordar de manera completa los posibles aportes, la relevancia y el alcance de la investigación dentro del contexto educativo actual.

Desde el plano teórico, la investigación se justifica por los posibles aportes al desarrollo de constructos orientados a comprender la reflexión de la práctica pedagógica como un proceso formativo clave en el fortalecimiento de las competencias lectoras. Asimismo, se fundamentó en referentes que conciben la práctica pedagógica como un ejercicio complejo, contextualizado y transformador, en el cual la reflexión crítica del maestro incide directamente en los resultados del aprendizaje. De esta forma, se generará un marco teórico robusto que permitirá articular las dimensiones de la práctica pedagógica, la reflexión y la construcción de competencias lectoras desde una perspectiva crítica, situada y transformadora.

En el plano social, la investigación se justifica al evidenciar una necesidad concreta de transformación educativa en contextos escolares de educación básica secundaria, particularmente en la institución educativa Gabriel García Márquez, Meta. Colombia. Dónde el bajo rendimiento en lectura crítica y la desconexión entre las prácticas pedagógicas y los propósitos formativos reflejan una problemática estructural y que impacta la formación de jóvenes críticos y autónomos. Al visibilizar estas realidades, la investigadora plantea que el estudio puede contribuir a proponer alternativas desde la reflexión docente que promuevan la equidad, el derecho a una educación de calidad comprometida con el cambio social.

Pedagógicamente, el estudio se justifica al plantear una reorientación de las prácticas pedagógicas centradas en la reflexión sistemática del quehacer docente. Desde esta postura se puede identificar y transformar los nuevos problemáticos que limitan el aprendizaje lector, como la tecnificación de la enseñanza, la ausencia de planificación intencional o la invisibilización del estudiante como sujeto activo del proceso lector. En este sentido, el enfoque que se pretendió fortalecer la práctica pedagógica del docente en Lengua Castellana como mediador crítico y generador de ambientes significativos de aprendizaje.

Desde una perspectiva práctica, la investigación responde a la necesidad urgente de mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes, una problemática persistente en los contextos educativos colombiano. Además, al focalizarse en la reflexión crítica de la práctica pedagógica del docente de Lengua Castellana, el estudio pretende generar transformaciones concretas en el aula, promoviendo metodologías más pertinentes, intencionadas y contextualizadas. En este sentido, la utilidad del presente estudio investigativo radicó en ofrecer orientaciones aplicables que permitan al docente reconocer, ajustar y enriquecer su actuar pedagógico, con el fin de potenciar el desarrollo de competencias lectoras.

Metodológicamente, la investigación adoptó un paradigma interpretativo, un enfoque cualitativo, con el apoyo del método fenomenológico-hermenéutico, lo que permitió explorar a profundidad las experiencias subjetivas de los docentes respecto a sus procesos reflexivos en sus prácticas pedagógicas. La elección de esta metodología garantizó un abordaje interpretativo, dialógico y riguroso que posibilitó vislumbrar cómo se construye la enseñanza desde el actuar pedagógico del maestro. Finalmente, el estudio se integrará al núcleo de investigación: Estudios y Crítica Cultural de América Latina y el Caribe, (NIECC04) y estará vinculado a la línea de investigación: Educación del Carácter Moral, Ecología del Aprendizaje y Evaluación Empoderada (LICCA0401).

SECCIÓN II

MARCO REFERENCIAL

La presente Sección se centró en la fundamentación teórica y conceptual que soporta el desarrollo de la tesis doctoral. Con base en la fundamentación de diversos autores y estudios, se elaboró una matriz interpretativa que situó la problemática a estudiar y que la relacionó con las transformaciones educativas contemporáneas. Igualmente, se revisaron los aportes teóricos para la práctica pedagógica reflexiva y el desarrollo de competencias lectoras en el ámbito educativo. Dicha revisión permitió reconocer tendencias investigativas, enfoques conceptuales y miradas críticas que le dan sentido a la comprensión del objeto de estudio.

Antecedentes

En el contexto internacional, Estupiñán (2023) desarrolló una investigación en titulada: Reflexión sobre sus prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la neuroeducación en instituciones de educación superior. El objetivo general de este estudio consistió en develar lo que hace el profesorado sobre la reflexión de su práctica pedagógica desde la neuroeducación y su contribución en la enseñanza y aprendizaje de las instituciones de educación superior en Panamá. Este objetivo buscó comprender la manera en que los docentes universitarios asumen, reflexionan y transforma sus prácticas en función del conocimiento neuroeducativo. En cuanto a la metodología, la investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, dentro del paradigma interpretativo-hermenéutico, utilizando como método la fenomenología y bajo un diseño de campo. El análisis de los datos se realizó mediante la triangulación manual, codificación y categorización inductiva.

El principal hallazgo evidenció que las prácticas pedagógicas están dominadas por un modelo constructivista y participativo, con esfuerzo por actualizar estrategias

educativas. Sin embargo, se detectó una falta de integración sistemática de la neuroeducación en dichas prácticas. Por lo tanto, en las conclusiones resaltó que la reflexión pedagógica se encuentra en marcha, pero no está suficientemente conectada con fundamento a la neuroeducación. En este sentido la propuesta del autor incluye lineamientos para integrar la formación en neuroeducación al ejercicio docente universitario, planteando que este conocimiento puede enriquecer la práctica pedagógica, haciéndola más eficaz, humana y ajustada a las necesidades del estudiante actual. Referente al aporte del estudio éste se considera altamente pertinente, puesto que, constituye un marco teórico y metodológico sólido para comprender como la reflexión de la práctica docente permite reconfigurar los procesos de enseñanza, no sólo desde una perspectiva introspectiva, sino también desde un enfoque neuroeducativo.

Gorichon (2021) culminó un estudio doctoral denominado: la reflexión como eje de la formación práctica de docentes de educación secundaria: un análisis de los espacios de reflexión en el prácticum de un programa de formación pedagógica para profesionales en Chile. El objetivo general del estudio fue comprender la naturaleza y características del proceso reflexivo que realizan los profesionales que cursan estudios de formación docente en educación secundaria, específicamente en los espacios formativos de su taller de titulación y práctica profesional durante el último año de su formación. La metodología de la investigación adoptó un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo-interpretativo, apoyado en los lineamientos metodológicos de Rodríguez, Gil y García (1996).

Uno de los principales hallazgos en la investigación fue que el proceso reflexivo no se comportó como una secuencia lineal ni cíclica, sino como una construcción socialmente situada, en la que el estudiante interactúa dialógicamente con las situaciones de la práctica. Por ende, en las conclusiones se destacó que los procesos reflexivos promovidos durante el prácticum posibilitaron la construcción del conocimiento profesional docente. Las conversaciones reflexivas con los tutores propiciaron momentos de análisis profundo, donde emergieron dimensiones como el contexto, la identidad profesional y los objetivos educativos.

La investigación se considera altamente significativa, puesto que ofrece una base teórica robusta para comprender cómo se configuran los procesos reflexivos en los docentes en formación y cómo inciden directamente en la toma de decisiones pedagógicas. Esto es especialmente relevante puesto que las competencias lectoras requieren una planificación intencional y estar ajustadas a las realidades del aula. Además, para el fortalecimiento de estas competencias la reflexión se convierte en una herramienta clave para adaptar estrategias, analizar resultados y fomentar una enseñanza más pertinente y significativa.

Gómez, (2019) llevó a cabo una tesis doctoral titulada: La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimiento práctico: interacciones de supervisión en el Prácticum. El objetivo general de la investigación consistió en analizar cómo el profesorado de información adquiere conocimiento práctico docente a través de distintos tipos de reflexión (individual, entre pares y con tutor/a) durante sus prácticas escolares. En cuanto a la metodología el estudio se basó en un enfoque mixto con un diseño descriptivo, es decir se inició con una fase cualitativa de análisis seguida de una fase cuantitativa para comparar e interpretar los datos mediante diversas pruebas estadísticas.

Los principales hallazgos revelaron que los docentes en formación reflexionaron con mayor facilidad sobre sus motivaciones que sobre sus retos, lo cual refleja un nivel de análisis más superficial. En las conclusiones se confirmó que la reflexión con acompañamiento, especialmente la guiada por tutores capacitados, favorece la construcción de un conocimiento práctico docente más elaborado y transferible. Además, resaltó que la calidad del aprendizaje reflexivo depende tanto del conocimiento previo del profesorado información como del tipo de supervisión recibida.

En cuanto a los aportes, el estudio se fundamenta la importancia de generar espacios reflexivos sistemáticos, supervisados y colaborativos que permitan al docente resignificar sus prácticas, tomar conciencia de sus decisiones pedagógicas y aplicar estrategias más efectivas. En el contexto de la enseñanza de la Lengua Castellana, la adquisición de competencias lectoras exige al docente una constante revisión de su

práctica, por tanto, su principal contribución al estudio propuesto radica en ofrecer un modelo de reflexión que potencie el desarrollo profesional de las prácticas docentes.

En el contexto local, González (2023) presentó una investigación denominada: Constructos teóricos sobre el fortalecimiento de las competencias lectoras a partir de los fundamentos metodológicos de la nueva escuela. El objetivo general, consistió en generar constructos teóricos sobre el fortalecimiento de las competencias lectoras en la básica primaria, a partir de los fundamentos metodológicos de la escuela nueva. Referente a la metodología, se basó en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y adoptó la teoría fundamentada como método. La recolección de la información se realizó a través de la entrevista a profundidad y el análisis se realizó mediante la codificación, categorización e interpretación de discursos.

Su principal hallazgo, identificó un estatus preocupante en el desarrollo de las competencias lectoras en zonas rurales, asociado a debilidades metodológicas, descontextualización curricular y una implementación eficaz del modelo de escuela nueva. En este sentido, la investigación concluyó que es necesario replantear la implementación de la escuela nueva como metodología activa y contextualizada, capaz de fomentar competencias lectoras a través del aprendizaje autónomo, el diálogo y la lectura significativa. En este orden de ideas, el estudio proporciona insumos fundamentales para comprender cómo la reflexión sobre la práctica docente en contextos rurales puede potenciar la formación lectora desde una perspectiva crítica y situada.

Por su parte, Carrillo (2022) desarrolló un estudio denominado: La competencia lectora: una visión sistemática y constructivista a la luz de la práctica pedagógica. El objetivo general consistió en generar constructos en favor de una competencia lectora de bases sistémica y constructivista, a la luz de la práctica pedagógica en la educación primaria. La metodología de la investigación se llevó a cabo bajo un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y se apoyó en la fenomenología como método. La técnica principal para la recolección de los datos fue la entrevista en profundidad con posterior análisis a través de codificación, categorización y triangulación.

La investigación reveló que la competencia lectora debe ser asumida como una construcción sistémica, donde interviene no sólo el docente, sino también el contexto familiar, institucional y social. Referente a las conclusiones, el estudio enfatizó que la práctica pedagógica centrada en el estudiante y basada en el constructivismo potencia la formación de competencias lectoras con sentido. Señala, que la lectura comprendida como una actividad intelectual compleja, requiere de una práctica sistemática, intencionada y articulada con los contextos de vida del estudiante. Por tanto, se concluyó que una mediación docente consciente y reflexiva puede garantizar aprendizajes aplicables, significativos y duraderos. Esta investigación aporta elementos clave al presente estudio, puesto que permite comprender cómo la práctica docente puede ser transformada mediante procesos reflexivos y una comprensión sistémica del aprendizaje lector.

Fundamentaciones Estructurales

Plano ontológico

La investigación parte de una concepción del ser humano como un sujeto en constante construcción, es decir que se transforma a través de la interacción con el conocimiento, el lenguaje y su entorno. En referencia a esta dimensión, González (2005) precisa que en lo Ontológico:

El investigador debe ofrecer respuestas relacionadas con el qué de la investigación, las cuales se deben referir a los ámbitos probables de indagación. Estos pueden corresponder al Mundo Natural y/o de las relaciones que el investigador mantiene con la naturaleza o el ambiente, al Mundo Social que son los vínculos que establece con los demás seres humanos, o al mundo vivido que tiene que ver consigo mismo y con su propia historia personal. En el contexto de la investigación, la senda ontológica queda demarcada por el problema de investigación (p.10)

El autor propone una visión ontológica en la que el investigador debe dar cuenta del qué de su indagación, es decir, delimitar claramente el objeto de estudio dentro de una o más mundos de significación: el natural, el social o el vivido. Esta distinción permite comprender que toda investigación se enraíza en un horizonte de sentido desde el cual el sujeto se relaciona con la realidad. En este sentido, la pregunta ontológica no se limita

a definir un tema, sino explorar el tipo de realidad que se desea comprender. Por lo tanto, este plano orienta y fundamenta la elección del problema investigativo, otorgándole profundidad y coherencia.

En el presente estudio el qué de la investigación alude a una comprensión profunda de la experiencia reflexiva del docente en su práctica pedagógica, como sujeto que actúa, interpreta y transforma su realidad educativa. Además, esta investigación se centra en los vínculos que el docente establece consigo, su historia formativa y profesional, así como con sus estudiantes y el contexto escolar. Por tanto, el problema de investigación se configura como una indagación sobre los sentidos y significados que me emergen de la práctica pedagógica en el fortalecimiento de las competencias lectoras de los estudiantes.

Plano epistemológico

Los aspectos epistemológicos se refieren a la relación que se establece entre el sujeto que investiga y el objeto que estudia. Por lo tanto, esta relación puede entenderse de diversas maneras: el objeto puede ser asumido como una realidad externa que existe independientemente del sujeto; también puede ser comprendido como una percepción construida a partir de los sentidos del investigador; o bien puede interpretarse como una elaboración conceptual que surge de la experiencia del sujeto dentro de un contexto social específico. En cualquiera de los casos, el conocimiento se configura a partir de cómo el investigador se posiciona frente a lo que desea conocer (González, 2005). La postura del autor evidencia una concepción epistemológica relacional, en la que el conocimiento no es un auto neutral ni meramente observacional, sino que depende del modo en que el investigador se vincula con el objeto de estudio. Por tal razón, se subraya que no hay conocimientos en sujeto, y que la forma en que éste interpreta percibe o construye el objeto determina la naturaleza del saber que se genera.

En consecuencia, el componente epistemológico de esta investigación se configura a partir de que el objeto de estudio no es una entidad externa y fija, sino una realidad interpretada a partir de las vivencias y prácticas del docente en su contexto

escolar. Además, el vínculo que la investigadora establece en su rol de docente de la institución objeto de estudio permite mantener una conexión directa con las prácticas pedagógicas de los docentes lo cual facilita la observación y comprensión de su labor cotidiana en el fortalecimiento de las competencias lectoras. De este modo, puede aproximarse de forma cercana y vivencial al fenómeno educativo de interés.

Plano axiológico

La dimensión axiológica para González (2005) se relaciona con el propósito fundamental de la investigación, es decir, con las razones que justifican su realización. En este sentido, se enfoca en los valores que el investigador la asigna al acto investigativo y en los motivos que los llevan a considerarlo significativo, pertinente y valioso. Partiendo de lo descrito, toda investigación debe sustentarse en una valoración profunda de su sentido y relevancia, es decir, el plano axiológico no sólo orienta el interés del investigador, sino que legitima el estudio frente a la comunidad académica y social, al evidenciar que responde a necesidades reales o interrogantes significativas. De esta manera, la investigación deja de ser un ejercicio meramente técnico y se convierte en una acción comprometida éticamente con el contexto que la inspira.

Por consiguiente, este plano brinda al presente estudio un valor formativo, ético y social que implica mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las competencias lectoras en los contextos escolares. Por ende, la investigadora reconoce que reflexionar sobre la propia práctica no sólo enriquece la labor docente, sino que también impacta positivamente en el desarrollo de habilidades lectoras esenciales para la formación crítica y autónoma de los estudiantes. De esta forma, la investigación adquiere sentido al responder a una necesidad educativa relevante, orientada al fortalecimiento de una competencia clave para el desempeño académico y ciudadano. En este marco, se considera que profundizar sobre la reflexión pedagógica no es sólo un ejercicio académico, sino una acción transformadora guiada por principios de compromiso profesional y mejora continua.

Teorías que sustentan la investigación

Teoría del profesional reflexivo de Donald Schön

Schön abordó en su teoría sobre los profesionales el problema inherente a la práctica profesional, partiendo de una crítica al paradigma funcionalista. Estas perspectivas conceptualizaron las profesiones como estructuras centradas en cuerpos de conocimiento formal, otorgando primacía al componente teórico. No obstante, bajo esta visión, la teoría se desvirtúa al ser aplicada sin atender al contexto concreto. Frente a ello, el autor en sus obras *la formación de profesionales reflexivos* (1992) y *el profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1998) genera una revisión profunda de las profesiones que integre su devenir histórico y un análisis empírico riguroso. Por ende, a lo largo de sus estudios, el autor subrayó la práctica como un escenario cargado de complejidad e imprevisibilidad, en el que los profesionales enfrentan grandes retos para responder eficazmente a los cambios constantes del entorno laboral marcados por la creciente fragmentación de funciones. En este sentido, Schön (1992) plantea:

Se cuestionan si los profesionales pudieran autorregularse de manera eficiente. Se preguntan si los profesionales eran instrumentos del bienestar en individual de reforma social o si estaban principalmente interesados en la preservación de su propio estatus y privilegio, atrapados en los mismos problemas que se podrían haber esperado que resolvieran. Se permitieron expresar dudas sobre la relevancia y el poder correctivo del conocimiento técnico profesional (p.190)

La reflexión del autor revela una postura crítica frente al ejercicio profesional tradicional, especialmente en contextos donde prima la rigidez del conocimiento técnico por encima del juicio ético y la responsabilidad social. Además, al cuestionar la autorregulación el verdadero compromiso de los profesionales, el autor invita a repensar el sentido de las profesiones en función de su capacidad para responder a los desafíos reales de la sociedad. Por lo tanto, esta visión se alinea con la necesidad de formar profesionales reflexivos, conscientes de su impacto y capaces de interrogar su propia práctica.

En el contexto educativo, este planteamiento cobra relevancia al exigir que los docentes no sólo apliquen saberes normativos, sino que impliquen críticamente en su ejercicio pedagógico para generar transformaciones significativas, puesto que esta teoría plantea que la eficacia y competitividad docente están estrechamente ligadas a su habilidad para afrontar la complejidad y resolver los problemas prácticos que surgen en el aula. Al respecto, Domingo y Gómez (2014) explican que, según Schön, la práctica docente se desarrolla en escenarios marcados por la incertidumbre, la inestabilidad, la particularidad de los casos y los conflictos éticos, lo cual supera las posibilidades de una respuesta meramente técnica. En este sentido, la docencia debe concebirse como una práctica reflexiva y creativa, en la que lo técnico tiene un lugar, pero no constituye el núcleo del saber profesional. Por ello, Schön aboga por una nueva epistemología de la práctica, sustentada en procesos intuitivos y artísticos que permitan actuar con sensibilidad y juicio en contextos complejos y cambiantes.

Los autores al retomar el pensamiento de Schön ponen evidencia una crítica profunda al paradigma y técnico que tradicionalmente ha dominado la formación y el ejercicio docente, ya que al describir la práctica pedagógica como una realidad atravesada por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad y los dilemas éticos, Schön desmonta la idea de que los problemas del aula pueden resolverse únicamente mediante la aplicación de teorías o fórmulas establecidas, en cambio, propone una visión más amplia y profunda del quehacer docente, concebido como un arte reflexivo que requiere sensibilidad, juicio contextual y creatividad. Por lo tanto, subraya la necesidad de una epistemología de la práctica donde el conocimiento no se limita a lo técnico, sino que emerge desde la acción, la experiencia y la reflexión situada. Así, el educador independientemente de su área de formación se convierte en un profesional que interpreta, cuestiona y transforma su práctica pedagógica en función de los retos particulares del contexto educativo.

Aspectos Macro

Práctica Pedagógica

La práctica pedagógica es una labor compleja influenciada por diversos aspectos, como las particularidades de la institución, las vivencias previas tanto de estudiantes como de docentes, y la información recibida por estos últimos. Al respecto Gómez (2008) señala que la práctica pedagógica puede entenderse como un proceso de resolución de problemas en el cual el docente actúa como un agente clave. Éste utiliza su conocimiento implícito para abordar y resolver el desafío de alcanzar los objetivos educativos establecidos por el plan de estudios de su asignatura y alineado con los principios de la institución.

El autor resalta el papel activo y reflexivo del profesor en el proceso educativo, es decir, al recurrir a su conocimiento tácito, el docente no sólo sigue lineamientos, sino que adapta estrategias de manera flexible y contextualizada para enfrentar las situaciones complejas y dinámicas inherentes al proceso de enseñanza. Asimismo, subraya que la educación no es un ejercicio mecánico, sino una práctica creativa y adaptativa, influenciada tanto por el entorno institucional como por la capacidad del docente para mediar entre la teoría y la práctica.

En el mismo orden de ideas, Díaz (2006) alega que, desde una visión ontológica, la práctica pedagógica es intrínsecamente compleja y, al reflexionar sobre el equilibrio entre el ser y el deber ser del docente, queda claro que su labor implica guiar a los estudiantes y colaborar en la solución de sus dificultades. El autor resalta la dualidad entre lo que el profesor es actualmente y lo que debería aspirar a ser en su rol, es decir subraya la necesidad de que los docentes no sólo se limiten a impartir conocimientos, sino que también asuman una función de guía y apoyo para sus estudiantes, ayudándoles a enfrentar y resolver sus problemas.

Por su parte, Loaiza et al., (2012) precisa que la práctica pedagógica debe concebirse como un proceso que integra la representación, formación y transformación,

en respuesta a los desafíos que plantean los contextos escolares. Asimismo, destaca que esta labor trasciende la simple transmisión de conocimientos, exigiendo un compromiso fundamentado en la humanidad, la rigurosidad, la calidad y la exigencia. En este sentido, los autores resaltan la naturaleza multidimensional de la práctica pedagógica, reconociéndola como un proceso dinámico que no solo busca cumplir con las metas académicas, sino que también responde a la evolución constante de los contextos educativos.

Por consiguiente, los docentes deben participar activamente en procesos de cambio y adaptación para abordar las demandas emergentes. Este compromiso no sólo asegura la excelencia académica, sino que también fomenta la formación de individuos críticos, reflexivos, y éticos, capaces de enfrentarse a los retos del mundo actual. De esta manera, la práctica pedagógica se convierte en una herramienta poderosa para contribuir al progreso social y cultural.

Pineda y Loaiza (2018) describen la práctica pedagógica como un proceso dinámico, complejo y en constante evolución, que actúa como una estrategia de conocimiento vinculada al contexto sociocultural en el que opera el docente. Además, sugieren tres pilares claves que estructuran la práctica pedagógica: la institución, el sujeto y el saber pedagógico. La visión de los autores refuerza la idea de que la práctica pedagógica no se limita a un conjunto de técnicas estáticas, sino que está profundamente influenciada por el entorno en el que se desarrolla, lo que demanda una adaptabilidad y reflexión crítica por parte de los educadores. En cuanto a los elementos que estructuran la práctica pedagógica ofrecen una perspectiva integradora que considera tanto los contextos organizativos como las particularidades individuales y los conocimientos especializados, permitiendo que la práctica pedagógica se convierta en un agente transformador frente a los retos educativos y sociales actuales.

Medina et al., (2014) propone que es esencial una práctica pedagógica que promueva una enseñanza directa y explícita, acompañada de una exposición constante a vocabulario existente y nuevo con un enfoque en su profundidad. Además, se destaca la importancia de la inmersión en su entorno lingüístico enriquecido y la enseñanza de

estrategias para aprender palabras de manera efectiva. Este planteamiento subraya la necesidad de desarrollar prácticas pedagógicas que permitan fortalecer la comprensión y el uso del lenguaje de forma integral, es decir, dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan adquirir vocabulario de manera autónoma y duradera, promoviendo así un aprendizaje activo y reflexivo.

Ripoll (2021) sostiene que la práctica pedagógica se entiende como una construcción social donde la didáctica, la comunicación, el currículo, los estudiantes y el conocimiento conforman un sistema integral. La visión de la autora destaca el carácter integral de la práctica pedagógica, reconociendo la importancia de varios factores interrelacionados que contribuyen al éxito del proceso educativo. Por ende, al centrar la didáctica como eje, se enfatiza su papel esencial en fortalecer la relación estudiante-docente y en fomentar un aprendizaje activo, dinámico y colaborativo. A su vez, resalta que el desarrollo de competencias también es clave para enfrentar los desafíos del entorno social y profesional actual, favoreciendo una educación transformadora y adaptativa.

En este sentido, Ríos (2018) destaca que el maestro es el pilar fundamental de la práctica pedagógica. En su rol de transformador, facilitador y mediador, el docente materializa el acto de enseñar, creando con sus prácticas un trayecto hacia un aprendizaje significativo que impacta en los diferentes contextos donde se desarrolla su labor. El autor, subraya el papel crucial de los educadores en el proceso educativo, considerándolos no sólo como promotores de conocimientos, sino como agentes de cambio que movilizan recursos, reflexionan sobre su práctica y adaptan su enseñanza a las necesidades educativas de los contextos donde se desempeñan.

Desde las diversas concepciones analizadas, se concluye que una práctica pedagógica reflexiva, contextualizada y se centra en el estudiante constituye un pilar esencial para el fortalecimiento de las competencias lectoras. Al asumir su rol como mediador del conocimiento y transformador de realidades, el docente tiene la capacidad de crear escenarios didácticos que promuevan la comprensión, la interpretación crítica y la apropiación significativa del texto. Así, la práctica pedagógica deja de ser un acto

mecánico para convertirse en un espacio de interacción formativa, donde la lectura se cultiva como una herramienta clave para el fortalecimiento de las competencias lectoras y, por ende, el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y la participación en la vida social.

Tabla 1.

Conceptualización de la Práctica Pedagógica

Autor	Definición
Ripoll (2021)	Sostiene que la práctica pedagógica se entiende como una construcción social donde la didáctica, la comunicación, el currículo, los estudiantes y el conocimiento conforman un sistema integral
Pineda y Loaiza (2018)	Describen la práctica pedagógica como un proceso dinámico, complejo y en constante evolución, que actúa como una estrategia de conocimiento vinculada al contexto sociocultural en el que opera el docente
Ríos (2018)	Destaca que el maestro es el pilar fundamental de la práctica pedagógica. En su rol de transformador, facilitador y mediador, el docente materializa el acto de enseñar, creando con sus prácticas un trayecto hacia un aprendizaje significativo que impacta en los diferentes contextos donde se desarrolla su labor.
Medina et al., (2014)	Propone que es esencial una práctica pedagógica que promueva una enseñanza directa y explícita, acompañada de una exposición constante a vocabulario existente y nuevo con un enfoque en su profundidad
Loaiza et al., (2012)	Precisan que la práctica pedagógica debe concebirse como un proceso que integra la representación, formación y transformación, en respuesta a los desafíos que plantean los contextos escolares.
Gómez (2008)	Señala que la práctica pedagógica puede entenderse como un proceso de resolución de problemas en el cual el docente actúa como un agente clave.
Díaz (2006)	Alega que, desde una visión ontológica, la práctica pedagógica es intrínsecamente compleja y, al reflexionar sobre el equilibrio entre el ser y el deber ser del docente, queda claro que su labor implica guiar a los estudiantes y colaborar en la solución de sus dificultades.

Nota. Ocoró (2025)

Reflexión en la Práctica Pedagógica

Hoy en día, la labor del docente se enfoca en desarrollar habilidades mediante el incentivo de la reflexión crítica. Al respecto, Gómez (2018) precisan que para adoptar un

proceso de reflexión en la práctica es necesario un esfuerzo constante, estructurado y comprometido por parte del docente, lo cual le facilita generar su propio entendimiento y conocimientos. El autor sugiere que la reflexión es una cualidad inherente al ser humano, subrayando que forma parte de nuestra existencia cotidiana y no requiere de una enseñanza explícita. Ahora bien, en el contexto escolar la reflexión en la práctica pedagógica exige un nivel más elevado de intencionalidad y constancia, es decir, implica que el educador debe asumir un papel activo y reflexivo de su labor, comprometiéndose de manera sistemática y continua para lograr un aprendizaje significativo y autónomo.

Esta perspectiva, se apoya en lo planteado por Brevis et al., (2021) quienes consideran que la reflexión docente es esencial para optimizar los procesos educativos y constituye un requisito indispensable para integrar prácticas novedosas que influyan positivamente en los resultados académicos de los estudiantes. Los autores enfatizan la importancia de la reflexión en el rol docente como una herramienta clave para el mejoramiento de la calidad educativa. Por tanto, al reflexionar los profesores no sólo analizan y evalúan sus métodos, sino que también generan ideas innovadoras que se traducen en experiencias de aprendizaje más efectivas.

Por consiguiente, el docente se convierte en un agente transformador, no solo para sus estudiantes sino también para sí mismo, al construir su propio conocimiento y mejorar su práctica pedagógica. Al respecto, Ocampo et al., (2013) destacan la importancia de la práctica reflexiva, reconociendo el pensamiento crítico y reflexivo como un motor esencial para generar innovación dentro del ámbito educativo. Por ende, los autores señalan el papel crucial de la reflexión en la enseñanza, puesto que, ayuda a los docentes a cuestionar, transformar y adaptar sus estrategias de enseñanza, promoviendo un entorno educativo dinámico que impacta directamente la calidad del aprendizaje y la formación integral del estudiante.

En este sentido, el proceso reflexivo en la práctica pedagógica del docente debe ser un acto consciente de autoevaluación y cambio que permita una mejora continua, asegurando que los estudiantes se beneficien de enfoques educativos adaptados a sus necesidades y contextos, es decir, que el proceso reflexivo no es solo una opción, sino

una obligación profesional para aquellos educadores comprometidos con la excelencia en el proceso de enseñanza.

Tal como lo establece Zabala (2014) la reflexión docente representa una actitud intelectual estructurada que está directamente vinculada con la labor profesional del educador. Esta práctica requiere de una intención clara y una ejecución sistemática para ser efectiva. Esta afirmación subraya la importancia de la reflexión como una herramienta que no surge de manera espontánea, sino que exige un enfoque consciente y metódico. Por lo tanto, el docente debe asumir un rol activo en su desarrollo profesional transformando su práctica pedagógica a través de una evaluación continua y deliberada.

En este orden de ideas, los educadores deben asumir un enfoque reflexivo que contribuya no solo a mejorar la práctica pedagógica, sino que también contribuya a elevar la calidad de los procesos de aprendizaje. Al respecto, Marshall (2019) define la reflexión docente como un proceso dinámico que involucra aspectos cognitivos, integradores Y reiterativos. Alega que, para facilitar su aplicación, la literatura ofrece una variedad de métodos, técnicas e instrumentos que promueven su implementación de manera sistemática. El autor propone una naturaleza activa y multifacética del proceso reflexivo docente, que no se limita a un simple ejercicio de pensamiento, sino que integra diversas dimensiones del conocimiento y la práctica pedagógica. Además, al colocar la reiteración como un elemento clave, permite que los docentes ajusten y mejoren constantemente sus estrategias pedagógicas.

En palabras de Brevis et al., (2022) precisa que enseñar requiere adoptar una postura crítica y analítica que facilite la reconstrucción detallada de las experiencias para adquirir conocimiento. A partir de este enfoque, se identifican cuatro niveles jerárquicos de pensamiento reflexivo:

En el primer nivel de pensamiento reflexivo, el docente comienza a desarrollar una conciencia básica sobre las problemáticas presentes en su práctica educativa, aunque desde una mirada centrada en los elementos externos. Según Brevis et al., (2022), esta etapa se caracteriza por una atribución casual hacia factores como los estudiantes, el

tiempo o la sobrecarga de actividades, lo cual limita la posibilidad de generar soluciones efectivas. Por lo tanto, en este nivel, la reflexión suele estar mediada por creencias personales o supuestos sin fundamentación pedagógica, lo que revela una práctica aún incipiente en términos de autorregulación profesional.

El segundo nivel supone un avance de la capacidad reflexiva del docente, quien empieza a analizar situaciones educativas a partir de su experiencia acumulada. El autor señala que, en esta etapa los profesionales de la enseñanza describen con mayor detalle las estrategias utilizadas en contextos específicos, lo que permite una reconstrucción más rica de los hechos pedagógicos. Si bien es cierto que este enfoque da cuenta de una mayor elaboración, todavía carece del respaldo conceptual y teórico necesario para comprender a profundidad los fenómenos educativos. Sin embargo, permite reconocer la relevancia de la experiencia como fuente legítima del saber docente, marcando un tránsito importante hacia formas de reflexión más elaboradas.

En el tercer nivel, el pensamiento reflexivo se profundiza incorporar elementos teóricos, didácticos y resultados de investigaciones en el análisis de la práctica. El docente ya no se limita a describir lo vivido ni a justificar sus acciones desde la experiencia, sino que articula marcos conceptuales para fundamentar sus decisiones pedagógicas (Brevis et al., 2022). Por lo tanto, este nivel permite identificar con precisión las necesidades educativas de los estudiantes y diseñar estrategias pertinentes y diferenciadas para abordarlas. Su finalidad fortalecer una postura profesional comprometida con el mejoramiento continuo y con la transformación de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

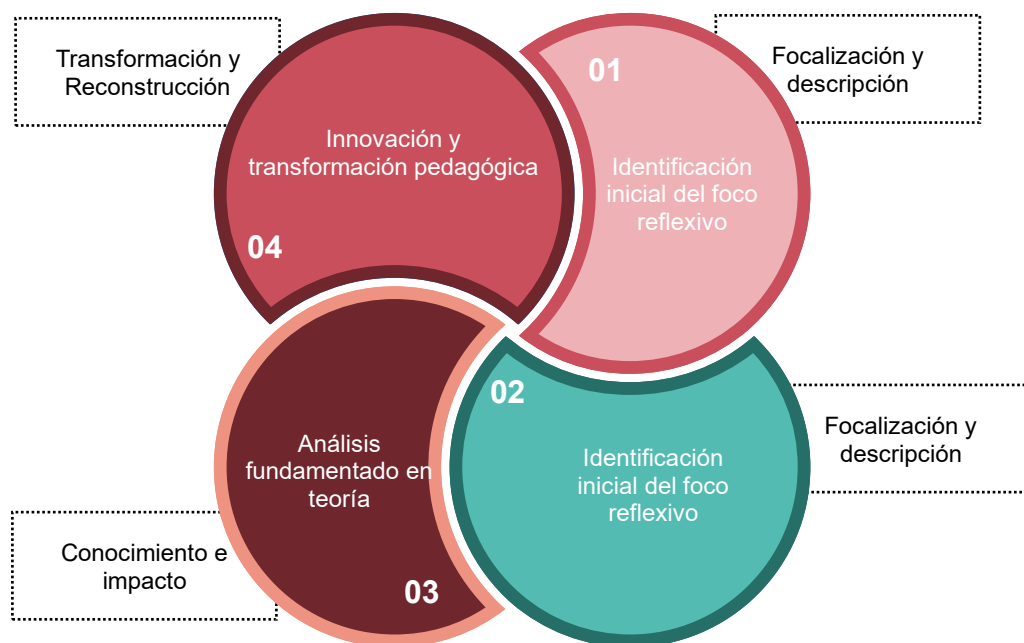
El cuarto y último nivel de reflexión se sitúa en una dimensión política y transformadora de la práctica pedagógica. Este nivel conlleva una visión integral que permite transferir lo aprendido a nuevas situaciones y consolidar un saber profesional dinámico, en permanente evolución (Brevis et al., 2022). Por ello, en esta etapa el docente se reconoce como agente de cambio capaz de incidir en los entornos sociales y culturales mediante su labor educativa, lo que implica no sólo analizar e interpretar la

realidad escolar, sino también cuestionarla, reconstruirla y proponer nuevas formas de intervención que generen transformaciones significativas y sostenibles.

Por lo tanto, los niveles jerárquicos del pensamiento reflexivo constituyen una herramienta fundamental en la práctica pedagógica del docente, puesto que orientan a un proceso gradual de profundización crítica sobre la propia acción educativa. Cabe resaltar, que los dos primeros niveles el docente toma conciencia de situaciones significativas en su entorno de enseñanza, lo cual permite una descripción detallada y contextualizada de su práctica pedagógica. Finalmente, en el cuarto nivel los docentes alcanzan la innovación y transformación pedagógica, donde el pensamiento reflexivo se convierte en motor de cambio, promoviendo prácticas pedagógicas renovadas, contextualizadas y con mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se sintetizan los niveles jerárquicos en la siguiente Figura 6

Figura 6.

Niveles Jerárquicos de Pensamiento Reflexivo (Brevis et al., 2022)



Nota. Elaborado a partir de las ideas de Brevis et al., (2022)

Competencias Lectoras

El Ministerio de Educación Nacional, buscó fortalecer las competencias lectoras mediante la mejora de los niveles de lectura (tanto en comportamiento como en comprensión lectora) De los estudiantes desde preescolar hasta educación media a través del Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO, 2022). En este sentido, el programa enfatiza la importancia de la escuela como un espacio clave en este proceso y subrayó el rol de los docentes y la familia en su reconstrucción. En este contexto, el papel del docente de Lengua Castellana adquiere especial relevancia, puesto que, puede convertirse en lector y promotor de la lectura dentro de sus prácticas pedagógicas.

En este orden de ideas, subraya que el actuar docente en esta área de formación no es sólo apoyarse con los libros de texto, sino también con los recursos disponibles en las bibliotecas escolares y del aula, promoviendo la participación significativa de los estudiantes en las diversas actividades para el fortalecimiento de las competencias lectoras que le permitan desarrollar habilidades y construir su propio conocimiento. Al respecto, Lujano (2022) señalan que la competencia lectora es fundamental para que los estudiantes tanto de educación primaria y secundaria desarrollen sus competencias lingüísticas y comunicativas, tanto en su forma escrita como oral. Además, subraya que esta habilidad juega un papel clave en el rendimiento académico y en las interacciones sociales diarias de los alumnos.

Por consiguiente, los autores subrayan la importancia de las competencias lectoras como una base para el desarrollo integral de los alumnos. En primer lugar, vinculan la capacidad de leer con la adquisición de destrezas comunicativas y lingüísticas, lo cual es primordial para expresarse y comprender tanto de manera oral como escrita. Por otro lado, la referencia al impacto de la lectura en el éxito académico y social señala que la lectura no es simplemente una actividad cognitiva aislada, sino que tiene un efecto transversal en múltiples aspectos de la vida de los estudiantes.

Como bien sostiene Solé (2012) la competencia lectora está intrínsecamente vinculada al aprendizaje, puesto que la comprensión lectora, depende de esta relación. Además, el empleo de estrategias juega un papel fundamental en la construcción de significados, un proceso que conduce a la adquisición de nuevos conocimientos. La afirmación de la autora destaca que las competencias lectoras son un eje central del proceso educativo, es decir, al vincular la lectura con la comprensión y el aprendizaje, subraya que la lectura no es un acto pasivo, sin una actividad dinámica que requiere estrategias específicas para interpretar, analizar y conectar ideas.

Por ende, las estrategias que desarrolla el docente a través de su práctica pedagógica son esenciales para que los alumnos no sólo adquieran información, sino también desarrollen su capacidad de transformar dicha información en aprendizajes significativos y duraderos. Por ello, la construcción de significados a la que hace referencia Solé (2012) pone en evidencia la naturaleza interactiva de la lectura, donde el estudiante no solo descifra texto, sino que también lo interpreta y lo otorga un sentido personal.

Genor et al., (2024) enfatizan que las competencias lectoras de los estudiantes son un criterio importante para evaluar los resultados de aprendizaje. Puesto que, subrayan que fortalecer esta competencia lectora es crucial, ya que se convierte en una herramienta indispensable a lo largo de la vida y desempeña un papel esencial en el acceso al conocimiento. Por lo tanto, destacan el carácter multifuncional de las competencias lectoras. Por un lado, posicionan esta habilidad como una medida clave para comprender el progreso académico, lo cual resalta su papel en el contexto escolar y en el desarrollo educativo. Por otro lado, la visión a largo plazo que presentan, al afirmar que la lectura será utilizada durante toda la vida por parte del estudiante, refleja su importancia en el crecimiento personal y profesional de los alumnos.

Asimismo, Avilés (2022) define la competencia lectora como la habilidad del ser humano para reflexionar sobre la comprensión de textos, considerando esta capacidad como clave para integrarse plenamente a los diferentes ámbitos de la vida social. En este sentido, otorgan a las competencias lectoras un papel trascendental en el desarrollo y la

inclusión del individuo en diversos aspectos de la vida, es decir, reconocen que no se trata únicamente de leer palabras, sino de interactuar con un significado y aplicarlo en contextos reales. Además, vinculan estas competencias con el acceso al conocimiento, lo que pone de manifiesto su relevancia como una puerta hacia el aprendizaje continuo y la construcción de nuevos saberes, evidenciando que la lectura no sólo impacta los resultados académicos, sino que también funciona como una habilidad esencial para la inclusión en el contexto social y profesional.

Mientras que, Zapata (2022) precisa que las competencias lectoras se definen como un criterio utilizado para evaluar la capacidad de los jóvenes en cuanto a la comprensión de lo que leen. Por su parte, Salmerón y Villafuerte (2019) precisan que las competencias lectoras se interpretan como la habilidad de una persona para aplicar su capacidad de comprensión al momento de leer un texto. La primera definición subraya el carácter evaluativo de la competencia lectora, destacando su importancia como una medida para analizar el desempeño de los jóvenes en su comprensión lectora. En la segunda perspectiva amplía el concepto al destacar la aplicabilidad de la comprensión lectora más allá del proceso de evaluación, sugiere que la competencia lectora es una habilidad práctica que permite al estudiante interactuar activamente con los textos y extraer de ellos significados útiles.

En general ambas citas, aunque complementarias, abordan aspectos distintos de la comprensión lectora, es decir, Zapata resalta su valor como herramienta de medición, Salmerón y Villafuerte destacan su relevancia como habilidad funcional para el desarrollo personal y académico. Juntas refuerzan la idea de que las competencias lectoras son esenciales tanto para evaluar el progreso como para garantizar el crecimiento integral de los estudiantes.

Las competencias lectoras, según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2017), ha evolucionado para abarcar aspectos como la comprensión, el uso, la evaluación la reflexión y el compromiso con los textos, permitiendo a las personas a alcanzar sus metas personales, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar activamente en la sociedad. En este sentido, subraya que las

competencias lectoras no se limitan únicamente a la comprensión de textos, sino que incluye el uso crítico de la información, la capacidad de evaluar su relevancia, reflexionar sobre sus implicaciones y comprometerse de manera activa con el contenido leído.

Tabla 2.

Conceptualización de Competencias Lectoras

Autor	Definición
Genor et al., (2024)	Enfatizan que las competencias lectoras de los estudiantes son un criterio importante para evaluar los resultados de aprendizaje.
Avilés (2022)	Define la competencia lectora como la habilidad del ser humano para reflexionar sobre la comprensión de textos, considerando esta capacidad como clave para integrarse plenamente a los diferentes ámbitos de la vida social.
Lujano (2022)	Señalan que la competencia lectora es fundamental para que los estudiantes tanto de educación primaria y secundaria desarrollen sus competencias lingüísticas y comunicativas, tanto en su forma escrita como oral
Zapata (2022)	Precisa que las competencias lectoras se definen como un criterio utilizado para evaluar la capacidad de los jóvenes en cuanto a la comprensión de lo que leen.
Salmerón y Villafuerte (2019)	Precisan que las competencias lectoras se interpretan como la habilidad de una persona para aplicar su capacidad de comprensión al momento de leer un texto.
ICFES, (2017)	Ha evolucionado para abarcar aspectos como la comprensión, el uso, la evaluación la reflexión y el compromiso con los textos, permitiendo a las personas a alcanzar sus metas personales, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar activamente en la sociedad.
Solé (2012)	La competencia lectora está intrínsecamente vinculada al aprendizaje, puesto que la comprensión lectora, depende de esta relación.

Nota. Ocoró (2025)

Por lo tanto, como se aprecia en el Cuadro 2 las competencias lectoras son fundamentales en la educación secundaria porque permiten a los estudiantes comprender, interpretar y reflexionar sobre los textos que abordan las diferentes áreas del conocimiento. Por ello, esta capacidad no sólo mejora su desempeño académico, sino que también fortalece su pensamiento crítico y su habilidad para comunicarse de manera efectiva, tanto de forma oral como escrita. Además, al desarrollar competencias lectoras, se favorece la construcción de aprendizajes significativos, puesto que la lectura

no se limita a decodificar palabras, sino a establecer relaciones, analizar información y generar nuevas ideas. En síntesis, estas competencias son un pilar esencial en la formación integral del adolescente en la secundaria.

La Educación Secundaria en Colombia

Un sistema educativo básico de calidad puede asegurar que todos los niños y niñas desarrollen su máximo potencial de aprendizaje y adquieran competencias esenciales para la vida y el trabajo. En Colombia, la educación básica comprende 5 años de primaria (para edades entre 6 y 10 años) y 4 años de básica secundaria (para edades entre 11 y 14 años). (Ministerio de Educación Nacional, 2016). El acceso gratuito a este nivel educativo está respaldado por la ley. En las últimas 2 décadas, el país ha logrado avances significativos en la ampliación de la cobertura educativa, incluyendo la implementación de programas innovadores como escuela nueva, que ha sido replicado en otros países. En los últimos 10 años la participación en básica secundaria ha crecido casi un 50%, junto con iniciativas claves para la profesionalización docente y el desarrollo de sistemas de información que fortalezcan el aprendizaje (OCDE, 2023)

Por consiguiente, la educación básica secundaria en Colombia desempeña un papel clave en el desarrollo integral de los jóvenes, al ofrecer tanto formación académica como habilidades esenciales para su futuro. A lo largo de los años ha venido evolucionando hacia un modelo descentralizado, lo que permite a las regiones ajustar sus programas educativos a las necesidades particulares de las comunidades. (MEN 2016). No obstante, persisten importantes desafíos, como las brechas de cobertura educativa, especialmente en zonas rurales y entre comunidades de bajos recursos, que siguen limitando el acceso equitativo a este nivel de formación.

En este sentido, la educación secundaria en Colombia encuentra su fundamento primario en la Constitución Política en 1991, que reconoce la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social. En su artículo 67, la carta magna establece que la educación debe ser obligatoria entre los cinco y los quince años de edad, abarcando así los niveles de básica primaria y secundaria. Esta disposición

garantiza el acceso progresivo y equitativo a una formación integral que contribuye al desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento de la vida democrática.

En concordancia con el mandato constitucional, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) estructura del sistema educativo nacional y define los niveles de enseñanza. En su artículo 11, clasifica la educación básica con dos ciclos: primaria (grados 1° a 5°) y secundaria (grados 6° a 9°), seguido por la educación media (grados 10° y 11°). Esta ley establece el objetivo específico de la educación secundaria, orientados al desarrollo del pensamiento lógico, la adquisición de competencias ciudadanas, la apropiación de valores y el conocimiento científico, social y cultural, consolidando así un perfil de egreso que responda a las exigencias de la sociedad contemporánea.

Además, en el artículo 22 establece los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de secundaria, abarcando los 4° que conforman esta etapa educativa. Estos objetivos están diseñados para fortalecer el desarrollo integral de los estudiantes y orientarlos hacia el aprendizaje académico y personal necesario para su formación futura. A continuación, se detallan:

- a) Desarrollar la habilidad de interpretar textos y comunicar mensajes complejos tanto de manera oral como escrita, en Lengua Castellana, además de entender sus elementos mediante un enfoque sistemático.
- b) Fomentar el aprecio uso del castellano como vehículo de expresión literaria y profundizar en el estudio de la literatura nacional e internacional.
- c) Potenciar el razonamiento lógico a través del manejo de sistemas matemáticos y su aplicación para resolver problemas de la ciencia, tecnología y situaciones cotidianas.
- d) Ampliar el conocimiento científico sobre fenómenos físicos, químicos y biológicos mediante la comprensión de leyes, la formulación de problemas y la experimentación.

- e) Desarrollar una actitud positiva hacia el entendimiento, valoración y preservación del medio ambiente y la naturaleza.
- f) Entender cómo lo teórico puede aplicarse en la práctica, y cómo lo práctico puede explicarse desde lo teórico, para resolver problemas de manera efectiva.
- g) Introducir a los estudiantes en los campos más avanzados de la tecnología moderna, y capacitarlos en disciplinas y técnicas útiles para el beneficio social.
- h) Estudiar la historia nacional e internacional desde una perspectiva científica para comprender la evolución de las sociedades y analizar la realidad social actual a través de las ciencias sociales.
- i) Explorar el universo, la Tierra, sus aspectos físicos, divisiones políticas, desarrollo económico y expresiones culturales de los pueblos mediante un análisis científico.
- j) Formar a los estudiantes en el ejercicio de sus derechos y deberes, así como en el conocimiento de la Constitución y las relaciones internacionales.
- k) Promover la apreciación del arte, el entendimiento estético, la creatividad, y el respeto y valoración de las obras artísticas y culturales.
- l) Facilitar la comprensión y expresión en una lengua extranjera.
- m) Impulsar la valoración de la salud y los hábitos que la favorecen
- n) Fomentar el uso crítico de información diversa y motivar el esfuerzo propio en la adquisición de nuevos conocimientos.
- o) Promover la educación física, la recreación, la participación juvenil, y el uso adecuado del tiempo libre.

Complementando esta normativa, el Decreto 1860 de 1994 reglamenta aspectos curriculares de la educación básica y media. Este decreto precisa los lineamientos para la organización académica y administrativa de las instituciones educativas, puesto que establece las áreas obligatorias como Matemáticas, Ciencias, Ciencias Sociales, Lenguaje, Educación Física, Artística, Ética y Valores Humanos. De igual manera, define todo lo referente a los componentes que integran los planes de estudios, incluyendo los

proyectos pedagógicos transversales, la evaluación y la gestión institucional (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 1994).

En materia de evaluación, el Decreto 1290 de 2009 asigna a cada institución educativa la responsabilidad de diseñar su Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), Con criterios claros y coherentes con su Proyecto Educativo Institucional (PEI). En este sentido, la normativa reconoce la autonomía escolar para definir procesos de evaluación formativa y promoción, permitiendo adaptación a la realidad pedagógicas y socioculturales de cada contexto (MEN, 2009). Además, la Ley 715 de 2001 determina las competencias de las entidades territoriales en la administración del servicio educativo. Por ende, esta Ley refuerza el principio de descentralización y asigna al nivel municipal La responsabilidad de garantizar la cobertura de la educación básica y media, con recursos provenientes del sistema general de participaciones.

En el contexto de la política pública más recientes, la Ley 1955 de 2019 introdujo el programa Escuela 2030, orientado a transformar la educación media con énfasis en competencias para la vida, la empleabilidad y la educación superior. Esta estrategia busca actualizar los currículos, promover la flexibilidad académica y fomentar la articulación con la educación terciaria, para brindar una educación de mayor calidad y generar respuestas a la exigencia del mundo laboral contemporáneo.

Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

Los estándares básicos de competencias sirven como referencia para determinar los conocimientos y habilidades que todos los estudiantes deben adquirir para alcanzar el nivel de calidad esperado en el sistema educativo (MEN,2006). En este sentido, evaluación tanto interna como externa, se presenta como la herramienta clave para medir el grado de cumplimiento de estos están. A partir de los resultados obtenidos, los planes de mejoramiento plantean metas más ambiciosas o reforzadas y detallan los procesos necesarios para acercarse e incluso superar los estándares, promoviendo así la construcción y el ejercicio de la autonomía escolar.

Moreno, (2010) sostiene que las competencias educativas no buscan que los estudiantes adquieran un conocimiento profundo y teórico de los diversos temas de las disciplinas, sino que se orientan hacia un enfoque práctico y utilitarista. El objetivo principal es cumplir con estándares básicos que preparan los estudiantes para desempeñarse de manera eficiente en el ámbito laboral. Por su parte, Arias y García (2015) afirman que para la consolidación de las competencias básicas el rol del docente es fundamental como mediador en el proceso educativo. Su tarea no se limita a preparar a los estudiantes para responder a las demandas sociales y laborales, sino también a fomentar su desarrollo integral en los ámbitos cognitivo, social y afectivo.

Ambas perspectivas, ponen en debate el equilibrio entre la formación utilitarista y la promoción de un pensamiento crítico y auténtico, es decir, si bien preparar a los estudiantes para el campo laboral es importante, limitar la educación a estándares normativos puede restringir su capacidad para reflexionar sobre su entorno y transformarlo. Por ende, los docentes en este contexto tienen un papel crucial al buscar que los estudiantes no solo sean productivos, sino también sean personas capaces de razonar, criticar y actuar de manera ética frente a las dinámicas sociales.

Por consiguiente, según el MEN (2006) los estándares del área de lenguaje son un instrumento institucional que define las bases mínimas de conocimientos y habilidades que un estudiante debe adquirir para desempeñarse de manera efectiva en la ciudadanía, el ámbito laboral y su realización personal. Esta visión refleja un intento por parte del ministerio por homogeneizar y estructurar los objetivos educativos, lo que permite medir el progreso de los estudiantes de manera más uniforme y concreta. Sin embargo, al enfatizar a lo mínimo requerido, se corre el riesgo de priorizar la estandarización sobre la diversidad de talentos, intereses y contextos individuales de los estudiantes. En este sentido, es crucial equilibrar la funcionalidad técnica con una visión más humana y completa del proceso educativo.

Las principales metas de la enseñanza del área de Lengua Castellana En la educación básica secundaria y media se centra en el fortalecimiento de una de las características esenciales que hacen únicas al ser humano: su capacidad lingüística.

Todos los individuos poseen esta habilidad innata, y es tarea fundamental en la educación contribuir a su desarrollo adecuado (MEN, 2006). En este sentido, se establece que la formación de competencias en el área de Lengua Castellana busca enriquecer 6 dimensiones específicas que abarcan diversos aspectos de su utilización y comprensión. A continuación, se describen brevemente:

- a) La comunicación: educar en el uso del lenguaje para la comunicación implica formar personas capaces de relacionarse con otros de manera efectiva, reconociéndose mutuamente como interlocutores competentes para generar y comprender significados.
- b) La transmisión de información: la enseñanza del lenguaje debe proporcionar al individuo los recursos necesarios para desarrollar su habilidad de crear nuevos significados o conocimientos que sean comprensibles y fundamentados, sin importar quién lo genere.
- c) La representación de la realidad: la enseñanza del lenguaje debe tener como objetivo fundamental establecer las bases necesarias para que las personas puedan organizar y estructurar su experiencia de manera conceptual, permitiéndoles crear representaciones detalladas y complejas de la realidad, las cuales podrán ser utilizadas y modificadas según sus necesidades.
- d) La expresión de los sentimientos y las potencialidades estéticas: aquí se busca potenciar las capacidades estéticas del estudiante, ayudándolo a identificar y valorar las posibilidades de expresivas que el lenguaje ofrece. Esto le permite dar forma a su visión única del mundo, interpretarlo y reinterpretarlo, para compartirlo con diferentes perspectivas y enfoques.
- e) El ejercicio de una ciudadanía responsable: es fundamental que los estudiantes, desde un enfoque ético en la comunicación, fortalezcan su habilidad para utilizar el lenguaje como herramienta para generar acuerdos, es decir, que tengan la oportunidad de expresar sus ideas, perspectivas y argumentos, promoviendo un diálogo inclusivo y respetuoso.
- f) El sentido de la propia existencia: la enseñanza del lenguaje enfrenta el desafío de promover en los estudiantes el desarrollo de competencias necesarias para

desenvolverse exitosamente en las diferentes situaciones comunicativas que le presenta la institución educativa, su región, el país y el mundo.

Por lo tanto, la enseñanza del área de Lengua Castellana en la educación secundaria tiene un papel fundamental en el desarrollo de las competencias lectoras, pues estas se articulan directamente con las dimensiones propuestas por el MEN (2006). Por tal razón, la lectura entendida como proceso de construcción de sentido, fortalece la comunicación efectiva entre interlocutores y permite la transmisión clara y crítica de información en diversos contextos, es decir, a través de la lectura los estudiantes acceden a representaciones complejas de la realidad, desarrollando y fortaleciendo su pensamiento conceptual, favoreciendo el ejercicio ciudadano, al proporcionar herramientas para argumentar, debatir y participar activamente en contextos democráticos.

A partir de la Concepción del lenguaje como una capacidad humana esencial y de las metas propuestas por el MEN (2006) para su enseñanza, se identifican 3 áreas fundamentales para fortalecer la formación lingüística en la educación básica secundaria y media: la pedagogía de la Lengua Castellana, la pedagogía de la literatura y la pedagogía de otros sistemas simbólicos. Esta área no debe comprenderse de manera aislada, sino integradas en una propuesta educativa multidisciplinaria, colaborativa y crítica que busca enriquecer las competencias comunicativas y lectoras de los estudiantes de diversas perspectivas culturales.

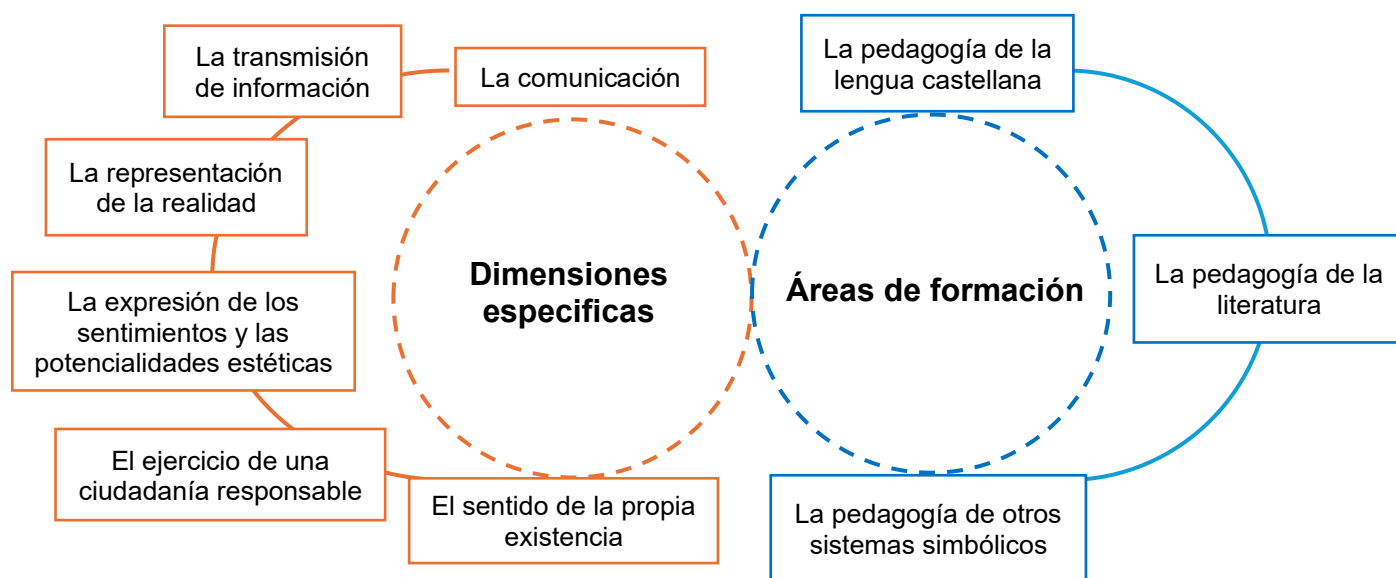
En primer lugar, la pedagogía de la Lengua Castellana debe superar el enfoque tradicional centrado únicamente en el análisis formal del idioma. En su lugar, se propone una enseñanza que contemple la lengua como un sistema simbólico vivo, que permita al sujeto interactuar con el entorno, construir conocimiento y generar sentido. Es decir, que los estudiantes tengan no solo la capacidad de dominar estructuras gramaticales, sino que comprendan el valor social, pragmático y cognitivo del lenguaje en la vida cotidiana. Lo cual es indispensable para desarrollar armónicamente las competencias lectoras funcionales y críticas.

Por otro lado, la pedagogía de la literatura cumple una función transformadora en la formación de lectores sensibles, creativos y reflexivos. Por lo tanto, se parte de la experiencia estética que ofrecen los textos literarios (cuentos, poemas, novelas, entre otros) que permiten a los estudiantes enriquecer su universo simbólico y emocional. En este sentido, se debe enfatizar la lectura no sólo para el desarrollo de habilidades interpretativas, sino para la comprensión del mundo y favorecer la identificación De las diversas realidades culturales, históricas y humanas.

Finalmente, la pedagogía de otros sistemas simbólicos amplía el horizonte educativo al reconocer que la comunicación no se limita exclusivamente al lenguaje verbal. La inclusión y reconocimiento de lenguajes visuales, gráficos, musicales y gestuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje responde a la necesidad de formar estudiantes capaces de interpretar y producir mensajes complejos en diversos formatos. Así, la competencia lectora se redefine como una habilidad que implica decodificar, comprender y reflexionar críticamente sobre múltiples formas de representación simbólica.

Figura 7.

Dimensiones específicas y áreas de formación en los estándares de competencia de Lengua castellana



Nota. Elaborado a partir de las ideas de Martínez (2008)

La Figura 7 representa una articulación entre las dimensiones específicas y las áreas de formación propuestas por el MEN (2006) para el desarrollo de las competencias en Lengua Castellana. Las dimensiones específicas, como la comunicación, la representación de la realidad, la expresión estética, la ciudadanía responsable y el sentido de la existencia, permiten abordar la lectura no sólo como una habilidad técnica, sino como una herramienta para comprender el ámbito social, expresar ideas y construir identidad.

Por lo tanto, a través de ella se busca favorecer una lectura crítica, sensible y situada, esencial en el nivel de secundaria donde los estudiantes están en proceso de consolidación de su pensamiento reflexivo y su participación social. Por otro lado, las áreas de formación, la pedagogía de la Lengua Castellana, de literatura y de otros sistemas simbólicos, amplían el campo de acción de la lectura al incorporar prácticas pedagógicas que cruzan los límites del texto escrito. Por lo cual, estas áreas permiten integrar la comprensión de textos diversos, la apreciación literaria y la decodificación de símbolos presentes en la cultura y los medios.

SECCIÓN III

METODOLOGÍA

Naturaleza de la investigación

En este apartado se describe el enfoque metodológico que se utilizó en el estudio, diseñado para generar constructos teóricos sobre la reflexión de la práctica docente en la Lengua Castellana para el fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes de educación básica secundaria en la institución educativa Gabriel García Márquez en el municipio de San Carlos de Guaroa, Departamento del Meta. En este sentido, se detalla la estructura metodológica que guio el estudio, incluyendo el paradigma, enfoque, método, diseño de la investigación, contexto de la investigación y los informantes clave. Además, se especifican las técnicas e instrumentos que se emplearon para la recopilación de la información y su respectivo análisis. En este sentido, el capítulo explica cómo esta ruta metodológica permitió una comprensión profunda y contextualizada de la reflexión en las prácticas educativas de los docentes, en el área de Lengua Castellana para el fortalecimiento de la comprensión lectora, y así constituir constructos teóricos.

Paradigma de la investigación

Es primordial establecer el paradigma de investigación, entendido como un sistema de conceptos, convicciones y perspectivas que sirve como marco para el desarrollo de teorías y prácticas. Por lo tanto, el presente estudio se desarrolló bajo el paradigma interpretativo. Al respecto, Walker (2022) destaca que se centra en el mundo convencional de los individuos, buscando alcanzar la objetividad al explorar los significados mediante el acuerdo intersubjetivo como evidencia clave. Además, este enfoque pone en duda la idea de que el comportamiento de las personas esté regido por leyes universales o por patrones subyacentes constantes. El autor resalta que este

paradigma reconoce la riqueza y complejidad de los significados subjetivos que los individuos atribuyen a sus experiencias. Su fundamento en el acuerdo intersubjetivo como criterio de evidencia resalta la importancia de la interacción y consenso social para construir conocimiento. De esta manera, el paradigma permitió una visión más dinámica y contextualizada en las prácticas educativas de los docentes, permitiendo una comprensión más matizada y menos simplistas de su actuar pedagógico en el desarrollo de las competencias lectoras en los estudiantes.

Enfoque de la investigación

El estudio se basará en una investigación cualitativa. Según González (2013), su objetivo principal es generar conocimiento acerca de la realidad social, basándose en las condiciones específicas y la disposición de las personas que las crean y experimentan. Asimismo, Piña-Ferrer (2023) plantea que el enfoque cualitativo proporciona un soporte teórico para interpretar y entender la intersubjetividad como un medio para alcanzar la verdad sobre la realidad. Además, se enfoca en comprender la forma de pensar del individuo, quien asumió un rol activo como fuente de información y participante en la interpretación de su propia realidad.

Por consiguiente, los autores subrayan la riqueza del enfoque cualitativo al destacar su capacidad para capturar la subjetividad y complejidad inherente a las experiencias humanas, es decir, la intersubjetividad es el elemento primordial, puesto que refleja cómo las personas a través de sus percepciones y creencias construyen significados compartidos que otorgan sentido a su realidad. De igual forma, el reconocimiento del sujeto como un actor activo y pensante en el proceso interpretativo refuerza el carácter participativo y dinámico de esta metodología. Por lo tanto, permitió a la investigadora adoptar un enfoque dialógico para integrar las creencias, pensamientos y emociones de los docentes en el área Lengua Castellana como elemento clave en el análisis y en el proceso de edificación y desarrollo de los constructos teóricos

Método de la investigación

La investigación empleó el método fenomenológico-hermenéutico, tal como lo describe Ayala (2008) la fenomenología hermenéutica es un enfoque que invita a los agentes educativos a reflexionar sobre sus vivencias personales y su desempeño profesional. A través de este proceso se facilita el análisis de los elementos fundamentales de estas experiencias, otorgándoles significado y valor. La autora subraya el poder transformador de la fenomenología hermenéutica en el ámbito educativo, pues a través del permite que los educadores no sólo examinen sus prácticas, sino también comprendan el impacto y la relevancia de sus vivencias. Es decir, este método fomentó una conexión profunda entre el ejercicio profesional del docente y los fenómenos que lo rodean, guiando a los profesores hacia una interpretación más rica y consciente de su realidad laboral y personal.

En este orden de ideas, este método tuvo como objetivo realizar la descripción e interpretación de la esencia de las experiencias vividas por los informantes clave. En este sentido, se siguió un proceso fundamentado en los principios de la fenomenología y sus etapas según Martínez (2008):

- a) Clarificación de los presupuestos iniciales: en esta etapa, el fenomenólogo opta por distanciarse de los marcos teóricos establecidos, permitiendo así una mayor libertad en su pensamiento.
- b) Recopilación de las experiencias vividas mediante entrevistas: este momento se centra en el aspecto descriptivo, en el que se recopila información proveniente de diversas fuentes, como narraciones autobiográficas, entrevistas y relatos de experiencias personales.
- c) Reflexión sobre esas experiencias vividas: esta fase, de naturaleza estructural, busca comprender el significado profundo de las experiencias. Aunque reflexionar desde una perspectiva fenomenológica puede ser un proceso cotidiano, combina simplicidad y complejidad en su ejecución.

- d) Redacción-reflexión sobre las vivencias obtenidas: finalmente, se busca expresar las interpretaciones mediante un análisis que de forma a los hallazgos obtenidos en las fases previas.

Las fases del método fenomenológico hermenéutico son fundamentales porque permitieron un abordaje sistemático y profundo de las experiencias vividas por el cuerpo docente. *La clarificación de los presupuestos iniciales:* En esta etapa la investigadora llevó a cabo un ejercicio de suspensión de sus juicios previos sobre las prácticas pedagógicas y las competencias lectoras, alejándose de teorías establecidas. Esto permitió que la interacción con los informantes clave (docentes de Lengua Castellana), se desarrollara con una actitud receptiva, sin categorías rígidas para poder capturar la riqueza de los significados que emergieran de sus relatos. El esclarecimiento inicial aseguró que las entrevistas no se basarán en conclusiones preconcebidas, sino la voz genuina de los participantes.

La Recopilación de las experiencias vividas mediante entrevistas: La segunda etapa se enfocó en el aspecto descriptivo del método fenomenológico-hermenéutico. Se aplicó la entrevista es semiestructurada, que había recibido validación previa de expertos, a los 5 docentes involucrados, lo que permitió recopilar, reflexiones sobre su labor y narraciones de experiencias vinculadas a la enseñanza de la lectura. Esta entrevista se ideó como espacio de diálogo. Donde la investigadora fomentó un ambiente de confianza que propició la expresión auténtica y espontánea de los docentes sobre sus procesos de reflexión y su intervención pedagógica en el aula.

Referente a la *Reflexión sobre esas experiencias vividas:* En esta tercera etapa, se realizó un análisis profundo de los discursos reconociendo elementos significativos relacionados con las categorías y su categoría de estudio. Esta etapa requirió ir más allá de lo meramente descriptivo para captar el significado profundo de la experiencia de los docentes, tomando en cuenta factores como (el contexto social, las condiciones de la institución y expectativas de la sociedad). El proceso de codificación y categorización inductiva facilitó la conexión entre la experiencia práctica y los fundamentos teóricos, permitiendo un avance hacia un nivel de reflexión más profundo.

Finalmente, la *Redacción-reflexión sobre las vivencias obtenidas*: en esta última etapa se realizó una síntesis interpretativa mediante la redacción de los hallazgos. Es decir, se combinaron los relatos individuales de los participantes con los fundamentos teóricos, creando constructos que reflejan de manera organizada los significados derivados de la reflexión de la práctica pedagógica. La redacción fue más que un simple ejercicio es transcribir, representó un proceso reflexivo que buscó dar coherencia a los hallazgos, evidenciando las tensiones entre las prácticas pedagógicas convencionales y la demanda de un enfoque pedagógico que sea reflexivo. De esta forma, se dio una estructura científica a las experiencias recopiladas, consolidando las categorías que emergieron para sostener la teorización presentada en la Sección V

Figura 8.

Fases del Método Fenomenológico-Hermenéutico



Nota. Elaborado a partir de las ideas de Martínez (2008)

Escenario e Informantes clave

La institución educativa Gabriel García Márquez, ubicada en el municipio de San Carlos de Guaroa, En el departamento del Meta y forma parte del área urbana. Esta institución está bajo la vigilancia de la secretaría de educación de Meta, y sus niveles educativos incluyen: Transformemos, Programa para Jóvenes en Extra-edad y Adultos, A Crecer, Educación Tradicional. Además, la institución fue el escenario del presente estudio, cuenta con 2 sedes, una sede principal donde opera el nivel de secundaria y bachillerato y otra destinada a la educación primaria. Su población estudiantil, pertenecientes a los estratos 1 y 2 asciende a 1578 estudiantes, algunos de los cuales

residen en zonas cercanas al municipio. En la sede de primaria se ofrece un servicio de internado para aquellos alumnos que viven en áreas alejadas y enfrentan dificultades para desplazarse diariamente.

Por su parte, los informantes claves son personas con amplia experiencia y conocimientos profundos en el tema de estudios y en el contexto particular de la investigación. Por ende, su participación es esencial, puesto que están inmersos en el ámbito de estudio y aportan al investigador información relevante y significativa. Al respecto, Mendieta (2015) señala que al explorar el fenómeno estudio exige un proceso continuo de reflexión sobre la manera en que se observa, aborda y examina el objeto de investigación. Los informantes, son quienes constituyen el objeto de estudio, son las personas que participarán activamente en la investigación. Partiendo de las ideas del autor, los informantes clave desempeñan un papel crucial al proporcionar perspectivas directas y experiencias auténticas.

En este sentido, la elección de los participantes no se realizó de forma aleatoria, sino que se fundamentó en criterios teóricos y conceptuales definidos por la investigadora. Además, se consideraron las condiciones específicas que pueden influir en la pertenencia de la información que se pretende recolectar. Por consiguiente, como informantes clave se consideraron 5 docentes en el área de Lengua Castellana quienes imparten las asignaturas de español y literatura en la institución educativa Gabriel García Márquez. Siguiendo criterios como: tener al menos 5 años de experiencia en el nivel educativo dentro de dicha institución, contar con la disponibilidad y disposición necesaria para contribuir al desarrollo del estudio.

Desde la perspectiva de la investigadora, su participación no sólo enriqueció el análisis, sino que también se convirtió en un puente entre la teoría y la realidad práctica, es decir, proporcionarán perspectivas sobre el objeto de estudio. Aunado a ello, a cada informante se le asignó un código con la finalidad de preservar su identidad (Cuadro 1), asegurando de esta manera el cumplimiento de los principios de confidencialidad y anonimato, alineados con los estándares éticos de la investigación.

Tabla 3.

Informantes Clave

Informantes	Criterios de selección	Código
Docente 1		D1
Docente 2	-Docentes en el área de Lengua Castellana.	D2
Docente 3	-Mínimo 5 años de experiencia en el nivel educativo dentro de dicha institución.	D3
Docente 4	-Disponibilidad y disposición necesaria para contribuir al desarrollo del estudio.	D4
Docente 5		D5

Nota. Ocoró (2025)

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

En una investigación es de suma importancia seleccionar las técnicas e instrumento más idóneo para la recopilación de la información en el contexto social y educativo. Al respecto, Castillo (2021) precisa que es un proceso que exige una gran responsabilidad por parte del investigador, esto se debe a que la relevancia de las técnicas empleadas y la calidad de instrumentos aplicados e influirán significativamente en la precisión y probabilidad de la información obtenida.

En este sentido, la técnicas que se utilizaron en la presente investigación para recabar la información fueron primero: la entrevista semiestructurada que según Tejero (2021) permite obtener información de los participantes mediante una serie de preguntas abiertas. La finalidad es lograr la saturación de información, esto es, recopilar la cantidad suficiente de información que posibilite una comprensión profunda del fenómeno de estudio. Ese instrumento se presentó como una herramienta metodológica idónea para explorar en profundidad los significados que los docentes atribuyen a su labor pedagógica. Por lo tanto, facilitó no solo la descripción de la labor y su pedagogía, sino también la interpretación de los sentidos que los docentes construyen sobre su actuar pedagógico. Segundo la observación, que va más allá de simplemente ver, pues implica una comprensión profunda de la dinámica del proceso sociales en su contexto (Flick, 2012).

De allí, la importancia que la investigadora cree un ambiente de confianza y apertura al momento de llevar a cabo las entrevistas, esto no sólo favoreció la fluidez comunicativa sino también enriqueció la calidad y autenticidad de la información obtenida. Por ende, la aplicación de esta técnica fue clave para comprender la complejidad de las prácticas educativas de los docentes en el área de Lengua Castellana desde sus propias voces y contexto. Referente al instrumento se empleó el guion de entrevista. De acuerdo con Palella (2012) constituye un recurso esencial dentro de la técnica de la entrevista. En términos generales se entiende como una forma específica de interacción social, donde el investigador se sitúa frente al entrevistado y plantea las preguntas previamente diseñadas en el guion.

Según el autor, este instrumento desempeña un rol clave al estructurar la interacción entre el investigador e investigado. Además, subraya la naturaleza social del guion al fomentar un diálogo donde ambos actores participan activamente. Por ende, este instrumento facilitó a la investigadora la obtención de información precisa y bien organizada, garantizando que el proceso investigativo sobre las prácticas educativa de los docentes en el área de Lengua Castellana avanzara de manera coherente y efectiva.

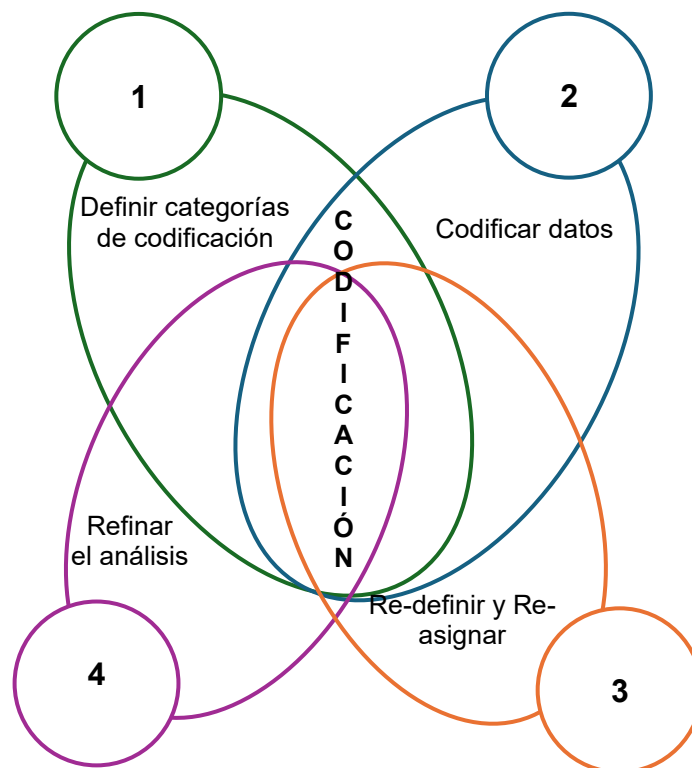
Análisis de la información

El análisis de la información se llevó a cabo después del trabajo de campo y antes de la preparación del informe en la investigación. Algunos expertos sugieren que existe una conexión continua entre la recopilación y el análisis de la información, donde el progreso tiende a evolucionar de manera gradual y constante a medida que el proceso investigativo avanza. Por consiguiente, el proceso de análisis que se empleó fue la codificación que según Taylor y Bogdan (1987) consiste en organizar la información disponible por el investigador en categorías, siguiendo un enfoque gradual y analítico. Este proceso facilita la comprensión y descripción de los fenómenos que se analiza. Asimismo, los autores sugieren las siguientes pautas para llevarlo a cabo de manera efectiva:

Definir categorías de codificación: esta etapa consiste en identificar temas, conceptos o patrones recurrentes en la información. Las categorías pueden surgir de forma inductiva o deductiva. Codificar datos: aquí se etiqueta o marca cada fragmento del texto (palabras, frases, párrafos) como en la categoría correspondiente. Por tanto, es un proceso sistemático que consiste en asociar partes específicas de la información con las categorías definidas. Re-definir las categorías y Re-asignar los datos: a medida que se avanza en el proceso de análisis, se pueden ajustar o redefinir las categorías originales para que reflejen mejor el contenido de la información. Además, se pueden reasignar fragmentos de información a nuevas categorías más precisas o amplias y Refinar el análisis: esta última etapa implica examinar la relación entre categorías, buscar patrones, regularidades y excepciones.

Figura 9.

Pautas para el Proceso de Codificación según Taylor y Bogdan (1987)



Nota. Elaborado a partir de las ideas de Taylor y Bogdan (1987)

Criterios de Credibilidad, Transferibilidad, Confirmabilidad

En el enfoque cualitativo, donde se estudian fenómenos humanos complejos, subjetivos y contextuales, los criterios (credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad) permiten que los hallazgos sean considerados creíbles, relevantes y útiles. En este sentido, Noreña et al., (2012) señala:

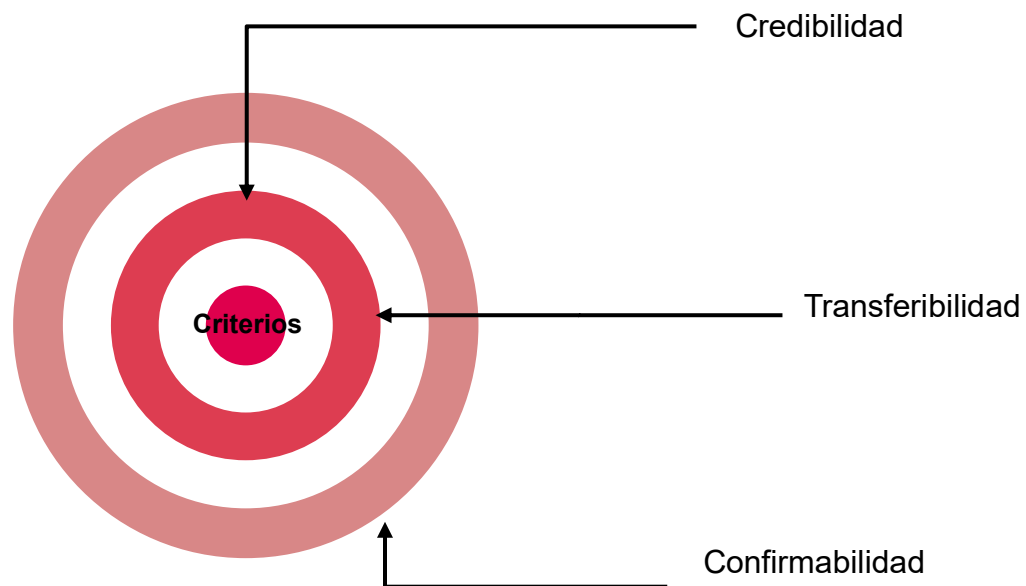
- a) La credibilidad se refiere a la fidelidad con que los resultados representan las experiencias y percepciones de los participantes. Este criterio se fortalece mediante la triangulación, la observación y la validación de los hallazgos con los propios informantes clave.
- b) La transferibilidad: buscó que los resultados pueden ser útiles en contextos similares al estudiado. A diferencia de las generalizaciones estadística, este criterio se logra a través de una descripción densa del contexto, los participantes y el fenómeno investigado.
- c) La confirmabilidad: apunta a la neutralidad del investigador, es decir, exige que los hallazgos provengan de la información y no de las interpretaciones personales o sesgos del investigador. Para alcanzarla se deben realizar transcripciones textuales, contrastar los resultados con la literatura y dejar evidencia el rol del investigador en el proceso. La reflexividad es clave para garantizar un análisis ético y crítico.

Partiendo de lo planteado por los autores, en esta investigación, se procuró garantizar la credibilidad a través de la validación constante de los hallazgos con los docentes participantes, quienes reconocieron sus propias percepciones y experiencias en los resultados obtenidos. Lo que permitió captar de forma auténtica como la reflexión docente incide en la competencia lectora de los estudiantes. En cuanto a la transferibilidad, los resultados que emergen del estudio fueron descritos con detalle, especificando las características del contexto escolar, los perfiles de los docentes y las dinámicas propias del área de Lengua Castellana. De esta forma, se permitió que otros investigadores valoren la posibilidad de aplicar o adaptar los hallazgos en contextos similares.

Finalmente, la confirmabilidad la investigadora mantuvo una actitud reflexiva y crítica que le permitió reconocer su propio rol dentro del proceso de recolección e interpretación de la información. Por lo tanto, se evitó imponer interpretaciones subjetivas no fundamentadas y se dejaron huellas auditables del proceso, como registros y las transcripciones textuales que permitirán verificar la fidelidad de los hallazgos con las voces de los docentes participantes.

Figura 10.

Criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad



Nota. Elaborado a partir de las ideas de Noreña et al., (2012)

Categorías de análisis

Las categorías de análisis son según Echeverría (2005):

Son las grandes agrupaciones conceptuales que en su conjunto dan cuenta del problema a investigar, tal y como se lo define y a cuota en la investigación. Por ende, las categorías están compuestas de tópicos, los que a su vez están compuestos de unidades del texto (frases o citas) (p. 10)

Partiendo de la definición, las categorías de análisis son conjuntos conceptuales amplios que ayudan a entender de manera ordenada el problema de investigación. Por

ende, no se limitan a conceptos sueltos, sino que son teorías que agrupan y organizan los significados presentes en el discurso, lo que permite una interpretación más profunda de la realidad que se examina. Además, el autor subraya que estas categorías se descomponen en temas específicos y estos a su vez en elementos más pequeños del texto, como enunciado o citas, que muestran matices, tensiones o patrones del fenómeno que se investiga. De esta manera, las categorías en la presente investigación no se establecieron de forma aleatoria, sino que surgieron como herramientas cruciales para el proceso de interpretación, construidas a partir de la interacción entre la teoría, la información recabada y el análisis de la investigadora. En función de lo anterior, se relacionan a continuación en la Tabla 4, las categorías que se tuvieron en cuenta en el presente estudio Doctoral

Tabla 4.

Categorías de análisis

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Práctica pedagógica	Pensamiento Reflexivo
	Dimensión Transformadora de la Reflexión Pedagógica
Competencias lectoras	Dimensión Funcional y Crítica de la Competencia Lectora
	La Mediación Docente en el Proceso Lector.

Nota. Ocoró (2025)

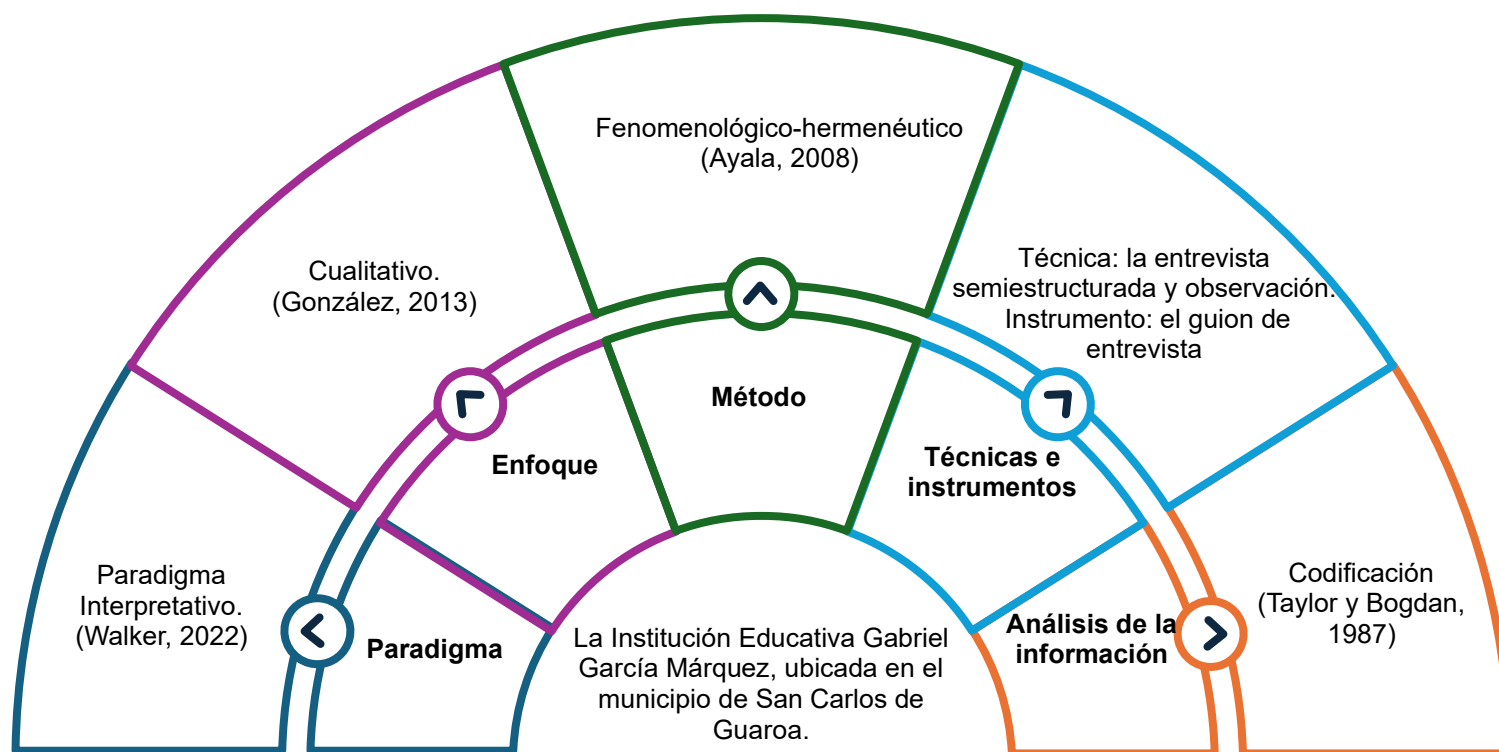
Por consiguiente, cada una de las categorías mencionadas se fundamenta según los objetivos de la investigación y se dirige específicamente a la relación entre la práctica pedagógica y las competencias lectoras. En este contexto la práctica pedagógica se configuró como una categoría esencial para comprender cómo los docentes abordan la enseñanza de la lectura en educación básica secundaria. Por ende, se reconoce que el pensamiento reflexivo orienta las decisiones metodológicas y éticas del maestro que inciden directamente en el desarrollo de competencias lectoras.

Respecto a la categoría competencias lectoras permitió explorar cómo el docente no sólo enseña a leer, sino que medía activamente en la construcción de significados, promoviendo una lectura crítica y funcional. Desde esta perspectiva el análisis de la

mediación docente reveló como la lectura se convierte en una herramienta para interpretar el mundo, reforzar la autonomía y el pensamiento complejo del estudiante en contextos sociales y educativos.

Figura 11.

Camino Metodológico



Nota. Ocoró (2025)

SECCIÓN IV

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta sección, se llevó a cabo el análisis de la información recolectada y se presentan los hallazgos del instrumento utilizado, logrando obtener información esencial de la fuente primaria. De esta manera, se cumplió con el propósito de responder a cada uno de los objetivos establecidos donde el objetivo general se definió como: Generar constructos sobre la reflexión de la práctica pedagógica del docente de Lengua Castellana para el fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes de educación básica secundaria en la institución educativa Gabriel García Márquez en el municipio de San Carlos de Guaroa, Departamento del Meta. Mientras que, los objetivos específicos: Comprender la labor pedagógica de los docentes relacionadas con la enseñanza de la lectura en la educación básica secundaria; interpretar los procesos de reflexión que emergen en la práctica pedagógica de los docentes asociados al desarrollo de competencias lectoras y Teorizar sobre la reflexión de la práctica pedagógica del docente de Lengua Castellana para el fortalecimiento de las competencias lectoras en los estudiantes de educación básica secundaria.

En el mismo orden de ideas, se subraya que la información del instrumento fue proporcionada por los docentes institución educativa Gabriel García Márquez, en particular por aquellos que imparten clases en el área de Lengua Castellana, quienes fueron lo más idóneos para realizar contribuciones relevantes que facilitaron la comprensión de una realidad presente en los procesos de formación educativa relacionada con la reflexión de la práctica pedagógica y las competencias lectoras.

Adicionalmente, se presenta la codificación de cada uno de ellos (Tabla 5) y la de las categorías (Tabla 6) con el objetivo de simplificar el proceso de interpretación:

Tabla 5.

Codificación del informante clave

Informantes	Tipo	Código
Docente de Lengua Castellana 1	Docente	DLC1
Docente de Lengua Castellana 2	Docente	DLC2
Docente de Lengua Castellana 3	Docente	DLC3
Docente de Lengua Castellana 4	Docente	DLC4
Docente de Lengua Castellana 5	Docente	DLC5

Nota. Ocoró (2025)

Tabla 6.

Codificación de las Categorías

CATEGORÍA CENTRAL	CÓDIGO	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA EMERGENTE	CÓDIGO
Práctica Pedagógica	PP	Pensamiento Reflexivo	PR	Conciencia Crítica Contextual	CC
		Didáctica y Pensamiento Crítico	DPC	Construcción Activa del Conocimiento	CAC
		Dimensión Transformadora de la Reflexión Docente.	DTRD	Innovación Pedagógica	IP
		Promoción de la Autoevaluación Docente	PAD	Reflexión Profesional	RP
		Dimensión Funcional y Crítica de la Competencia Lectora	DFCL	Desarrollo de Habilidades Comunicativas	DHC
		Fomento del Hábito Lector	FHL	Autoeficacia Lectora	AL
Competencias Lectoras	CL	La Mediación Docente en el Proceso Lector.	MDL	Andamiaje Docente	AD

CATEGORÍA CENTRAL	CÓDIGO	SUBCATEGORÍA	CÓDIGO	CATEGORÍA EMERGENTE	CÓDIGO
		Enfoque Didáctico de La Lectura	EDL	La Lectura como Construcción Social	LCS

Nota. Ocoró (2025)

La Tabla 6 despliega la sistematización de las categorías que surgieron de la investigación. Estas categorías se organizan en dos ejes principales: la Práctica Pedagógica (PP) y las Competencias Lectoras (CL). Cada uno de estos ejes se divide en subcategorías precisa que a su vez se conectan con categorías emergentes, es decir, estas últimas revelan los significados que se construyeron a partir de la información recabada de los informantes clave. Además, facilita al lector una perspectiva tanto general como detallada sobre la estructura y categorización de los hallazgos, lo que ayuda a un mejor entendimiento del fenómeno abordado.

Categoría central: Práctica Pedagógica

La práctica pedagógica toma un nuevo sentido cuando se asume como un camino de reflexión que va más allá de aplicar solo técnicas. Al respecto, Pineda y Loaiza (2018) la definen como:

La práctica pedagógica puede ser interpretada desde su deber ser, desde los elementos que la conforman y la originan, desde las visiones que se tienen como proceso de humanización, como quehacer del maestro, desde las exigencias que en ellas se implican (p.273)

Los autores subrayan la práctica pedagógica como una construcción compleja en la que convergen múltiples dimensiones (normativas, éticas y profesionales). Por ende, reconocen que esta práctica no surge de forma aislada, sino que está configurada por elementos históricos contextuales y subjetivos que la sustentan. Es decir, la reflexión pedagógica implica no sólo una labor técnica, sino una acción cargada de sentido, responsabilidad y compromiso ético del docente como agente transformador de la sociedad.

Por su parte, Gómez (2008) señala que la práctica pedagógica puede entenderse como un proceso de resolución de problemas en el cual el docente actúa como un agente clave. Por tanto, el autor ve la práctica pedagógica como un proceso para resolver problemas, donde el profesor usa lo que sabe de forma natural para cumplir con los objetivos del proceso de aprendizaje. Esta idea destaca lo importante que un profesor activo con capacidad de adaptación para cambiar las estrategias según las necesidades que se presenten en el aula.

En ese mismo orden de ideas, Loaiza et al., (2012) precisan que:

Pensar en las prácticas pedagógicas de los docentes, implica comprender los discursos, las acciones y los escenarios que estos privilegian en los procesos educativos y formativos, lo cual nos lleva a entender que el actuar académico debe reconocer la trascendencia de los saberes que circulan en las fronteras del conocimiento en el aula y las implicaciones de estos en la formación de los educandos; dado que es precisamente allí en donde se genera una integración entre docente, estudiante, conocimiento y contexto (p. 95)

Desde la perspectiva de los autores la práctica pedagógica es un proceso que une representación, formación y cambio, con el objetivo de responder a los retos actuales de los contextos escolares. Esta forma de ver las cosas resalta que el trabajo del profesor tiene muchas facetas, destacando que va más allá de solo promover la información y que requiere un compromiso basado en la humanidad, la seriedad y la calidad. Es decir, se ve al maestro como alguien que cambia su forma de trabajar a partir de las necesidades de los estudiantes, añadiendo de forma paralela nuevos conocimientos y estrategias que permitan hacer el proceso de enseñanza más útil, ajustado a las necesidades de los estudiantes y que promueva la igualdad en entornos cada vez más diversos y exigentes.

Por último, Ripoll (2021) alega que la práctica pedagógica se entiende como una construcción social donde la didáctica, la comunicación, el currículo, los estudiantes y el conocimiento conforman un sistema integral. El autor resalta que la práctica pedagógica es algo que se construye entre todos, donde la forma de enseñar, la comunicación, el plan de estudios, los estudiantes y el conocimiento forman un sistema completo. Por ende, el proceso de enseñanza es lo más importante y es allí donde la autora destaca

que todos los elementos del proceso educativo dependen unos de otros y que es necesario fomentar un aprendizaje activo, donde se trabaja en equipo y que sea útil. Entonces, enseñar implica crear situaciones donde se puede interactuar para desarrollar habilidades que permitan afrontar los retos de la sociedad actual, proyectando al docente como alguien que ayuda a entender los conocimientos y las experiencias para lograr cambios duraderos en la escuela.

Subcategoría: Pensamiento Reflexivo (PR)

Tabla 7.

Pensamiento Reflexivo

Subcategoría	Código	Categoría emergente	Código	Ítems
Pensamiento Reflexivo	PR	Conciencia Crítica Contextual	CC	1. ¿Para usted qué es motivación? ¿Qué elementos suelen motivar sus reflexiones dentro del aula? 2. ¿Considera Usted, como docente que su práctica pedagógica ha cambiado a lo largo del tiempo? ¿Cuál es su reflexión al respecto? 3. ¿Qué impacto cree que la reflexión en su rol como docente?

Nota. Ocoró (2025)

El fundamento teórico del pensamiento reflexivo cobra sentido al entenderlo como un proceso mental activo, constante y minucioso donde se analizan las ideas considerando sus bases y efectos. Tal como Dewey (citado en León, 2014) expresó una sola idea fundamental al referirse al pensamiento reflexivo como: “la consideración activa, persistente, y cuidadosa de una creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la soportan y las conclusiones consiguientes a las que tiende” (p.165). El autor subraya que el pensamiento reflexivo no se enfoca en repetir ideas aprendidas, sino de examinar con apertura y profundidad lo que creemos saber, buscando entender no solo su origen, sino también las implicaciones que genera en la forma de vivir, enseñar o aprender.

Por consiguiente, el docente en lugar de simplemente repetir fórmulas debe cuestionar constantemente su experiencia para guiar su trabajo con una justificación ética y pedagógica más sólida. Desde este punto de vista, se valora la curiosidad que permite desafiar lo evidente y asumir la responsabilidad intelectual en las decisiones del aula de clase, lo que se convierte en un compromiso continuo por mejorar el actuar pedagógico, el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes.

Por su parte, Cornejo (2003) define el pensamiento crítico como aquel:

Que involucra reconstrucción de la experiencia, la capacidad de aprehender las situaciones prácticas de modo problematizador. La base cognoscitiva para la reflexión provendría primariamente de la práctica de expertos experimentados, pero más esencialmente la propia práctica bajo la guía de un práctico experimentado" (p.351).

Para el autor, el pensamiento reflexivo no es únicamente una tarea intelectual, sino un proceso que está profundamente arraigado en la experiencia vivida. Resalta la relevancia de aprender a interpretar la realidad de manera crítica y consciente, donde las situaciones prácticas no son asumidas de manera pasiva, sino que se cuestiona para darle significado.

Schön (1992) añade a esta visión que se debe distinguir entre la reflexión durante la acción y la reflexión sobre la acción, categorías que muestran al docente como un profesional capaz de pensar tanto mientras enseña como después. Por ello, al examinar la práctica en tiempo real el docente es capaz de ajustar estrategias y replantear objetivos, luego reflexiona para obtener aprendizajes que enriquecen su conocimiento profesional. Este ir y venir entre la acción y la reflexión brindan flexibilidad y creatividad, elementos necesarios para abordar la complejidad del aula escolar, para ir transformando cada situación de enseñanza en una oportunidad para crecer profesionalmente.

En este orden de ideas, Gutiérrez (2011) precisa que el pensamiento reflexivo es:

La relación y a la vez la diferencia entre las tareas y la actividad misma, donde la tarea es lo que se hace y el procedimiento es el cómo se hace, de esta manera que sean congruentes con las finalidades de enseñanza y aprendizaje. Se trata de articular la reflexión al aprendizaje. La importancia del procedimiento es hacer conciencia de la

práctica, capacidad de reflexionar sobre ella para buscar congruencia en la acción educativa, logrando así una práctica reflexiva (p. 5)

Gutiérrez (2011) sugiere una perspectiva cercana y comprometida acerca del pensamiento reflexivo, integrándolo en el día a día de la labor docente. Por ende, se entiende que no es suficiente con realizar actividades educativas lo fundamental es cómo se llevan a cabo y en qué grado se alinean con los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, el pensamiento reflexivo actúa como un enlace entre la acción y su significado, entre la rutina y la conciencia. Es decir, se trata de una manera de enseñar con atención, con propósito y con una sensibilidad que convierta la experiencia en un aprendizaje auténtico.

La práctica pedagógica toma un nuevo sentido cuando se asume como un camino de reflexión que va más allá de solo aplicar técnicas. Al respecto, Cornejo (2003) “El ámbito de la reflexión implica, entonces, el aprender a decidir acerca de la enseñanza y el aprendizaje, basándose en las consecuencias identificables tanto éticas como políticas de estas y en la toma de conciencia acerca de potenciales alternativas” (p.352). La reflexión no se reduce a un ejercicio intelectual aislado, sino que se transforme en una práctica consciente que exija al docente tomar decisiones fundamentadas en criterios técnicos, valores éticos y consideraciones políticas. En este sentido, pensar reflexivamente en educación significa asumir con responsabilidad las implicaciones que cada acto pedagógico conlleva, reconociendo que enseñar y aprender son procesos que implican dilemas morales y contextos socioculturales.

En función de lo descrito se describen los aportes de los informantes clave:

D1: Para mí, la motivación es el combustible emocional que mantiene viva la curiosidad, tanto en mis alumnos como en mi propia práctica. Creo que se deriva de dos fuentes por un lado la conciencia crítica que tenemos en nuestro contexto institucional y por otro lado el deseo de transformar esas realidades a través de nuestra práctica. Al ver a los estudiantes realizar un puente entre un concepto gramatical y sus propias experiencias, me siento estimulada para reflexionar en el acto sobre la eficacia de mi estrategias. Algo semejante ocurre cuando compara los resultados de las actividades de evaluación, los comentarios de mi colega y de las familias acerca de cómo la escuela se inserta en la comunidad. Todo ello me lleva a un pensamiento reflexivo sobre mi práctica pedagógica que intento volcar en una pedagogía contextualizada y socialmente pertinente en pos de unos estudiantes con buena comprensión lectora.

D2: La motivación es esa chispa interna de aprender. Nace en el aula cuando los estudiantes se sorprenden al entender el sentido de un texto o votan una regla de acentuación asociada con una canción. También me impulsan los comentarios que escucho en los pasillos, porque me permite detectar las temáticas que le interesan de verdad. Otras veces, la chispa es avivar las historias sobre su familia o su comunidad, para recordarme que no la clase no se queda en el salón. Pero también sé que cuando algo no funciona, por ejemplo, un ejercicio que les resultó aburrido, me detengo y pienso cómo mejorarlo. Ese momento de pensar lo llamo reflexión docente, yo lo vivo como una conversación conmigo misma sobre qué puedo cambiar mañana. En síntesis, mi motivación se nutre de las pequeñas victorias diarias y de las pistas que me dan los estudiantes sobre su realidad. Así mantengo viva mi práctica pedagógica y voy construyendo una conciencia crítica del contexto, aunque lo diga con palabras sencillas.

D3: La motivación para mí es cuando un estudiante participa de manera constante sobre la intención de mi proceso de enseñanza, llevándome a detenerme por un momento para pensar en cómo sostener esa motivación. También influye lo que veo fuera del aula, las conversaciones con los padres y acudientes, las noticias locales, los desafíos tecnológicos de las comunas que me llevan a pensar si de verdad estoy integrando su perspectiva en mi práctica pedagógica. Así, la motivación se convierte en esa brújula que orienta mis ajustes diarios y me recuerda que enseñar Lengua Castellana implica leer el mundo con ellos.

D4: Me parece que la motivación es la resultante entre el deseo de saber y la certeza de que ese saber transforma la realidad inmediata. Después de una década como docente, la fuerza de la motivación me parece haber nacido sobre todo en las miradas de los estudiantes cuando comprenden que un texto literario es una respuesta a sus problemas: la violencia, la falta de espacios recreativos, la necesidad de un trabajo digno para sus familias. Esas chispas de sentido alimentan mi mirada cotidiana, obligándome a medir la pertinencia de cada actividad que realice.

D5: Es la energía que desarrolla todo el proceso de aprendizaje y sin la cual las tareas parecen sólo eso tareas y no experiencias. Veo que surge cuando los estudiantes oyen su voz en los textos, cuando ven que su realidad es un cuento o una noticia. Me motiva la curiosidad espontánea y mis estudiantes, que me indica que está viva y que mi intervención rinde frutos. También la retroalimentación inmediata, si después de una actividad me dicen que disfrutaron un debate, una escritura creativa, siento que debo volver a replantear mis estrategias. Incluyen también los pequeños logros como una mejora en las pruebas ICFES o la participación de un estudiante tímido que se decide a opinar. Todas estas señales me impulsan a la reflexión docente.

Ahora bien, la interpretación de esta Subcategoría **PR**, se activa cuando la motivación docente genera un examen crítico de la práctica al describirla como lo plantea

D1: “...es el combustible emocional que mantiene viva la curiosidad, tanto en mis alumnos como en mi propia práctica. Mientras que, **D2:** precisa que “es esa chispa interna de aprender”. Por ende, revela que los docentes (**D1-D2**) vinculan la motivación con Una búsqueda continua sobre la eficacia de sus métodos, al contrastar logros, las opiniones de la familia y las experiencias de los alumnos transformando su práctica pedagógica en el mismo proceso de la instrucción. Esa búsqueda coincide con la idea

de Dewey (citado en León, 2014) quien define el pensamiento reflexivo como: “la consideración activa, persistente, y cuidadosa de una creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de las bases que la soportan y las conclusiones consiguientes a las que tiende” (p.165), lo que subraya la necesidad de sostener un **PR** entre práctica, con texto y propósito pedagógico.

El pensamiento adquiere un papel reflexivo cuando se convierte según **D2**: “Ese momento de pensar lo llamo reflexión docente, yo lo vivo como una conversación conmigo misma sobre qué puedo cambiar mañana”. Aunado a ello, señala **D3**: “Así, la motivación se convierte en esa brújula que orienta mis ajustes diarios y me recuerda que enseñar Lengua Castellana implica leer el mundo con ellos”. Esta actitud se refleja en la idea de Cornejo (2003) quien afirma que el pensamiento crítico significa poner en tela de juicio la práctica, “que involucra reconstrucción de la experiencia, la capacidad de aprehender las situaciones prácticas de modo problematizador” (p.351). En este sentido, el **PR** se convierte en un elemento fundamental que les permite a los docentes de vincularse de rutinas viejas y adaptarse rápidamente a las nuevas necesidades de sus estudiantes.

Asimismo, el testimonio de **D3**: “También influye lo que veo fuera del aula, las conversaciones con los padres y acudientes, las noticias locales, los desafíos tecnológicos de las comunas que me llevan a pensar si de verdad estoy integrando su perspectiva en mi práctica pedagógica”. por su parte, **D4** plantea:

La fuerza de la motivación me parece haber nacido sobre todo en las miradas de los estudiantes cuando comprenden que un texto literario es una respuesta a sus problemas: la violencia, la falta de espacios recreativos, la necesidad de un trabajo digno para sus familias. Esas chispas de sentido alimentan mi mirada cotidiana, obligándome a medir la pertinencia de cada actividad que realice.

Los testimonios de **D3** y **D4** profundizan en las congruencia entre tareas y finalidades educativas, al revisarse las actividades realmente integran la perspectiva comunitaria o responden a problemáticas sociales articulando la teoría con la práctica. Al respecto, Gutiérrez (2011) advierte que el pensamiento reflexivo consiste precisamente en hacer consciente esa relación el autor precisa que “Se trata de articular

la reflexión al aprendizaje. La importancia del procedimiento es hacer conciencia de la práctica, capacidad de reflexionar sobre ella para buscar congruencia en la acción educativa, logrando así una práctica reflexiva” (p. 5). Así, La motivación se convierte en un elemento primordial de pertenencia que orienta el **PR** del docente para enriquecer su actuar pedagógico.

Cuando **D4** remarca “esas chispas de sentido alimentan mi mirada cotidiana, obligándome a medir la pertinencia de cada actividad que realice” y **D5**: “Me motiva la curiosidad espontánea y mis estudiantes, que me indica que está viva y que mi intervención rinde frutos..., si después de una actividad me dicen que disfrutaron un debate, siento que debo volver a replantear mis estrategias”. Enfatizan la importancia de entender a los estudiantes y disfrutar del debate pedagógico. Esto garantiza que cada decisión educativa sea oportuna. El pensamiento reflexivo se vuelve inmediato al equilibrar la relevancia social en los métodos de enseñanza y textos. Como Dewey reiteraba, la reflexión requiere evaluar los fundamentos del conocimiento y las consecuencias de las acciones antes de confirmar una creencia educativa. De esta manera a través del **PR** se promueven intervenciones contextualizadas que renuevan el significado de la lectura como herramienta de transformación personal y comunitaria.

Finalmente, la convergencia de los testimonios **D1**: “Todo ello me lleva a un pensamiento reflexivo sobre mi práctica pedagógica que intento volcar en una pedagogía contextualizada y socialmente pertinente en pos de unos estudiantes con buena comprensión lectora”. Mientras que **D5**: “También los pequeños logros como una mejora en las pruebas ICFES o la participación de un estudiante tímido que se decide a opinar. Todas estas señales me impulsan a la reflexión docente”. Ese vaivén continuo entre experiencia y teoría replica la postura de Cornejo (2003) Quien enfatiza que la reflexión nace de problematizar la realidad y reconstruirlas con fines emancipatorios. Así, la subcategoría **PR** se configura como un eje dinámico y cambiante que articula la motivación, la crítica y la acción docente, alimentando una pedagogía contextualizada que mejora la comprensión lectora y la formación integral.

Categoría emergente: Conciencia Crítica Contextual (CC)

La conciencia crítica contextual surge como una respuesta ética y reflexiva del docente ante los desafíos sociales, culturales y educativos que enfrenta la práctica desde una perspectiva ética. En este sentido Unzueta (2011) señala que:

La reflexión sobre lo que se aprende y enseña, así como sobre los métodos, nos permite superar o eliminar normas y valores contrarios a los intereses comunitarios y colectivos, dando paso con ello a la construcción de un nuevo concepto de normas y valores que benefician a las mayorías, especialmente a quienes han estado sometidos/as, explotados/as y discriminados/as por el dominio del capital, el cual encuentra su principal aliado en la ciencia y la tecnología, es decir en el conocimiento científico (p.108)

La autora invita a reflexionar el poder transformador que puede tener la conciencia crítica en la educación. Bajo esta perspectiva, la práctica de enseñar y aprender no puede desvincularse de un análisis ético y político de los métodos, contenidos y valores que lo sustentan. Para ella, reflexionar acerca de cómo enseñamos y aprendemos es abrir el camino para cuestionar esos hábitos arraigados que fomentan desigualdades. A partir de allí construir nuevas formas de conocimiento que se adapten a las necesidades de las mayorías históricamente excluidas. En este sentido, el maestro ya no es un mero transmisor de conocimientos, sino que actúa como agente que interroga a su entorno para luego actuar con responsabilidad. Cuando el docente reflexiona sobre el impacto real en los estudiantes de sus prácticas, especialmente en contextos fuertemente dominados por la desigualdad socioeconómica, empieza a crear una pedagogía situada, comprometida con la transformación de la comunidad.

En este orden de ideas, La conciencia crítica consiste no tanto en acumular conocimientos, sino en reconstruir la experiencia siendo capaz de cuestionar la realidad. Al respecto, Mora (2010) plantea que:

Nuestra inquietud pedagógica y didáctica está orientada hacia la participación de los/as integrantes de la comunidad en un sentido amplio. En este caso hablamos de la comunidad educadora, en cuyo seno estarían claramente representados los docentes, estudiantes, padres y madres de familia, así como la población en general, organizada mediante procesos altamente participativos. La comunidad tiene mucho que aprender y que enseñar, dentro y fuera de las aulas. Por ello, la comunidad también debe participar

en los procesos educativos, especialmente cuando se trata de procedimientos didácticos y pedagógicos colectivos como ocurre con el aprendizaje y la enseñanza (p.320)

El autor subraya que el proceso de formación no pertenece exclusivamente al rol del docente ni al aula de clase, sino que se convierte en una experiencia colectiva donde cada actor (estudiante, docente, acudiente, padre o madre) aportan saberes, vivencias que enriquecen los procesos formativos. Por ello, pensar en una comunidad educadora significa asumir que enseñar y aprender van más allá de lo individual, es decir, se trata de construir conocimiento de manera colaborativa, reconociendo la diversidad y los contextos locales. En la práctica docente esto se traduce en su voluntad de comprender cómo las condiciones del contexto inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tal razón, un profesor con conciencia crítica no se aferra a prácticas tradicionales, sino que mira interpreta y cuestiona las prácticas que permitan transformar el aula en un escenario de diálogo abierto, participación y construcción colectiva de sentido.

Por consiguiente, Magendzo, (2017) expone que “no se trata simplemente de cuestionar las prácticas existentes del sistema, sino de buscar comprender por qué el sistema es como es y cuestionarlo” (p. 24). Por ende, el autor plantea un sentido profundo y crítico respecto al sistema educativo, puesto que, no simplemente culpa a la cultura de fracaso y se limita a imitar su rutina, sino que invita a comprender sus dinámicas de poder. Por tanto, implica que hasta los valores que se suelen asumirse con incuestionables tienen que ser revisados constantemente pues están condicionados por las estructuras sociales que los definen.

En el mismo orden de ideas, La categoría Conciencia Crítica Contextual se relaciona directamente con el concepto de fondos de conocimiento de Moll et al. (1992) destaca puesto que en ambos se posiciona el aprendizaje como una práctica socialmente construida e históricamente situada, donde el aula no se ve en aislamiento, sino en el contexto de los marcos culturales, económicos y comunitarios de los estudiantes. Desde este punto de vista, el maestro comprende que las familias y las comunidades tienen conocimientos, habilidades y experiencias valiosas que se pueden utilizar como recursos educativos

En este contexto, la conciencia crítica se ejemplifica en el reconocimiento por parte del maestro de cómo el trabajo, la migración, la pobreza y las relaciones de poder afectan la participación y comprensión de los estudiantes, y la oportunidad de abordar esas brechas de manera educativa y transformar la situación en una oportunidad educativa valorada. Por tanto, los fondos de conocimiento y la conciencia crítica contextual deben integrarse de tal manera que lo primero permita al maestro ser relevante en el diseño de las experiencias vividas de los estudiantes, resultando en un mayor significado en el proceso de aprendizaje,

En congruencia con lo anterior se presentan los siguiente hallazgos:

D1: Ciertamente ha cambiado al comienzo seguí modelos tradicionales basados en la lección magistral y la memorización de reglas, Pero el diálogo entre colegas, la capacitación permanente y aprender autoevaluarme me llevaron a descubrir la importancia de una práctica flexible basada en proyectos y problemas reales de lectura. En la actualidad mi enseñanza da la prioridad a la participación, trazamos de manera conjunta los itinerarios de lectura, abordamos textos multimodales y trato de diseñar evaluaciones auténticas que estén directamente relacionadas con el contexto social. Reflexionar sobre esto me permite vislumbrar que la práctica pedagógica no es estática, cambia según los desafíos del contexto y las necesidades de mis alumnos, alimentando una conciencia crítica que da sentido a cada ajuste en la metodológico.

D2: Sí, y apenas tengo un año, cuando comencé seguía paso a paso cada página de un libro de ese modo me sentía seguro. Pronto entendí que los estudiantes necesitaban ejemplos cercanos y actividades más dinámicas. Ahora alterno lecturas de autores juveniles con noticias locales y hasta memes que ellos mismos crean. Reflexiono después de cada clase, apuntó lo que funcionó bien y lo que no. Esa costumbre me ayuda a ajustar el plan para la siguiente semana. El cambio no ha sido de 180°, pero yo noto más participación y menos cara de aburrimiento. Creo que es la señal de cómo mi práctica, poco a poco se transforma según lo que observo en el aula.

D3: Sí, ha cambiado bastante en estos cuatro años, Al principio, seguía las guías paso a paso, sentía temor de salirme del libreto por así decirlo. Ahora me atrevo a experimentar mezclando lecturas clásicas con podcast o cómics que ellos eligen. Reflexionar sobre los resultados obtenidos en cada actividad me ha permitido ver que los estudiantes participan más cuando el texto dialoga con su realidad. Esa pequeña evolución muestra que el ser consciente impulsa ajustes constantes en mi práctica pedagógica. Cuando me doy cuenta de que un ejercicio no funciona, Por ejemplo: un análisis gramatical demasiado mecánico, me pregunto qué variante podría hacerlo más significativo. Así, he pasado de una enseñanza rígida a una más íntegra con los intereses de los jóvenes, reafirmando que la práctica docente siempre está en construcción.

D4: Sí, y ese cambio no ha sido lineal, sino espiral. Vuelve a enfrentar los viejos problemas, pero con herramientas nuevas. Empezaba con metodologías tradicionales radicadas en la explicación magistral, porque eran las que dominaban, sin embargo, las necesidades de mis estudiantes y los debates sobre competencias lectoras me llevaron a migrar hacia

proyectos de aprendizaje situado. También mezclo la lectura, la escritura y la oralidad en secuencias que culminan con productos sociales, por ejemplo, escrito comunitarios o feria del libro, de igual modo doy la importancia que merece la evaluación a la evaluación formativa. Reflexionando sobre este tránsito he caído en cuenta que la práctica pedagógica no cambia únicamente por presiones externas, sino por la construcción de una identidad docente que en gran medida se nutre de su propia incertidumbre. Si descubro obstáculos, como la baja motivación para leer textos informativos los convierto en una oportunidad para explorar nuevas mediciones. Por eso considero el cambio como un proceso permanente de ajuste entre la teoría, contexto y experiencia.

D5: Sí, aunque sólo llevo 2 años ejerciendo, estoy experimentando un cambio claro. Al principio me aferraba a las guías oficiales y a los ejercicios cerrados porque pensaba que la exactitud lo era todo. Después con el tiempo al ver que algunos de mis estudiantes se aburrían empecé a probar con textos más cercanos a su interés música urbana, crónicas deportivas, historias locales y el cambio fue radical. Ahora tomo conciencia y después de cada clase repaso las notas que tengo y pregunto directamente a los jóvenes qué les resultó útil o aburrido. Esta costumbre me ha permitido aventurarme hacia actividades más cooperativas como los círculos de lectura dirigida o talleres para escribir de manera colectiva. De modo de que la reflexión se ha convertido en el motor de pequeños ajustes que transforman la experiencia del aula en algo más participativo y conectado con la vida de los estudiantes.

En función de lo descrito se desarrolla la interpretación de esta Categoría Emergente **CC**, que se postula como la disposición pedagógica que habilita al profesor para cuestionar, adaptar y reconstruir su práctica de acuerdo con las necesidades reales de los alumnos y el contexto sociocultural en el cual enseña. El testimonio de **D1**:

Al comienzo seguí modelos tradicionales basados en la lección magistral y la memorización de reglas. Pero el diálogo entre colegas, la capacitación permanente y aprender autoevaluarme me llevaron a descubrir la importancia de una práctica flexible basada en proyectos y problemas reales de lectura.

Esta transformación consciente responde a lo que Magendzo, (2017) plantea que “no se trata simplemente de cuestionar las prácticas existentes del sistema, sino de buscar comprender por qué el sistema es como es y cuestionarlo” (p. 24). En ese sentido, la conciencia crítica no se reduce a lo metodológico, sino que emerge del análisis estructural y ético del trabajo docente. En el mismo orden de ideas, **D2**: reconoce que su práctica “necesitaban ejemplos cercanos y actividades más dinámicas. Ahora alterno lecturas de autores juveniles con noticias locales y hasta memes que ellos mismos crean”. De esta manera, al introducir la **CC** en actividades académicas (lecturas juveniles, memes y noticias locales), el docente configura una pedagogía contextualizada que plantea un diálogo con los estudiantes.

En congruencia con lo anterior, Mora (2010) recalca lo esencial de incluir en la educación la voz de la comunidad, entendida como “En este caso hablamos de la comunidad educadora, en cuyo seno estarían claramente representados los docentes, estudiantes, padres y madres de familia, así como la población en general, organizada mediante procesos altamente participativos” (p.320). Por ende, la **CC** se percibe, así como la capacidad de desarrollar la escolaridad no sólo desde lo educativo, sino también desde lo afectivo, lo cultural y social, promoviendo ajustes significativos del vínculo pedagogo.

D3 describe un proceso similar “Al principio, seguía las guías paso a paso, sentía temor de salirme del libreto por así decirlo. Ahora me atrevo a experimentar mezclando lecturas clásicas con podcast o cómics que ellos eligen”. En este sentido, hay una apertura al diálogo con los gustos juveniles y a la resignificación de los textos establecidos por la institución educativa. Esta disposición crítica coincide con lo que plantea Unzueta (2011) “La reflexión sobre lo que se aprende y enseña, así como sobre los métodos, nos permite superar o eliminar normas y valores contrarios a los intereses comunitarios y colectivos” (p.108). El cambio de la práctica pedagógica no es solo técnico, sino político y ético, Al poner en el centro del proceso de formación a los estudiantes como sujetos de derecho y no como simples receptores de información.

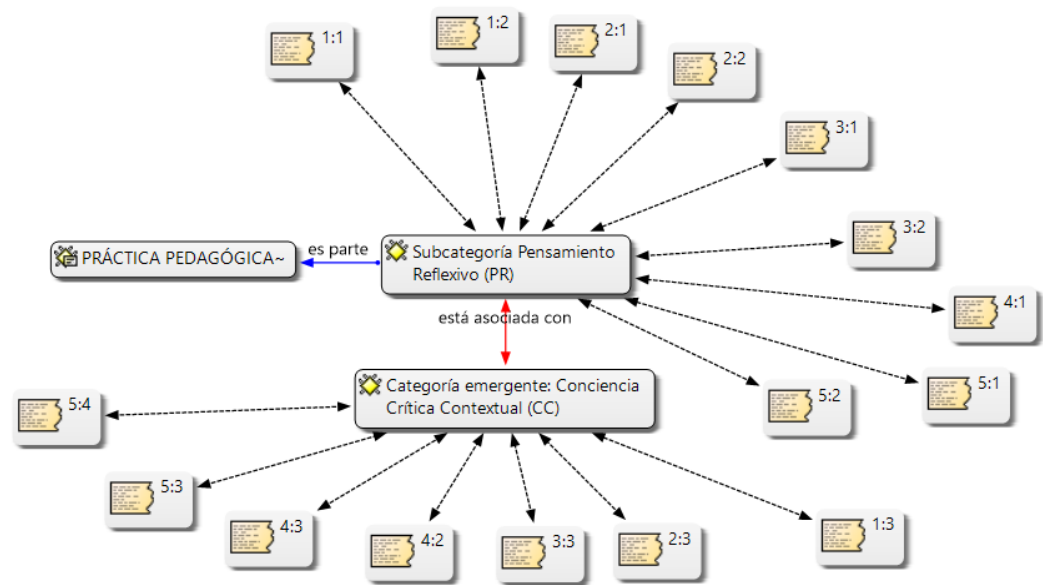
En cambio, **D4** y **D5** ofrecen una perspectiva más madura y compleja. El primero declara que “ese cambio no ha sido lineal, sino espiral... La práctica pedagógica no cambia únicamente por presiones externas, sino por la construcción de una identidad docente que en gran medida se nutre de su propia incertidumbre”. Esta afirmación aclara que la conciencia crítica no es algo que se impone desde afuera, sino que emerge como resultado de un esfuerzo interno de reconstrucción profesional. Esto se relaciona con lo planteado por Magendzo (2017) Quien sugiere precisamente ese camino, afirmando que el docente tiene que analizar el sistema en el que labora, no desde una perspectiva de queja, sino con un entendimiento profundo de sus lógicas a fin de identificar oportunidades para el cambio.

Mientras que, **D5**: “Al principio me aferraba a las guías oficiales y a los ejercicios cerrados... al ver que algunos de mis estudiantes se aburrían empecé a probar con textos más cercanos a su interés... y el cambio fue radical”. Mora (2010) Ahí te van a firmar que el proceso de enseñanza debe incluir formas auténticas de participación, donde la comunidad educativa tiene mucho que aprender y compartir, tanto dentro como fuera de las aulas. En este sentido, la **CC** contextual no representa un punto de llegada, sino un proceso continuo que mantiene activa la relación entre experiencia, teoría y cambio social.

En síntesis, la **CC** como categoría emergente refleja más que una capacidad pedagógica, es decir, trasciende de una aplicación mecánica de este de estrategias a una actitud reflexiva, situada y ética frente a los desafíos educativos del contexto escolar. Los testimonios de los informantes clave dejan ver que en efecto hubo un tránsito progresivo de las prácticas tradicionales a las metodologías más dialógicas, participativas y contextualizadas, orientadas por la observación directa del aula y el reconocimiento de las voces de los estudiantes. A partir de ello, la **CC** es más que una categoría analítica, es una condición necesaria para desarrollar una pedagogía de la justicia y pertinencia, donde el maestro se asume como sujeto reflexivo y agente de cambio social.

Figura 12

Subcategoría Pensamiento Reflexivo (PR) y Categoría emergente Conciencia Crítica Contextual (CC)



Nota. Ocoró (2025). Elaborado a partir del software Atlas Ti

Subcategoría Didáctica y Pensamiento Crítico (DPC)

Tabla 8.

Didáctica y Pensamiento Crítico

Subcategoría	Código	Categoría emergente	Código	Ítems
Didáctica y Pensamiento Crítico	DPC	Construcción Activa del Conocimiento	CAC	1. ¿Para usted qué es motivación? ¿Qué elementos suelen motivar sus reflexiones dentro del aula? 2. ¿Considera Usted, como docente que su práctica pedagógica ha cambiado a lo largo del tiempo? ¿Cuál es su reflexión al respecto? 3. ¿Qué impacto cree que la reflexión en su rol como docente?

Nota. Ocoró (2025)

La relación de la didáctica y pensamiento crítico se consolida cuando el acto de enseñar de ser un simple proceso de transmisión para convertirse en una práctica que estimule en una la reflexión, la argumentación y la transformación del sujeto. En este sentido, Núñez et al., (2020) señalan que “El éxito del proceso pedagógico se centra en la didáctica, la cual debe implementarse con estrategias diversas evitando solo la pedagogía directa y estimular el aprendizaje por diversos medios” (p.35). Los autores subrayan que la efectividad pedagógica no radica únicamente en la transmisión directa de conocimientos a los estudiantes. Sino en la capacidad que tenga el docente de diversificar sus estrategias didácticas para afianzar el aprendizaje por medio de enfoques diferidos. Además, esta perspectiva tiene relación con el pensamiento reflexivo, en la medida en que implica que, el maestro debe reflexionar críticamente respecto a su labor pedagógica y para ello debe considerar tanto las necesidades de los estudiantes como las del contexto.

Por consiguiente, si el objetivo es crear estudiantes que piensen críticamente, esto debe iniciar con los docentes, quienes necesitan contemplar de qué manera pueden enriquecer su didáctica. (Maccario, 2017). De esta manera, la didáctica se convierte en un proceso dinámico y consciente, en el cual el educador no sólo enseña, sino que reflexiona sobre el cómo y el para qué de su enseñanza, generando de esta forma un proceso integral más justo que responde a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, Ríos (2018) destaca que el maestro es el pilar fundamental de la práctica pedagógica. En su rol de transformador, facilitador y mediador, el docente materializa el acto de enseñar, creando con sus prácticas un trayecto hacia un aprendizaje significativo que impacta en los diferentes contextos donde se desarrolla su labor. El autor establece una estrecha relación con la didáctica al mencionar el rol activo y reflexivo del maestro sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde una postura crítica, el docente deja de ser un simple transmisor de contenidos para diseñar estrategias didácticas que le permitan al estudiante abordar el saber de manera profunda y contextualizada al mismo tiempo, fomentando así su autonomía.

En cuanto a su relación con el pensamiento crítico, Barragán (2024) señala que:

El pensador crítico no solo se interesa en la resolución de problemas que se le presentan o se le encomienda, sino que siempre tiene conciencia de problemas e interés por su solución, busca sus causas y la verdad, empero, una verdad no absoluta, pues su competencia intelectual le proporciona bases suficientes para convencerse de que ésta es un constructo (p.74)

De esta manera para el autor el pensamiento crítico, es una actitud intelectual que se plantea cuestionar y construir sentido sobre los problemas. Entonces, la didáctica no puede estar orientada únicamente a la transmisión de saberes, sino expresar esta conciencia permanente, la posibilidad de un análisis profundo de los problemas. Por tanto, el docente crítico no propone respuestas cerradas, si nos facilita escenarios para el desarrollo del pensar de los estudiantes en la construcción de una competencia lectora necesaria para problematizar su realidad y conocerla desde una perspectiva abierta y contextual.

Por su parte, Marín et al., (2025)

El pensamiento crítico influye en cómo cada persona reacciona ante las situaciones o problemáticas que se desarrollan en la sociedad. Para fomentar esta capacidad, los docentes deben intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje con acciones que incentiven el razonamiento, análisis, síntesis y otras habilidades que ayudan en la construcción del conocimiento. Al momento de estimular la capacidad cognitiva del ser humano es posible analizar y sintetizar información importante, para posteriormente actuar en distintos contextos y dar una respuesta más adecuada ante las situaciones (p.15)

Los autores enfatizan el papel crucial del pensamiento crítico como motor de respuesta consciente frente a los desafíos sociales, lo cual se conecta directamente con la didáctica entendida como una práctica reflexiva. Así no se trata únicamente de un acto de traspaso de conocimiento, sino que se refiere a la posibilidad de promover habilidades cognitivas como el análisis, síntesis y razonamiento. Por tanto, el docente como agente formador debe diseñar situaciones de aprendizaje que estimulen la capacidad reflexiva del estudiante, permitiéndole comprender y responder con sentido a los contextos que le rodean. Así la didáctica y el pensamiento crítico convergen en una educación que fomenta la formación de sujetos reflexivos, capaces de interpretar la realidad y actuar en ella de manera ética y transformadora.

Tomando en cuenta lo anterior se detallan los siguiente testimonios de los informantes clave:

D1: La reflexión actúa como un mediador entre la intuición y la acción. Cuando analizo mis clases y observo a los estudiantes trato de identificar patrones de interacción, sesgos en la selección de texto y reacciones afectivas en los estudiantes. Esa información me permite replantear objetivos ajustar mis estrategias y a prevenir dificultades. Los efectos son una convivencia mejorada, una mayor participación y el fortalecimiento de la autonomía lectora. Además, la reflexión contribuye a mi identidad docente, me hace consciente de mi responsabilidad social y de la necesidad de promover una lectura crítica que cuestione desigualdades. Sin este hábito, correría el riesgo de ejecutar prácticas pedagógicas tradicionales y descontextualizadas, alejadas a los fines de una formación integral que la institución persigue.

D2: Pienso que la reflexión es como un espejo que me devuelve la imagen de mi clase sin filtros. Cuando la utilizo, identifico si expliqué muy rápido o seleccioné un texto demasiado difícil. Me ayuda a no culpar al estudiante de inmediato, pero a preguntarme qué es lo que puedo ajustar. Gracias a ese hábito he descubierto, por ejemplo, que las actividades grupales disminuyen la timidez en muchos de los jóvenes. Ese impacto se siente la confianza de los estudiantes, ya que notan que sus opiniones transforman la dinámica de las clases. También me permiten ser más consciente y menos automático.

D3: Yo considero que la reflexión me permite ver mi clase como si fuera espectador a y no sólo protagonista. Al revisar las actividades y los trabajos de los estudiantes, descubro patrones, quién participa, quien duda y qué tipo de preguntas surgen. Ese análisis cambia mi forma de planear, porque alterno mis objetivos y selecciono los recursos adecuados que respondan a esas necesidades. También fortalece mi identidad profesional, entendiendo que mi papel no es solo enseñar ciertos contenidos, sino acompañar la construcción de sentido. Cuando reflexiono, identifico mis prejuicios, por ejemplo, elegir texto que no representan a todos los estudiantes y me propongo diversificar autores y géneros. Por eso para mí la reflexión transforma mi rol de promotora de contenidos a mediadora consciente capaz de tomar decisiones pedagógicas con fundamento y no por costumbre.

D4: Pues a mí la reflexión funciona como una suerte de lente de aumento Y también como filtro, es decir, amplía detalles que sin atención consciente pasarían inadvertidos, Por ejemplo, la mirada de confusión de algunos estudiantes en una actividad en específico, un silencio revelador después de una pregunta y filtra la sobre información que podría saturar mi planeación. Ese doble efecto incide en mi labor docente, pues me Convierto en diseñador de experiencias más que en expositor de contenidos. Por eso gracias al ejercicio crítico que realizo a todas mis clases puedo detectar patrones de interacción que favorecen o desfavorecen la participación de los estudiantes y siempre trato de corregir sesgos de género o de representación cultural en la selección del texto que utilizó. También creo que la reflexión refuerza mi responsabilidad social, al recordarme que cada decisión didáctica tiene que ver con los jovencitos y su formación integral.

D5: Creo que la reflexión actúa sobre mí en dos niveles. Por un lado, me ayuda a tomar conciencia y resignificar mis propias fortalezas y debilidades, por ejemplo, descubrí que tiendo a escuchar siempre a los estudiantes más participativos y sé que debo crear espacios para que aparezcan voces más pasivas. Mientras que por otro influye directamente en la calidad de mis clases porque me lleva a repensar los objetivos y los

recursos didácticos antes de repetirlos por rutina. Por eso cuando analizo mis planeaciones con las actividades evaluativas puedo ver con claridad los momentos en que perdí la atención del grupo cual contrario algunas veces logré motivarlos con una pregunta provocadora. Entonces cuando hablamos de reflexión creo que me vuelve más consciente es decir una docente más intencional capaz de ajustar tiempos, consolidar las explicaciones y diseñar actividades y actica que mantengan una participación alta en los jóvenes.

Por consiguiente, la interpretación de esta subcategoría **DPC** ilustra cómo la reflexión docente es un proceso que se desplaza desde la observación consciente de la realidad del aula hacia la toma de decisiones con mayor base reflexiva y didáctica. Tal como lo ilustra **D1**: “La reflexión actúa como un mediador entre la intuición y la acción. Cuando analizo mis clases y observo a los estudiantes trato de identificar patrones de interacción, sesgos en la selección de texto y reacciones afectivas en los estudiantes”. Por lo tanto, esta práctica no sólo mejora la planeación, sino también beneficia a su identidad profesional. En otras palabras, su función de mediador sirve para cambiar la dirección en los contextos y en los procesos de aprendizaje, llevándolos a niveles más altos y significativo. Por ende, la **DPC** ya no es un acto periférico, sino que se convierte en el corazón de la enseñanza crítica.

Así mismo, **D3** afirma que: “Cuando reflexiono, identifico mis prejuicios, por ejemplo, elegir texto que no representan a todos los estudiantes y me propongo diversificar autores y géneros”. Al expresar una vez más, un compromiso reflexivo con la representatividad cultural en la selección de textos, esta informante en particular refleja lo que es Barragán (2024) denomina competencia del pensador crítico, es decir, “no solo se interesa en la resolución de problemas que se le presentan o se le encomienda, sino que siempre tiene conciencia de problemas e interés por su solución” (p.74). En otras palabras, la **DPC** aborda una estructura de cuestionamiento para el docente, lo que puede ayudar a la educador a identificar desigualdades en su práctica pedagógica.

D2 Complementa esta idea al afirmar “Pienso que la reflexión es como un espejo que me devuelve la imagen de mi clase sin filtros. Cuando la utilizo, identifico si expliqué muy rápido o seleccioné un texto demasiado difícil”. En consecuencia, asume su responsabilidad sin culpar al estudiante, es decir, ajusta su práctica con sensibilidad. Este hallazgo se alinea con Maccario (2017) quien plantea que si la intención es formar

estudiantes que piensen críticamente, el proceso debe ser iniciado con los profesores, puesto que, ellos necesitan contemplar de qué modo pueden enriquecer su didáctica. De esta manera, la **DPC** es una herramienta poderosa para transformar el aula en un espacio de diálogo, participación y desarrollo del pensamiento crítico desde la propia acción didáctica del maestro.

Por su parte, **D4** plantea que la metáfora “Una suerte de lente de aumento y filtro” que le permite acercarse a detalles, miradas, silencios y sobrecarga de información entre otros, que pasan desapercibidos en las rutinas escolares. Este detalle coincide con lo expuesto por Núñez et al., (2020) quienes indican que el éxito pedagógico radica en una didáctica a la que debería implementarse con estrategias diversas, evitando solo la pedagogía directa. Por ende, la **DPC** en este caso no es sólo optimizar los recursos, sino que refuerza la intencionalidad en las decisiones didácticas para garantizar un aprendizaje activo.

Por último, **D5** manifiesta “Entonces cuando hablamos de reflexión creo que me vuelve más consciente es decir una docente más intencional capaz de ajustar tiempos, consolidar las explicaciones y diseñar actividades y actica que mantengan una participación alta en los jóvenes”. De esta manera, se evidencia que el pensamiento crítico no es solo algo cognitivo, sino que abarca otras dimensiones, como la afectiva, la temporal y la comunicativa. En ese sentido, Marín et al., (2025) expresan que el pensamiento crítico permite actuar en distintos contextos y dar una respuesta más adecuada ante las situaciones, lo que reitera que la **DPC** es una forma de promover decisiones pedagógicas situadas, éticas y sostenibles que ayuden a los estudiantes a aprender de manera significativa.

En síntesis, la subcategoría **DPC** evidencia que enseñar no puede reducirse a la simple transmisión de contenidos, sino que debe ser una práctica orientada a generar procesos de reflexión, análisis y una postura crítica frente a la realidad. Los hallazgos analizado dan cuenta de cómo los docentes, desde su labor cotidiana reconocen la necesidad de transformar sus procesos pedagógicos para fomentar en sus estudiantes la capacidad de razonar, argumentar y situarse contextualmente. En este sentido, la

subcategoría **DPC** reafirma que el pensamiento crítico no es un contenido más, sino una finalidad transversal tanto en el área de Lengua Castellana como en las demás áreas de formación. Sumado a ello, la didáctica se convierte en un campo de producción de conocimiento, donde el saber se pone en diálogo con la realidad y el maestro asume el desafío de formar ciudadanos activos y comprometidos.

Categoría emergente: Construcción Activa del Conocimiento (CAC)

La **CAC** se consolida una vez que el sujeto del aprendizaje deja de ser receptor pasivo y asume un rol protagonista activo de su propio aprendizaje. En este sentido, Tigse (2019) afirma que:

El estudiante no adquiere conocimiento de una forma pasiva sino activa lo que propicia un aprendizaje significativo, y utiliza enfoca en que reconocen la importancia de emplear y cuestionar los modelos mentales ya presentes para así mejorar su comprensión y rendimiento (p. 25)

El autor subraya la importancia de la participación activa del estudiante en la adquisición de conocimientos, argumenta que no es una simple actividad automática, sin una experiencia consciente. Además, al cuestionar su comprensión y aplicar los conocimientos previos, el alumno no solo establece nuevos conceptos, sino que también reorganiza su percepción, lo que lleva a un mejor desempeño académico. Por ende, el aula se convierte en un lugar donde las experiencias previas y la interacción social se fusionan para formar conocimiento con sentido, es decir, el docente actúa como un guía que acompaña a la estudiante en la creación de nuevos significados promoviendo así la autonomía y la reflexión crítica.

Es evidente que el conocimiento se origina en la interacción social, donde se genera, se conserva y se comparte a través de los intercambios con los demás. Para Puga y Jaramillo (2015)

El conocimiento constituye un aspecto esencial para la vida del hombre por tanto es natural que estos se dediquen una buena parte de su vida a adquirir nuevos conocimientos, para ello en toda la sociedad de los adultos ponen un gran énfasis en conseguir que los niños adquieran los conocimientos que se consideran indispensables para la vida social y para la supervivencia, transmitiéndoles las adquisiciones que esa

sociedad ha ido acumulando a lo largo del tiempo y que constituye lo que solemos denominar la cultura (p.302).

Los autores resaltan la importancia del conocimiento como cimiento de la vida humana y sus múltiples relaciones sociales. En este sentido, adquirir conocimientos no es sólo una necesidad individual, sino una tarea colectiva vinculada a los elementos culturales. Por ende, los adultos comprenden la función vital que cumple el conocimiento en la integración y supervivencia social, es decir, asumen la responsabilidad de velar por los aprendizajes acumulados que configuran la cultura de una sociedad. Este proceso de socialización educativa expone cómo el conocimiento no sólo se enseña, sino que también se hereda.

Por su parte, Labrador y Andreu (2008) señalan que las metodologías activas facilitan que los alumnos desarrollen saberes y los implementen de manera global en diferentes áreas de su vida. La afirmación de los autores destaca el aspecto transformador de las metodologías activas en el proceso educativo, esta transformación se evidencia al posibilitar un aprendizaje que trasciende el aula. Por ende, al estudiante ser un sujeto activo de su propio conocimiento dichas metodologías propician habilidades transferibles.

La interacción con otras personas es fundamental para el desarrollo y la construcción de conocimiento esto significa que estos procesos de transformación sólo pueden concebirse en contextos intersubjetivos. Al respecto, Castellaro y Peralta (2020) plantean que:

La escuela representa un escenario social privilegiado y fundamental. Por un lado, constituye una instancia formal clave para la apropiación activa y crítica de las herramientas y significados aportados por la cultura. Este carácter formal implica un elemento de legitimación institucional de suma relevancia para el desarrollo que viene a complementarse con el abanico de instancias sociales informales por las que transita El Niño. A su vez, la escuela aporta una plataforma socio institucional para el establecimiento y devenir de nuevas interacciones, ya sea entre el niño y el docente (y otros adultos de la comunidad educativa) y del niño con sus pares (p.151).

La afirmación, posiciona la escuela como un espacio privilegiado para la construcción cultural y social de los estudiantes. Más allá de ser un ámbito para el fomento de saberes, constituye una plataforma institucional que legitima formalmente la apropiación crítica de significados culturales. Así, la formalidad se vincula con las experiencias informales del niño, nutriendo un complejo entramado de aprendizajes y vínculo. De igual forma, el ámbito escolar propicia interacciones que son esenciales (docentes y estudiantes), que impactan el desarrollo socioemocional y cognitivo. Por esta razón la escuela ha de considerarse como un escenario central en la formación de subjetividades y en la consolidación de la ciudadanía desde las primeras etapas de vida. A continuación, se describen los hallazgos de esta categoría emergente **CAC**:

D1: La reflexión actúa como un mediador entre la intuición y la acción. Cuando analizo mis clases y observo a los estudiantes trato de identificar patrones de interacción, sesgos en la selección de texto y reacciones afectivas en los estudiantes. Esa información me permite replantear objetivos ajustar mis estrategias y a prevenir dificultades. Los efectos son una convivencia mejorada, una mayor participación y el fortalecimiento de la autonomía lectora. Además, la reflexión contribuye a mi identidad docente, me hace consciente de mi responsabilidad social y de la necesidad de promover una lectura crítica que cuestione desigualdades. Sin este hábito, correría el riesgo de ejecutar prácticas pedagógicas tradicionales y descontextualizadas, alejadas a los fines de una formación integral que la institución persigue.

D2: Pienso que la reflexión es como un espejo que me devuelve la imagen de mi clase sin filtros. Cuando la utilizo, identifico si expliqué muy rápido o seleccioné un texto demasiado difícil. Me ayuda a no culpar al estudiante de inmediato, pero a preguntarme qué es lo que puedo ajustar. Gracias a ese hábito he descubierto, por ejemplo, que las actividades grupales disminuyen la timidez en muchos de los jóvenes. Ese impacto se siente la confianza de los estudiantes, ya que notan que sus opiniones transforman la dinámica de las clases. También me permiten ser más consciente y menos automático.

D3: Yo considero que la reflexión me permite ver mi clase como si fuera espectador a y no sólo protagonista. Al revisar las actividades y los trabajos de los estudiantes, descubro patrones, quién participa, quien duda y qué tipo de preguntas surgen. Ese análisis cambia mi forma de planear, porque alterno mis objetivos y selecciono los recursos adecuados que respondan a esas necesidades. También fortalece mi identidad profesional, entendiendo que mi papel no es solo enseñar ciertos contenidos, sino acompañar la construcción de sentido. Cuando reflexiono, identifico mis prejuicios, por ejemplo, elegir texto que no representan a todos los estudiantes y me propongo diversificar autores y géneros. Por eso para mí la reflexión transforma mi rol de promotora de contenidos a mediadora consciente capaz de tomar decisiones pedagógicas con fundamento y no por costumbre.

D4: Pues a mí la reflexión funciona como una suerte de lente de aumento Y también como filtro, es decir, amplía detalles que sin atención consciente pasarían inadvertidos, Por ejemplo, la mirada de confusión de algunos estudiantes en una actividad en específico, un silencio revelador después de una pregunta y filtra la sobre información que podría saturar

mi planeación. Ese doble efecto incide en mi labor docente, pues me Convierto en diseñador de experiencias más que en expositor de contenidos. Por eso gracias al ejercicio crítico que realizo a todas mis clases puedo detectar patrones de interacción que favorecen o desfavorecen la participación de los estudiantes y siempre trato de corregir sesgos de género o de representación cultural en la selección del texto que utilizó. También creo que la reflexión refuerza mi responsabilidad social, al recordarme que cada decisión didáctica tiene que ver con los jovencitos y su formación integral.

D5: Creo que la reflexión actúa sobre mí en dos niveles. Por un lado, me ayuda a tomar conciencia y resignificar mis propias fortalezas y debilidades, por ejemplo, descubrí que tienda a escuchar siempre a los estudiantes más participativos y sé que debo crear espacios para que aparezcan voces más pasivas. Mientras que por otro influye directamente en la calidad de mis clases porque me lleva a repensar los objetivos y los recursos didácticos antes de repetirlos por rutina. Por eso cuando analizo mis planeaciones con las actividades evaluativas puedo ver con claridad los momentos en que perdí la atención del grupo cual contrario algunas veces logré motivarlos con una pregunta provocadora. Entonces cuando hablamos de reflexión creo que me vuelve más consciente es decir una docente más intencional capaz de ajustar tiempos, consolidar las explicaciones y diseñar actividades y actica que mantengan una participación alta en los jóvenes.

De acuerdo con los hallazgos mencionados, se elabora la comprensión de la categoría emergente **CAC**, que se establece como un procedimiento en el cual el alumno toma el protagonismo en su proceso educativo, aprovechando sus vivencias, conocimientos previos y su habilidad para pensar de manera crítica. En este orden de ideas, **D1** afirma que “observo a los estudiantes trato de identificar patrones de interacción, sesgos en la selección de texto y reacciones afectivas en los estudiantes. Esa información me permite replantear objetivos ajustar mis estrategias y a prevenir dificultades”. El testimonio enfatiza cómo la evaluación consciente de la labor docente ayuda a crear la experiencia que motivan a los alumnos a reflexionar, relacionarse y construir conocimiento. De forma similar Tigse (2019) enfatiza que el estudiante no tiene conocimiento de manera pasiva, sino de forma activa lo que favorece un aprendizaje significativo, resaltando que la asimilación del saber se produce cuando el alumno desafía sus esquemas mentales y se involucra en su cambio.

La **CAC** no solo tiene implicaciones metodológicas, sino también culturales. Por ende, lo que se aprende en el aula refleja y al mismo tiempo Es producto de la cultura compartida. Al respecto, **D3** afirma: “entendiendo que mi papel no es solo enseñar ciertos contenidos, sino acompañar la construcción de sentido. Cuando reflexiono, identifico mis prejuicios... y me propongo diversificar autores y géneros”. Esta acción no sólo aumenta

la representatividad, sino que también hace el conocimiento más accesible. Por tal razón Puga y Jaramillo (2015) señalan que el conocimiento es un elemento crucial para la existencia del ser humano, puesto que la sociedad transmite sus logros a las nuevas generaciones como parte de su cultura. Por ende, construir conocimiento de manera activa también implica apropiarse de una herencia social de forma crítica y reinterpretarla desde nuevas perspectivas.

Otro elemento para destacar en la **CAC** son las metodologías activas, puesto que permiten que el conocimiento no se quede en el ámbito teórico, sino que se utilicen diferentes aspectos de la cotidianidad del alumno. **D5** lo manifiesta de manera clara “Por eso cuando analizo mis planeaciones con las actividades evaluativas puedo ver con claridad los momentos en que perdí la atención del grupo cual contrario algunas veces logré motivarlos con una pregunta provocadora”. Esto se relaciona con lo que indican Labrador y Andreu (2008), quienes sostienen que las metodologías activas ayudan a que los estudiantes desarrollen conocimientos y lo apliquen de forma integral en diversas áreas de su vida, promoviendo aprendizajes que sean transferibles, reflexivos y prácticos.

El entorno educativo también juega un papel crucial en la **CAC**, puesto que, la institución educativa no es un lugar imparcial, sino un entorno social lleno de significados. **D4** lo comprende de esta manera el indicar que su proceso de reflexión lo ha llevado a transformarse de expositor en “creador de experiencias” modificando su práctica según las respuestas de sus alumnos. Esto se conecta con lo que proponen Castellaro y Peralta (2020) quienes afirman que las instituciones representan un espacio social esencial y privilegiado y contribuyen a la asimilación activa y crítica de las herramientas y significados que proporciona la cultura. En este contexto, la **CAC** se convierte en un proceso de empoderamiento donde el conocimiento se contextualiza, se adapta a situaciones concretas y se reconstruye a través de la interacción con los demás.

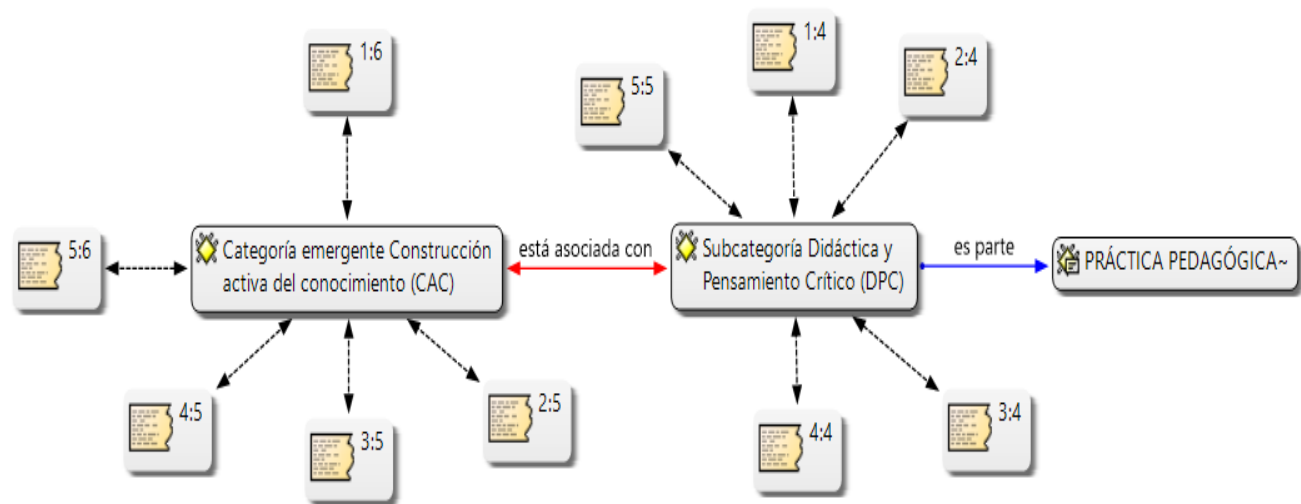
Finalmente, la **CAC** requiere que el docente tenga una postura reflexiva para promover la construcción del conocimiento activo, tal como lo señala **D2** “Cuando la utilizo, identifico si expliqué muy rápido o seleccioné un texto demasiado difícil. Me ayuda

a no culpar al estudiante de inmediato, pero a preguntarme qué es lo que puedo ajustar”. Este tipo de reflexión no sólo enriquece la práctica pedagógica, sino que conduce a aprendizajes más intencionados y relevantes. El docente al promover un análisis crítico desde la práctica no sólo facilita el crecimiento del conocimiento, sino que también se convierte en creador de este junto con sus alumnos, reafirmando la importancia de enseñar para pensar.

La categoría emergente **CAC** indica un cambio importante en cómo entendemos el proceso educativo, donde el aprendizaje evoluciona de ser una simple transferencia de información a convertirse en una vivencia donde se participa, reflexiona y se contextualiza. Los relatos de los maestros indican que el investigar sus propias prácticas pedagógicas de forma consciente, surgen métodos que permiten al estudiante desempeñar un papel protagónico en la creación del conocimiento, alineándose con su entorno, intereses y cultura. De esta manera, **CAC** reitera que el conocimiento no se impone, sino que se edifica de manera paulatina, no se memoriza, sino que se reinterpreta y no se restringe al aula de clase, sino que se dirige hacia la transformación del contexto social. Por ende, el educador actúa como un mediador consciente, capaz de crear situaciones que propicien un conocimiento activo y significativo.

Figura 13

Subcategoría Didáctica y Pensamiento Crítico (DPC) Categoría emergente Construcción Activa Del Conocimiento (CAC)



Nota. Ocoró (2025). Elaborado a partir del software Atlas Ti

Subcategoría Dimensión Transformadora De La Reflexión Pedagógica (DTRP)

Tabla 9.

Dimensión Transformadora de la Reflexión Pedagógica.

Subcategoría	Código	Categoría emergente	Código	Ítems
Dimensión Transformadora de la Reflexión Pedagógica.	DTRP	Innovación Pedagógica	IP	4. ¿De qué manera la reflexión ha contribuido a transformar su forma de enseñar Lengua Castellana? 5. En su práctica ¿Cómo promueve la reflexión sistemática sobre su quehacer docente? 6. ¿La reflexión sobre su práctica pedagógica contribuye a su desarrollo profesional? ¿Por qué?

Nota. Ocoró (2025)

La subcategoría **DTRP** se presenta como una práctica deliberada que permite al docente evaluar de manera crítica los procesos de didácticos para reconsiderar caminos más acordes a las necesidades de su estudiantes. Por tanto, este proceso en lugar de ser algo que surge de manera natural o fortuita, requiere una actitud constante de análisis sobre su práctica pedagógica y las consecuencias de llevarla a cabo. En este orden de ideas, Gómez (2018) señala que para implementar un proceso reflexivo en la práctica es necesario un esfuerzo continuo, organizado y comprometido por parte del educador, esto permitirá desarrollar su propio entendimiento y conocimiento. El autor enfatiza la importancia formativa de la reflexión al ser incorporada como un elemento clave en el actuar pedagógico, más allá de la simple corrección inmediata.

Por consiguiente, la reflexión se convierte en una herramienta para mejorar la experiencia educativa y promover una formación integral. No se trata sólo de perfeccionar un ejercicio o una metodología, sino de cambiar la forma en que se entiende el proceso de enseñanza y el aprendizaje. Brevis et al., (2021) plantea que:

La capacidad reflexiva es inherente a la condición humana, reflexionamos espontáneamente sobre diversos acontecimientos que ocurren en nuestras vidas, no necesitamos un aprendizaje explícito para su realización. De igual manera, asumir una práctica docente reflexiva requiere, además una participación comprometida, sistemática y permanente del docente, que le permita construir su propio conocimiento (p.271)

Los autores subrayan la diferencia esencial entre la reflexión espontánea, que surge de forma natural en la experiencia humana y la reflexión profesional, que requiere una práctica intencionada y continua. Aunque todos realizamos reflexiones en nuestra vida cotidiana, aplicar esa capacidad en el ámbito educativo significa que es necesario estar comprometido, adquirir una actitud reflexiva organizada y sostenida que le permita al docente construir su propio conocimiento a partir de su labor educativa. Por tanto, la transformación inicia cuando el profesor se toma un tiempo para cuestionar su labor y adoptar decisiones informadas para darla a las necesidades de sus estudiantes.

En este proceso, el pensamiento crítico juega una función fundamental, puesto que facilita la revisión de las estructuras que se dan por sentado como naturales en el ámbito educativo. Entonces, reflexionar significa cuestionar ciertas creencias y estar abierto a nuevas maneras de actuar. En este sentido Ocampo et al., (2013) resaltan precisamente esa capacidad al indicar que la práctica reflexiva reconocida como pensamiento crítico es un motor esencial para generar innovación dentro del ámbito educativo. Por ende, la reflexión se convierte en una actividad política y ética que no sólo transforma la manera de enseñar sino también el propósito mismo de la docencia.

No obstante, para que se produzca esa transformación la reflexión no puede ser un evento aislado o simplemente casual. Debe ser adoptado con una actitud intelectual constante y bien organizada. Al respecto, Zavala (2014) lo explica claramente al decir que la reflexión docente es una actitud intelectual estructurada que se vincula directamente con la actividad profesional del educador. En otras palabras, el acto de reflexionar no es un privilegio, sino una pieza fundamental que hace parte de la identidad profesional del docente y que a su vez requiere definición de objetivos y un enfoque sistemático en su aplicación.

Por último, Marshall (2019) enriquece esta perspectiva al describir la reflexión como un proceso dinámico que abarca aspectos cognitivos e integradores. Además, destaca la existencia de diferentes metodologías y técnicas que pueden contribuir a su uso. Desde esta perspectiva, La reflexión vendría a ser un proceso guiado metodológicamente que permite a los docentes ir más allá del análisis de su práctica es decir que se apoyen en herramientas concretas que incrementen su capacidad de análisis y el rediseño de experiencias educativas. En resumen, la **DTRP** es un proceso complejo, pero profundamente liberador que contribuye al fortalecimiento de la labor docente y otorga un sentido crítico al acto pedagógico.

Seguidamente se presentan los hallazgos de esta subcategoría **DTRP**:

D1: Los ejercicios de reflexión me facilitan pasar de enseñar contenidos sueltos a la integración de conceptos de lectura, escritura y proyectos integrales que combinan distintas áreas. Yo siempre trato de evaluar los resultados de mis métodos de enseñanza

puesto que, esto me lleva a evaluar el proceso de innovar en mis actividades diarias. Cada vez que culmino una actividad les pregunto a mis estudiantes ¿Qué es lo que mis alumnos necesitan para que la lectura funcione como un verdadero enlace con su realidad? Entonces, ellos proponen actividades como podcast, ejercicios de ortografía a través de creación de memes, y las lecturas van en función de las diferentes problemáticas sociales que ellos me comparten. Por eso creo que estos procesos internos de evaluación me llevan a generar cambios e innovaciones en el proceso de enseñanza de la lengua castellana.

D2: Pues cada vez que reflexiono descubro algo diferente que puedo intentar. Por ejemplo, antes enseñaba la ortografía a través de dictados tradicionales ahora llevamos a cabo un pequeño concurso de memes y ahí aproveché a evaluar la ortografía. Esto surgió un día después de darme cuenta de que los estudiantes olvidaban las reglas muy rápido y solo hacíamos un ejercicio de repetición. Pero esta alternativa a dado buenos resultados. También modifiqué la manera de leer historia pasé la lectura silenciosa a desarrollar más representaciones teatrales en el aula, esta idea también surgió al notar de que algunos estudiantes me comprendían mejor cuando interpretaban o personificaban los textos. De esta manera me he dado cuenta de que poco a poco puedo ir realizando pequeñas innovaciones que permitan a los estudiantes tener una disposición más significativa en el aprendizaje de mi área.

D3: Yo siempre tengo presente el proceso reflexivo. Por eso trato de que mis clases no sean tradicionales. Ahora trabajo con proyectos cortos en los que la gramática se incorpora el proceso creativo, es decir, redactamos microcuentos que luego esto se transforman en podcast y durante la edición pues vamos revisando lo que es la puntuación, la ideación de ideas y la coherencia. Gracias a esto cada vez tengo una mayor participación de mis estudios y me doy cuenta de que estás innovaciones surgen de pequeñas inquietudes después de la clase. También trabajo con evaluaciones orales y autoevaluaciones esto lo hago para que los estudiantes puedan identificar su propio avance y siempre trato de incorporar en mi labor diaria alguna actividad interactiva.

D4: Para mí el cambio más importante ha sido la transición hacia una práctica pedagógica más integrada y contextualizada. A veces cuando evaluó las actividades de los estudiantes me doy cuenta de que alguna de estas actividades las estaba realizando de forma aislada por ejemplo unas actividades de gramática que no reflejaban una escritura real sí, por eso decidí crear unas unidades temáticas donde el estudiante se aprende la norma al mismo tiempo que preparan campañas de comunicación para las distintas actividades que se realizan tanto en el colegio como en la comunidad. También trabajo mucho lo que es la realimentación de los contenidos desarrollados con mis compañeros y con los estudiantes. De esta manera, voy modificando y ajustando mi forma de trabajar.

D5: Yo trato de que la asignatura no sea solo analizar oraciones o bien identificar figuras literarias, siempre le digo que la lectura se usa para comprender y transformar nuestro entorno. Por eso he venido trabajando con proyectos integrados, allí los estudiantes escriben cartas a sus líderes comunitarios señalando los diferentes problemas que afectan su comuna. Pues allí trabajamos la coherencia, y la ortografía y la argumentación. También cambié el enfoque sobre cómo trabajar la poesía. Ahora Los alumnos en vez de memorizarlas las dramatizan. A esta manera los contenidos del área se vuelven experiencias significativas que se conectan con la realidad de los estudiantes.

El proceso interpretativo de las subcategoría **DTRP** muestran que la reflexión docente más que una actividad en sí, opera como una herramienta para dinamizar la

práctica pedagógica y resignificar la contención transformadora. En este sentido, experiencia compartida por **D1**, quien mencionó que “Yo siempre trato de evaluar los resultados de mis métodos de enseñanza puesto que, esto me lleva a evaluar el proceso de innovar en mis actividades diarias”. Esto de nota un proceso sistemático y comprometido con la transformación. En este sentido, se vincula con lo que plantea Gómez (2018) para implementar un proceso de reflexión en la práctica, el docente debe esforzarse constantemente con estructuras que le permitan generar su propio conocimiento. Entonces la **DTRP** no se limita la noción de un acto de pensamiento, sino que desencadena decisiones pedagógicas más integradas, innovadoras y motivadas por la cotidianidad del estudiante.

D5 manifiesta un compromiso por unir la lengua y el contexto social al afirmar que “siempre le digo que la lectura se usa para comprender y transformar nuestro entorno”. Por tanto, en práctica acciones para que la escritura tome un contenido social y emocional. Este carácter dinámico, integrador y reiterativo de la reflexión es lo que me Marshall (2019) define como un proceso que implica componentes cognitivos e integradores y que se apoyan en métodos que permiten desarrollarlo de forma sistemática. En este sentido se establece que la **DTRP** no es un acto espontáneo sino un proceso interno que practica el docente para generar cambios significativos en la formación integral de sus alumnos.

Por su parte, **D2** muestra cómo la reflexión ha facilitado el reemplazo de técnicas tradicionales por iniciativas más interesantes “Pues cada vez que reflexiono descubro algo diferente que puedo intentar. Por ejemplo, antes enseñaba la ortografía a través de dictados tradicionales ahora llevamos a cabo un pequeño concurso de memes y ahí aproveché a evaluar la ortografía”. Esta habilidad para replantear su práctica a partir de observaciones diarias pone de manifiesto un deseo auténtico para adaptarse a las necesidades de sus estudiantes y mejorar de forma continua. En congruencia, Brevis et al., (2021) indican que la reflexión en la enseñanza es fundamental para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, destacando que es un requisito esencial para incorporar prácticas innovadoras que puedan tener un impacto positivo en los resultados

académicos de sus estudiantes. Así, la **DTRP** se establece como un acceso hacia un proceso de enseñanza más efectivo, que se ajusta y responde a las verdaderas necesidades de los estudiantes.

Asimismo, **D4** comparte su tránsito desde actividades desarticuladas hasta unidades temáticas y señala “el cambio más importante ha sido la transición hacia una práctica pedagógica más integrada y contextualizada. A veces cuando evaluó las actividades de los estudiantes me doy cuenta de que alguna de estas actividades las estaba realizando de forma aislada”. Estas nuevas unidades integran contenidos lingüísticos con productos comunicativos de valor social, que no es otra cosa que el resultado de su propia práctica pedagógica, en la que siente necesidad de que aquello que enseña esté contextualizado profesionalmente. Este comportamiento se corresponde con lo que plantea Zabala (2014) quién dice que la reflexión es un tipo de capacidad que supone una actitud intelectual estructurada y como tal está vinculada con la labor docente. Por ende, reflexionar no significa únicamente ver lo que pasa en el salón de clases, sino que implica organizar esa observación de manera que se convierta en un avance real y constante congruente con la metodología de enseñanza.

Finalmente, **D3** coincide con lo anterior al señalar “Yo siempre tengo presente el proceso reflexivo. Por eso trato de que mis clases no sean tradicionales”. Subraya que su enfoque pedagógico ha evolucionado hacia metodologías educativas más innovadoras, incluyendo micro cuentos podcast y procesos de autoevaluación. Estas modificaciones surgen de preocupaciones que se presentan después de la clase no por presión externa. Esta vivencia se conecta con lo que menciona o campo et al., (2013) quienes precisan que la reflexión práctica debe ser entendida como pensamiento crítico y por lo tanto es un factor clave para promover la innovación en el campo educativo. En este contexto La **DTRP** se transforma en la base de propuestas pedagógicas renovadoras, capaces de enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La **DTRP** revela cómo este ejercicio crítico y consciente se convierten en auténtico motor de cambio para el contexto educativo. Según los hallazgos analizados, la **DTPR** no solo puede ajustar técnicas o estrategias, sino que cambia la identidad profesional del

maestro y rediseña su papel como mediador entre el conocimiento y la realidad del estudiante. Los resultados muestran que, si el profesor reflexiona constantemente sobre los efectos de su labor, su práctica pedagógica será mucho más sensible y contextualizada. Por tanto, la **DTRP** deja de ser un acto complementario y se posiciona como un eje estructurante de la calidad y el sentido de la educación.

Categoría emergente: Innovación Pedagógica (IP)

La innovación pedagógica se considera una necesidad urgente en los entornos educativos actual que se caracterizan por su complejidad y diversidad. Macanchí et al., (2020) plantean que:

La innovación educativa está directamente relacionada con la práctica por eso, la sustentabilidad de la innovación en el campo de la educación, se apoya en valor que esta puede tener para alcanzar la calidad del proceso educativo, pedagógico y didáctico y se valoriza en las posibilidades que crea para fomentar el compromiso con la calidad basada en el liderazgo docente y la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, en la configuración y transferencia de buenas prácticas en el ámbito de la innovación (p.399)

Los autores resaltan que la investigación educativa se vincula íntimamente con las prácticas pedagógicas, haciendo hincapié en que su continuidad no sólo se debe a ideas nuevas, sino a su capacidad para transformar y mejorar la calidad del proceso formativo. Por tanto, la innovación adquiere significado mientras sea una práctica colectiva, promovida a través del liderazgo docente y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Esto pone en relieve el carácter fundamental del trabajo en equipo para mejorar la educación, es decir, donde las prácticas pedagógicas sean eficaces y se conviertan en una parte de la cultura organizacional que busque siempre la excelencia.

En los contextos escolares, innovar no se limita únicamente a implementar tecnología, sino que también abarca cambios en las estrategias de enseñanza, en los procesos de evaluación, así como en la administración del conocimiento. Para Morales (2010) la innovación educativa se define como un proceso deliberado y organizado basado en la teoría y la reflexión, dirigido a la modificación de las prácticas y al alcance

de las metas. Por ende, innovar abarca una transformación planificada de las prácticas pedagógicas, donde el proceso de reflexión crítica juega un papel primordial en la toma de decisiones, es decir, la innovación se convierte en una estrategia consciente para contribuir a la calidad del aprendizaje.

Por otro lado, Imbernón (1996) precisa que:

La innovación educativa tiene que conservar una parte de carácter utópico. La utopía educativa es patrimonio del profesorado y no se puede renunciar a ella. Ello no significa pecar de idealismo ni de ingenuidad, sino tomar conciencia de que el trabajo encaminado a la innovación comporta ver cómo algunos objetivos sólo se pueden alcanzar a largo plazo, objetivos que pueden parecer inviables en un cierto momento y convertirse en realidad en otro (p.51).

El autor considera la innovación educación en misiones y que llena de esperanza al relacionarla con la utopía como un objetivo esencial en el actuar pedagógico de los docentes motivando a los educadores a establecer objetivos a largo plazo que, aunque puedan parecer inalcanzables al principio, pueden hacerse realidad a través de un compromiso y perseverancia continua. Por ello, los docentes deben asumir una posición creativa para diseñar experiencias educativas que contribuyan a enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por consiguiente, cuando se hace referencia a la innovación en la educación se sugiere contar con un objetivo definido, es decir una imagen de lo que deseamos alcanzar con los alumnos. Al respecto, Rivas (2017) alega que:

La innovación educativa como una fuerza vital, presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos. Expresado, en otros términos, innovar es alterar los elementos de un orden escolar que apagan o limitan el deseo de aprender de los alumnos (p.20)

Rivas (2017) entiende la innovación educativa como una fuerza transformadora que abarca las instituciones, actores educativos y marcos legales con el objetivo de renovar la escuela desde la reivindicación de los derechos de aprendizaje. Por tanto, reconoce que las estructuras escolares convencionales pueden frenar el interés por

aprender y sugiere que innovar no significa solo realizar cambios formales sino generar quiebres que devuelvan sentido y motivación al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Mientras que Parra et al., (2021) definen “La innovación educativa convoca ideas, creencias y experiencias contrastadas y asimiladas mediante la reflexión y la acción, en el marco de la relación sujeto-aprendizaje-contexto, de ahí que los procesos de innovación demanden un profesor que permanentemente reflexione su quehacer” (p.76). La innovación educativa se entiende como un camino de conversación constante donde las ideas, convicciones y los vividos se unen a través de un pensamiento crítico y reflexivo. Esto quiere decir que innovar va más allá de sumar métodos novedosos, se trata de dar un nuevo sentido a la forma de enseñar, vinculando al estudiante, el conocimiento y el contexto social.

De acuerdo con lo que se ha mencionado, se detallan las contribuciones de los informantes clave:

D1: Los ejercicios de reflexión me facilitan pasar de enseñar contenidos sueltos a la integración de conceptos de lectura, escritura y proyectos integrales que combinan distintas áreas. Yo siempre trato de evaluar los resultados de mis métodos de enseñanza puesto que, esto me lleva a evaluar el proceso de innovar en mis actividades diarias. Cada vez que culmino una actividad les pregunto a mis estudiantes ¿Qué es lo que mis alumnos necesitan para que la lectura funciona como un verdadero enlace con su realidad? Entonces, ellos proponen actividades como podcast, ejercicios de ortografía a través de creación de memes, y las lecturas van en función de las diferentes problemáticas sociales que ellos me comparten. Por eso creo que estos procesos internos de evaluación me llevan a generar cambios e innovaciones en el proceso de enseñanza de la Lengua Castellana.

D2: Pues cada vez que reflexiono descubro algo diferente que puedo intentar. Por ejemplo, antes enseñaba la ortografía a través de dictados tradicionales ahora llevamos a cabo un pequeño concurso de memes y ahí aproveché a evaluar la ortografía. Esto surgió un día después de darme cuenta de que los estudiantes olvidaban las reglas muy rápido y solo hacíamos un ejercicio de repetición. Pero esta alternativa a dado buenos resultados. También modifiqué la manera de leer historia pasé la lectura silenciosa a desarrollar más representaciones teatrales en el aula, esta idea también surgió al notar de que algunos estudiantes me comprendían mejor cuando interpretaban o personificaban los textos. De esta manera me he dado cuenta de que poco a poco puedo ir realizando pequeñas innovaciones que permitan a los estudiantes tener una disposición más significativa en el aprendizaje de mi área.

D3: Yo siempre tengo presente el proceso reflexivo. Por eso trato de que mis clases no sean tradicionales. Ahora trabajo con proyectos cortos en los que la gramática se incorpora el proceso creativo, es decir, redactamos microcuentos que luego esto se transforman en

podcast y durante la edición pues vamos revisando lo que es la puntuación, la ideación de ideas y la coherencia. Gracias a esto cada vez tengo una mayor participación de mis estudios y me doy cuenta de que estas innovaciones surgen de pequeñas inquietudes después de la clase. También trabajo con evaluaciones orales y autoevaluaciones esto lo hago para que los estudiantes puedan identificar su propio avance y siempre trato de incorporar en mi labor diaria alguna actividad interactiva.

D4: Para mí el cambio más importante ha sido la transición hacia una práctica pedagógica más integrada y contextualizada. A veces cuando evaluó las actividades de los estudiantes me doy cuenta de que alguna de estas actividades las estaba realizando de forma aislada por ejemplo unas actividades de gramática que no reflejaban una escritura real sí, por eso decidí crear unas unidades temáticas donde el estudiante se aprende la norma al mismo tiempo que preparan campañas de comunicación para las distintas actividades que se realizan tanto en el colegio como en la comunidad. También trabajo mucho lo que es la realimentación de los contenidos desarrollados con mis compañeros y con los estudiantes. De esta manera, voy modificando y ajustando mi forma de trabajar.

D5: Yo trato de que la asignatura no sea solo analizar oraciones o bien identificar figuras literarias, siempre le digo que la lectura se usa para comprender y transformar nuestro entorno. Por eso he venido trabajando con proyectos integrados, allí los estudiantes escriben cartas a sus líderes comunitarios señalando los diferentes problemas que afectan su comuna. Pues allí trabajamos la coherencia, y la ortografía y la argumentación. También cambié el enfoque sobre cómo trabajar la poesía. Ahora los alumnos en vez de memorizarlas las dramatizan. A esta manera los contenidos del área se vuelven experiencias significativas que se conectan con la realidad de los estudiantes.

El procedimiento de interpretación de la categoría emergente **IP** aparecen en las reflexiones de los profesores como una respuesta crítica a las limitaciones de métodos educativos tradicionales que ya no se conectan con la realidad sociocultural de los estudiantes. De acuerdo con Parra (2021) “La innovación educativa convoca ideas, creencias y experiencias contrastadas y asimiladas mediante la reflexión y la acción...” (p.76). Esta afirmación resalta que los docentes, deben tener plena conciencia en su quehacer pedagógico. Además, esta afirmación se hace tangible en las palabras de **D1** quien menciona que “Por eso creo que estos procesos internos de evaluación me llevan a generar cambios e innovaciones en el proceso de enseñanza de la Lengua Castellana”. De manera similar **D3** comenta que “me doy cuenta de que estas innovaciones surgen de pequeñas inquietudes después de la clase”. Lo que evidencia que la transformación proviene de una práctica reflexiva. De esta forma, **IP** se relaciona con la conciencia del contexto y la creatividad en enseñanza, formando un enfoque docente activo.

Por su parte, **D2** y **D5** señalan que la innovación no siempre surge de cambio radical, sino de decisiones simples en el día a día que transforman el entorno educativo.

D2 comenta “antes enseñaba la ortografía a través de dictados tradicionales ahora llevamos a cabo un pequeño concurso de memes y ahí aprovechó a evaluar la ortografía” Un enfoque que le ha permitido dar un giro notable sobre la percepción que tiene en sus alumnos en el aprendizaje de los contenidos. Mientras que **D5** indica “También cambié el enfoque sobre cómo trabajar la poesía. Ahora los alumnos en vez de memorizarlas las dramatizan” Lo cual fortalece la conexión entre el contenido académico y las experiencias vividas. Esto concuerda con la opinión de Rivas (2017) quien argumenta que la innovación en la educación implica modificar aspectos de un sistema escolar que suprimen o limitan el interés por aprender de los estudiantes.

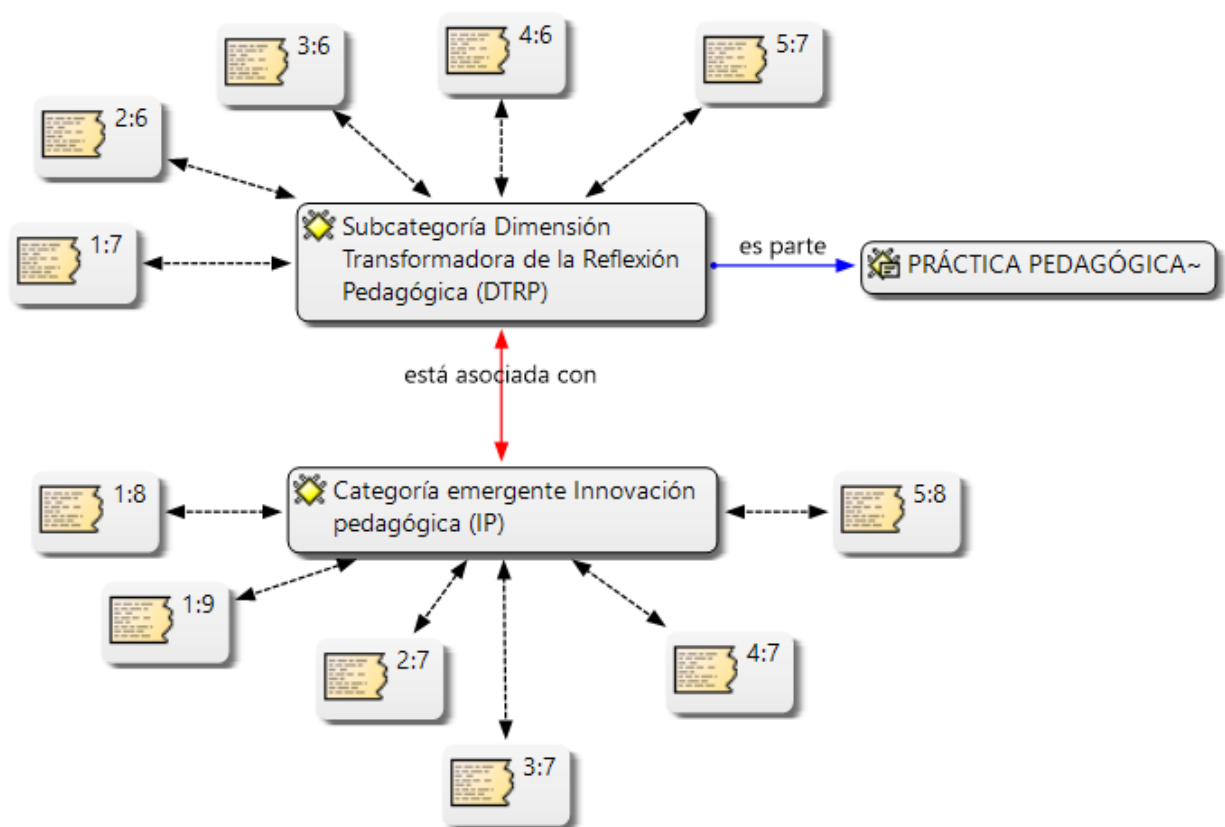
Finalmente, Macanchí et al., (2020) plantean que: “la sustentabilidad de la innovación en el campo de la educación se apoya en valor que esta puede tener para alcanzar la calidad del proceso educativo, pedagógico y didáctico” (p.399). Esta afirmación cobra relevancia al analizar cómo **D1** y **D4** laboran de forma no improvisada, sino a través de un diseño deliberado y una comunicación constante con sus estudiantes. **D1** menciona “Cada vez que culmino una actividad les pregunto a mis estudiantes ¿Qué es lo que mis alumnos necesitan para que la lectura funciona como un verdadero enlace con su realidad?” por otro lado **D4** subraya “También trabajo mucho lo que es la realimentación de los contenidos desarrollados con mis compañeros y con los estudiantes. De esta manera, voy modificando y ajustando mi forma de trabajar”. De esta manera ambos van estableciendo redes de aprendizaje en las que **IP** se transforma en un proceso colaborativo, evaluado y que perdure en el tiempo.

En síntesis, **IP** más que una estrategia, es una manera profesional de pensar que surge a partir del ejercicio reflexivo dice expresa a través de las acciones didácticas del docente que buscan transformar los contextos educativos. Los hallazgos permiten comprender como esta categoría emergente no tiene nada que ver con modas educativas, sino con una necesidad real del educador para vincular los contenidos escolares con la realidad social del alumno. Desde esta perspectiva, **IP** se aleja de enfoques estandarizados y tiene sentido cuando parte de la observación crítica la escucha atenta y el compromiso ético con el proceso de aprendizaje.

En el mismo orden de ideas, los hallazgos analizados revelan que **IP** emerge como una respuesta a los enfoques tradicionales de enseñanza, con la intención de favorecer proceso formativo más integrales, significativos y contextualizados. Por ello, el docente innovador no sólo transforma su práctica, también se transforma a sí mismo, es decir, se vuelve más consciente, más intencional. Por tanto, **IP** no puede desvincularse del docente que la ejerce, ni del contexto en el que se inscribe, ya que es en ese espacio donde se sitúa la verdadera resignificación pedagógica.

Figura 14

Subcategoría Dimensión Transformadora de la Reflexión Pedagógica (DTRP) y Categoría emergente Innovación Pedagógica (IP)



Nota. Ocoró (2025). Elaborado a partir del software Atlas Ti

Subcategoría Promoción de la Autoevaluación Docente (PAD)

Tabla 10.

Promoción de la Autoevaluación Docente

Subcategoría	Código	Categoría emergente	Código	Ítems
Promoción de la Autoevaluación Docente	PAD	Reflexión Profesional	RP	4. ¿De qué manera la reflexión ha contribuido a transformar su forma de enseñar Lengua Castellana? 5. En su práctica ¿Cómo promueve la reflexión sistemática sobre su quehacer docente? 6. ¿La reflexión sobre su práctica pedagógica contribuye a su desarrollo profesional? ¿Por qué?

Nota. Ocoró (2025)

La autoevaluación docente se considera una reflexión interna y sistemática realizada por el maestro sobre su desempeño profesional. Para Daoud (2007) “Se debe entender que la autoevaluación es un compromiso implícito en la actividad docente en cualquiera de sus niveles, si en realidad se aprecia a la profesión y no es un mero o alternativo modo de subsistencia” (p.17). Según el autor, la autoevaluación implica una reflexión ética por parte del educador que va más allá de las exigencias institucionales. Solo cuando el docente internalice el proceso de enseñanza como una vocación más que un trabajo estará dispuesto a evaluar su desempeño con honestidad. De esta forma, la autoevaluación deja de ser un trámite y se transforma en un compromiso con la calidad educativa mediante el cuestionamiento constante de la práctica pedagógica.

La autoevaluación se debe enfocar desde una perspectiva intencional donde el educador, al analizar sus acciones pedagógicas realza la calidad del proceso formativo mediante ajustes conscientes y fundamentados. En este sentido, Fuentes y Herrero (1999) alegan:

La autoevaluación es aquella evaluación donde agente evaluador y sujeto evaluado coinciden. Planteamos que una evaluación eficaz del profesor que conlleve la mejora de la enseñanza y, como consecuencia, una mayor efectividad de la escuela debe iniciarse desde la capacidad de autocrítica del profesor. Además, cuando un profesional acostumbra a evaluar de manera sistemática su actividad tendrá mayor probabilidad de convertirse en un sujeto abierto al juicio externo (p.358)

Enfatizan la autoevaluación como una práctica reflexiva crucial para el crecimiento profesional del docente y el avance de las instituciones. Es decir, cuando el evaluador y el evaluado son la misma persona, se incrementa la capacidad de crítica, esto se establece como un punto de partida para reorientar el proceso de enseñanza y mejorar los resultados académicos. Adicionalmente, la perspectiva de los autores no sólo valida la reflexión constante sobre la práctica pedagógica, sino que también prepara al educador para aceptar críticas externas con mayor disposición.

Por consiguiente, la autoevaluación debe ser un mecanismo para reforzar la mejora continua, la responsabilidad profesional y la calidad de la educación. Al respecto, Arnaiz y Azorín (2014) definen “La autoevaluación de la tarea docente ha de ser entendida como una herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado” (p.230). La autoevaluación docente representa una herramienta primordial para mejorar el proceso de enseñanza según las autoras. Al examinar críticamente su propio trabajo, el profesorado puede afinar sus métodos educativos asegurando de esta manera que los estudiantes reciban experiencias formativas ricas y significativas. Por ende, este proceso de reflexión también retroalimenta el proceso de aprendizaje en los estudiantes de forma global. De hecho, la autoevaluación constituye una Reflexión profesional que enlaza la responsabilidad del docente con el compromiso de brindar oportunidades de conocimiento cada vez más efectivas y acordes a los estudiantes.

En este orden de ideas, Basurto et al., (2021) plantean que la autoevaluación:

Es un procedimiento para analizar, examinar, observar y valorar sistemáticamente su propia acción y sus resultados a fin de estabilizar o mejorarla, puede tener lugar a nivel individual u organizacional. Autoevaluarse significa que las personas exploran y evalúan su propio trabajo, la demanda de calidad en la investigación se adapta a los recursos dados, una gran ventaja el enfoque en la práctica, el procedimiento está directamente relacionado con el conocimiento experto y la experiencia de los profesionales en su área particular de trabajo (p.834)

La autoevaluación es un proceso complejo que vincula la experiencia del profesor con la práctica pedagógica y el conocimiento. Por ende, involucra un examen sistemático de las acciones y resultados del docente, con el objetivo de optimizar y mejorar su desempeño pedagógico. Cabe resaltar, que más que una simple reflexión interna la autoevaluación se proyecta como una adaptación continua ante las demandas de calidad de la sociedad.

Según lo descrito a continuación, se presentan los aportes de los informantes clave:

D1: Yo llevo un registro diario de mis clases, anotando al final de cada una de mis impresiones sobre lo que salió bien, lo que no y las razones detrás de eso. Cada mes comparto estas notas por un reducido grupo de colegas para intercambiar opiniones e identificar tendencias. También aplicó esquemas de análisis a las actividades que realizan los estudiantes las evalúo usando guías de interacción, esto me ha ayudado a dar objetividad al momento de evaluar a los estudiantes y autoevaluarme para que ese proceso de reflexión no se quede en simples sensaciones personales, sino que refuerza mi labor diaria.

D2: Pues uso una agenda de trabajo dónde anoto, con caritas felices o tristes cómo sentí la clase y todos los viernes reviso esas notas y marco en color rojo las actividades que no funcionaron tan bien. Luego comparto esas observaciones con un compañero del área durante el descanso y su opinión me da otra mirada. Algunas veces me gusta grabar mis clases (obvio pido permiso) y la reviso en mi casa. Al ver el vídeo me doy cuenta sí estoy comunicando bien las normas, sí mi forma de hablar está al nivel de los estudiantes, sí estoy haciendo un uso correcto de la gramática, la sintaxis, la ortografía. Además, siempre le pregunto a mis estudiantes qué actividades les gustó más y por qué, sus respuestas son oro puro. Entonces para mí todo esto forma un método sencillo que me obliga a parar y pensar, en lugar de seguir de forma mecánica, así no pierdo la costumbre de mejorar paso a paso.

D3: Verás, en mi labor diaria la reflexión una tarea que pospongo más bien la integro constantemente en la planeación de cada lección y en cada conversación con mis alumnos. Por ejemplo, acostumbro a mantener un registro pedagógico Donde apunta observaciones concisas sobre lo que me resultó eficaz y lo que no y las sensaciones de los jóvenes. Asimismo, durante la semana dedico espacios para repasar esas anotaciones y considerar algunas modificaciones. También disfruto mucho intercambiar ideas con compañeros en la sala de maestros donde surgen ideas muy valiosas. A veces incluso pregunto directamente a los estudiantes sobre las clases que les imparto y qué beneficios le han dejado y que no sobre todo en cuanto a vocabulario, materiales, las actividades, esto me resulta muy esclarecedor. Todo esto me ayuda a no caer en la monotonía.

D4: Para mí ha contribuido de forma esencial pues implicó modificar un plan de área que estaba dividida a uno cohesionado y contextualizado. Puesto que, ahora en los círculos de estudio que realizamos los del área de lengua castellana revisamos los trabajos de los alumnos y hemos notado que la mayoría de los grupos presentan problemas de comprensión lectora, textual, dificultades en la aplicación de la lengua en los diferentes

contextos comunicativos. Por ello hemos organizado módulos temáticos donde los estudiantes aprenden de forma paralela mientras quedan crean proyectos comunicativos para las diferentes actividades que se realizan en la institución. De igual manera la reflexión pues sirve como guía no para implementar estrategias de pensamiento, por ejemplo, yo en mis clases uso ejercicios como pensaba antes/pienso ahora que me ayudan a desarrollar y consolidar lo que son los procesos meta cognitivos. También sume lo que es la autoevaluación, coevaluación para sentirnos todos comprometidos.

D5: Yo mantengo un cuaderno entrada. En la primera columna escribo la actividad tal y como ocurrió y en la segunda escribo como me sentí, que observaron los estudiantes y cuáles ajustes necesito realizar. En mis tiempos de descanso reviso esas notas y marco con un resaltador los elementos que se repiten como: la falta de participación, problemas con la comprensión algunos textos o confusión con ciertos conceptos o regla. Además, participé en un grupo de WhatsApp con tres colegas donde compartimos logros y las dificultades que se nos presentan, es intercambio rápido pues me ofrece perspectivas que me permiten reorientar algunas metodologías. También una vez al mes grabamos un segmento de la clase y luego lo analizamos en grupo de forma sencilla. Todo esto me ha ayudado a que sea más constante y mejorar en mi labor como docente.

En este orden de ideas, se detalla el proceso de análisis de la subcategoría **PAD** entendida como un compromiso de mejora continua promueven prácticas pedagógicas reflexivas alineadas con las realidades en constante cambio. Es importante reconocer que la evaluación personal es un compromiso que está presente en la práctica pedagógica en todas sus etapas, si realmente se valora la profesión y eso que si era simplemente como una forma de ganarse la vida (Daoud, 2007). Esta reflexión se evidencia el testimonio del participante **D1**, quien afirma “Yo llevo un registro diario de mis clases, anotando al final de cada una de mis impresiones sobre lo que salió bien, lo que no y las razones detrás de eso”, lo que deja ver la **PAD** como una voluntad comprometida por valorar y revisar la práctica pedagógica más allá de la rutina diaria.

Ahora desde una perspectiva organizativa, PAD adquiere relevancia porque permite examinar la práctica de un enfoque colaborativo basado en las experiencias docentes. En palabras de **D4** menciona “en los círculos de estudio que realizamos los del área de lengua castellana revisamos los trabajos de los alumnos hemos notado que la mayoría de los grupos presentan problemas de comprensión lectora, textual...” dicha afirmación se vincula con lo planteado por Basurto et al., (2021) sugieren: “Es un procedimiento para analizar, examinar, observar y valorar sistemáticamente su propia acción y sus resultados a fin de estabilizar o mejorarla... (p.834). Ambos expresan que

PAD abarca un proceso reflexivo que busca mejorar de manera colectiva la labor pedagógica.

Por consiguiente, cuando **PAD** se asume de manera sistemática no sólo favorece el crecimiento individual del maestro, sino también el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Fuentes y Herrero (1999) una autoevaluación eficaz del docente conlleva a la mejora de la práctica pedagógica y como consecuencia a una mayor efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta afirmación es congruente con la experiencia compartida por **D2**, quien relata “Pues uso una agenda de trabajo dónde anoto, con caritas felices o tristes cómo sentí la clase... Al ver el vídeo me doy cuenta sí estoy comunicando bien las normas...” Esto pone en evidencia que **PAD** contribuye a generar ejercicios de crítica constructiva en el docente sobre su propio desempeño y que contribuye a mejorar la relación comunicativa y didáctica con los estudiantes.

PDA, se transforma en una actividad valiosa y fácil de implementar cuando se lleva a cabo mediante prácticas pedagógicas sencillas pero constantes, que posibilitan al educador reconocer tendencias, modificar estrategias, actividades, procesos de evaluación y reforzar su propia identidad. Al respecto, de Arnaiz y Azorín (2014) quienes sostienen que es importante comprender la autoevaluación de la labor docente como un recurso para optimizar el proceso educativo y el aprendizaje de los estudiantes. Esto se refleja en los testimonios de **D5**, “Yo mantengo un cuaderno entrada... En mis tiempos de descanso reviso esas notas y marco con un resaltador los elementos que se repiten como: la falta de participación... confusión con ciertos conceptos o regla”. Mientras **D3** señala que “acostumbro a mantener un registro pedagógico donde apunta observaciones concisas sobre lo que me resultó eficaz y lo que no y las sensaciones de los jóvenes”. Ambos destacan como **PAD** les permite reorientar estrategias didácticas para favorecer los aprendizajes de sus estudiantes. Además, sostienen que una práctica pedagógica situada permite reorientar los procesos de enseñanza a partir de un análisis profundo de la propia acción docente.

En síntesis, **PAD** debe ser una práctica cotidiana y reflexiva de los docentes para mejorar continuamente. A través de ella, pueden reconocer la necesidad de repensar su labor e implementarla como parte esencial de su práctica pedagógica que permitirá identificar logros, áreas de oportunidad y sobre todo realizar ajustes que enriquezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Más allá de lo instrumental **PAD** Un compromiso con la calidad educativa y el desarrollo pleno de las competencias básicas de los estudiantes. De este modo, fue de consolidarse como una herramienta que fortalece la identidad profesional del maestro, fomenta un pensamiento crítico y contribuye a una cultura pedagógica más consciente y colaborativa.

Categoría emergente: Reflexión Profesional (RP)

La reflexión docente, es un proceso continuo de evaluación y es fundamental para mejorar la práctica pedagógica. Al respecto, Bozu y Imbernon (2016) destacan que en el ámbito educativo la reflexión permite que los docentes evalúen su proceder para optimizar sus prácticas pedagógicas. Es decir, mediante este proceso pueden agudizar su enfoque sobre el proceso de enseñanza y reorientar información clave para interpretar lo que acontece en el aula de modo tal de que se puedan ajustar, renovar o modificar su práctica pedagógica. Adicionalmente, si el proceso se realiza de manera constante posibilita establecer experiencias educativas significativas que permitan enriquecer el proceso de aprendizaje.

En este sentido, la reflexión requiere disposición y valentía para admitir tanto aciertos como desaciertos en un contexto escolar donde la creciente diversidad estudiantil incide directamente en la labor formativa del docente. En este orden de ideas, Villalobos y De Cabrera (2009) precisan que:

Para poder responder de manera apropiada a esta diversidad, se requiere de la presencia de maestros que sean reflexivos. El asumir una actitud reflexiva contribuye a que los docentes reconozcan comportamientos y prácticas que inhiben su potencial para la tolerancia y la aceptación, elementos vitales para enfrentar las diferencias de todos los estudiantes en una sociedad heterogénea que se mueve hacia una comunidad donde la globalización es el común denominador (p.141)

La globalización trajo consigo nuevos desafíos en las aulas con una creciente diversidad entre los estudiantes. Frente a este panorama, el autor subraya que los maestros deben reflexionar profundamente sobre cómo sus propias limitaciones podrían obstaculizar la inclusión de todos los estudiantes. Por ello, el docente debe reconocer sus propios prejuicios y reflexionar con honestidad para poder minimizar esas barreras internas. De esta manera estarán dadas las condiciones para crear un ambiente educativo democrático, donde cada estudiante se sienta valorado y respetado promoviendo la tolerancia y la aceptación del otro.

Mientras que, para Shulman (2005) la reflexión del profesional en el ámbito educativo:

Es lo que un profesor hace cuando analiza, en forma retrospectiva, el proceso de enseñanza y aprendizaje que ha tenido lugar, y reconstruye, vuelve a escenificar y/o a experimentar los sucesos, las emociones y los logros. Es a través de esa serie de procesos que un profesional aprende de la experiencia. Se puede hacer en forma independiente o en conjunto, con la ayuda de dispositivos de grabación o apoyándose sólo en la memoria (p.25)

El autor propone que la reflexión docente es un proceso activo de revisión de la práctica pedagógica, en donde el educador examina los momentos más significativos, las emociones experimentadas y los logros conseguidos. Esta orientación reconoce que el aprendizaje no hay nada únicamente de la experiencia en sí misma, sino del acto consciente de cuestionarla y reorientarla. Adicionalmente, incorpora elementos como los recuerdos, el trabajo cooperativo o el uso de herramientas de grabación que brindan la posibilidad de distintas modalidades de reflexión ajustadas a las necesidades y manera de ser de cada docente.

Por consiguiente, la reflexión se presenta como una herramienta pedagógica de reconstrucción que permite transformar la vivencia en conocimientos sólidos y duraderos para la profesión docente. En este orden de ideas, Torres et al., (2020) alegan:

Dada la complejidad de esta actividad, existe una multiplicidad de ejes y situaciones sobre las que se debe reflexionar en dicha práctica: la meditación cuidadosa sobre el conocimiento general y específico que poseen los maestros, la selección y secuenciación de contenidos, su modo de enseñar, los recursos que utilizan, las fortalezas y debilidades

de los estudiantes, cómo abordar sus intereses y necesidades, el manejo del aula con todas sus implicaciones, las formas de evaluar los aprendizajes, sus valores y sus propias creencias e incluso su satisfacción personal (p.90)

Los actores subrayan que la reflexión docente va más allá de un simple acto ocasional, en su lugar requiere una mirada exhaustiva sobre los múltiples factores que estructuran la práctica pedagógica, que van desde el dominio los contenidos hasta el diseño didáctico, pasando por el conocimiento de los estudiantes, la gestión del aula, las estrategias de evaluación y el autoconocimiento de los propios valores y emociones. Cada uno de estos aspectos demandó una revisión crítica constante y profunda. Por ende, el profesor se contempla a sí mismo como un profesional integral cuya capacidad para reflexionar le permite tomar decisiones conscientes, éticas y ajustadas a contextos en permanente cambio.

De acuerdo con lo expuesto, se muestran las contribuciones de los informantes clave:

D1: Claro, ya que me motiva a abandonar mi zona de confort y a considerar mi aprendizaje como un proceso intencionado. Al pensar en mi práctica pedagógica, reconozco cierta carencia en mi conocimiento, como la evaluación formativa o las metodologías para la literatura infantil, y busco capacitaciones, seminarios o con los grupos de trabajo del área abordo cada una de ellas. Por eso es que estos procesos de reflexión enriquecen mi carrera y refuerzan mi práctica pedagógica en la institución. También me permite conectar proyectos de aula con las nuevas políticas educativas y eso me gusta porque ayuda a posicionarme como un agente de cambio y no simplemente una docente más del área de Lengua Castellana.

D2: Por supuesto, porque me muestra en qué temas todavía estoy verde (eso lo puedo decir). Por ejemplo, después de una clase sobre crónica periodística, noté que me costaba mucho guiar la fase de edición. Entonces, eso me llevó a inscribirme en un taller virtual sobre escritura creativa y al terminarlo, volví con mayores conocimientos para el desarrollo de esas actividades y otras más. También me anima mucho leer artículo sencillo sobre didáctica, para no quedarme solo con mi poca experiencia (un año). Por eso cuando comparto estos aprendizajes en las reuniones de área, ganó confianza y hago aportes a mis colegas. En pocas palabras, la reflexión me empuja a formarme cada día más y de la mejor manera creo que sin ella seguiría repitiendo lo que me enseñaron en la universidad sin avanzar en mi camino profesional.

D3: Definitivamente, al reconocer mis habilidades diarias que tengo que mejorar siempre busco capacitación que se ajuste a necesidades auténticas y no simplemente a cursos populares. Por ejemplo, me di cuenta de que mis métodos de lectura crítica eran bastante amplios, así que decidí apuntarme a un diplomado sobre argumentación y pensamiento crítico. Luego puse en práctica con mis estudiantes debates organizados que mejoran la calidad de sus intervenciones orales. Por eso pienso que el desarrollo profesional no debe

ser algo aislado yo comparto todo lo que he aprendido en el consejo de docentes allí compartimos ideas y enriquecemos la práctica pedagógica de manera colectiva. Y todo esto nos ayuda a recopilar evidencias y a tratar de ajustar las actividades en el aula a las necesidades de los estudiantes y de esta manera fortalecer la práctica pedagógica.

D4: Cien por ciento. Gracias a este proceso he podido reconocer que poseo debilidades en mi labor diaria. Esto me ha llevado a reflexionar y a elegir de manera crítica las oportunidades de capacitación que se me presentan. Es decir, no me inscribo en todos los cursos de capacitación que ofrece el Ministerio de Educación Nacional o el colegio, sino en aquellos que abordan las necesidades que he identificado en mi quehacer diario y en el aula de clases. Por ejemplo, las directrices de lectura crítica del Ministerio siempre las abordo en primera instancia para cumplir con esos lineamientos curriculares. Y a partir de ello, creo actividades que me permitan evaluar y consolidar las competencias de los estudiantes.

D5: Sí, me hace cuestionar sobre los vacíos de mi formación. Por ejemplo, noté que me costaba evaluar la lectura en voz alta, hice una capacitación breve sobre expresión oral y técnicas de retroalimentación y eso me permitió desarrollar en el aula herramientas específicas y de calidad que permitieron mejorar ese tipo de lecturas. Además, el ejercicio docente requiere de un proceso continuo de reflexión donde uno evalúa si está actualizado, si requiere leer artículos de estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura o integrar las herramientas tecnológicas para consolidar aprendizajes, todo esto permite nutrir de manera cotidiana mi práctica pedagógica. Incluso la reflexión me anima a compartir mi experiencia en la jornada de trabajo con los docentes del área si bien es cierto que tengo poca experiencia aprovecho a los compañeros que tienen más años de trabajo y que alimentan mi crecimiento profesional y mi proyección a largo plazo.

La **RP** actúa como un medio para que los educadores identifiquen las áreas que requieren mejora en su labor docente. Por ejemplo, **D2** menciona: "...después de una clase sobre crónica periodística, noté que me costaba mucho guiar la fase de edición. Entonces, eso me llevó a inscribirme en un taller virtual sobre escritura creativa..." de manera similar **D5** señala: "...noté que me costaba evaluar la lectura en voz alta, hice una capacitación breve sobre expresión oral y técnicas de retroalimentación y eso me permitió desarrollar en el aula herramientas específicas y de calidad que permitieron mejorar..." Estas iniciativas se alinean con lo que indican Torres et al., (2020) quienes mencionan que la reflexión en el trabajo incluye la evaluación de los propios saberes, las metodologías empleadas, y los resultados alcanzados lo que permite al docente reestructurar su desempeño en función de un aprendizaje significativo. De este modo, **RP** se convierte en el motor que impulsa la mejora educativa y en una vía hacia la realización personal vinculada al sentido y propósito de enseñar.

Entonces, asumir una **RP** favorece el desarrollo profesional al permitir que se reconozcan las limitaciones y se establezca un vínculo con la diversidad presente en el aula. **D1** comenta: “Al pensar en mi práctica pedagógica, reconozco cierta carencia en mi conocimiento, como la evaluación formativa o las metodologías para la literatura infantil, y busco capacitaciones, seminarios o con los grupos de trabajo del área abordo cada una de ellas”, mientras que **D4** señala “Gracias a este proceso he podido reconocer que poseo debilidades en mi labor diaria. Esto me ha llevado a reflexionar y a elegir de manera crítica las oportunidades de capacitación que se me presentan”. Estos hallazgos coinciden con lo que plantea Villalobos y De Cabrera (2009) quienes enfatizan que una postura reflexiva ayuda al docente a reconocer prácticas que restringen su desarrollo profesional lo cual es fundamental para una educación inclusiva y adaptada al contexto.

La experiencia formativa permite el crecimiento profesional Cuando se reconstruyen situaciones vividas y estas se convierten en oportunidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto **D3** indica: “me di cuenta de que mis métodos de lectura crítica eran bastante amplios, así que decidí apuntarme a un diplomado sobre argumentación y pensamiento crítico”. De manera similar **D5** comenta: “el ejercicio docente requiere de un proceso continuo de reflexión donde uno evalúa si está actualizado” este **RP** Está alineado por lo planteado por Shulman (2005) quien define la reflexión docente como la revisión deliberada del quehacer educativo y la reconsideración de vivencias para generar aprendizajes renovados. Por tanto, las lecciones de aula se enriquecen cuando los profesores llevan a cabo una **RP** y a través de ellas pueden transformar las debilidades en oportunidades de mejora.

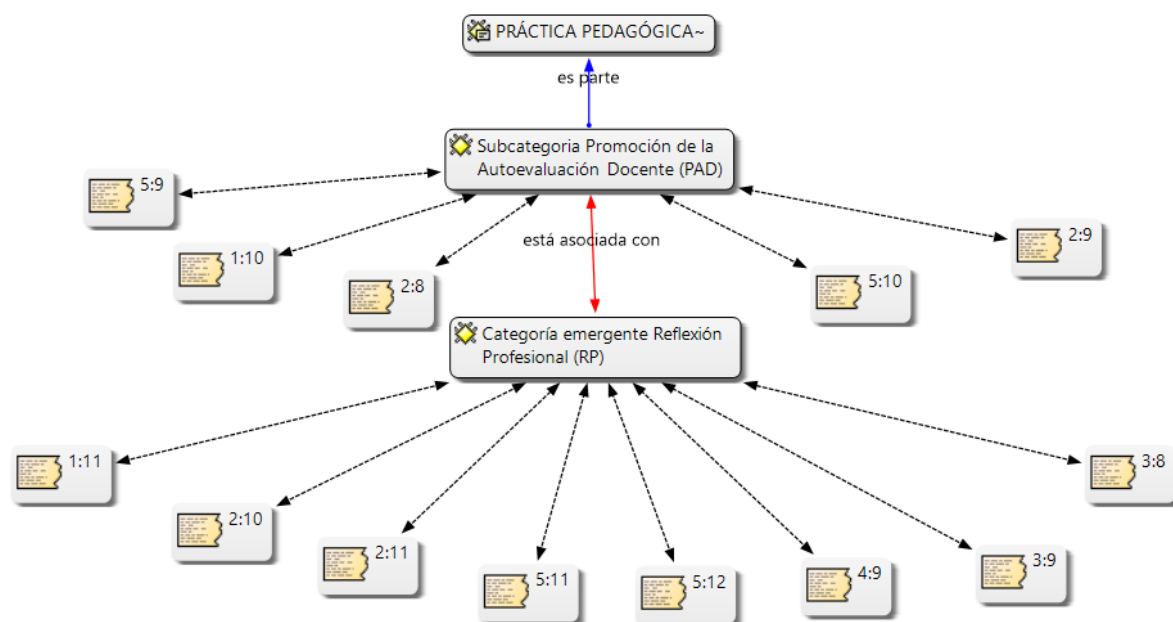
Ciertamente, los hallazgos demuestran que la **RP** también se basa en el diálogo, el intercambio de conocimientos y la integración colaborativa de aprendizaje. Como señala **D2**: “Por eso cuando comparto estos aprendizajes en las reuniones de área, ganó confianza y hago aportes a mis colegas. En pocas palabras, la reflexión me empuja a formarme cada día más”. En el mismo orden de ideas, **D3** manifiesta: “Por eso pienso que el desarrollo profesional no debe ser algo aislado yo comparto todo lo que he aprendido en el consejo de docentes allí compartimos ideas y enriquecemos la práctica

pedagógica de manera colectiva”. Estas experiencias reflejan cómo la **RP** se convierte en una herramienta colectiva que dinamiza el desarrollo profesional y fortalece el trabajo en equipo a favor de una educación contextualizada.

En síntesis, la **RP** sobre la labor docente promueve el aprendizaje y el desarrollo continuo tanto a nivel individual como colectivo. Al mirar hacia adentro y evaluar su desempeño, los docentes logran reconocer falencias formativas que le permiten mejorar sus estrategias didácticas a través de capacitaciones adecuadas. De esta forma, renuevan su papel dentro del entorno educativo al empoderarse como agente del cambio pedagógico. Los hallazgos también demuestran que la **RP** no sea de forma solitaria, por el contrario, se nutre del intercambio con compañeros, del diálogo sobre experiencias compartidas y de la búsqueda incesante de nuevos enfoques teóricos y prácticas pedagógicas acordes a las necesidades de los estudiantes.

Figura 15

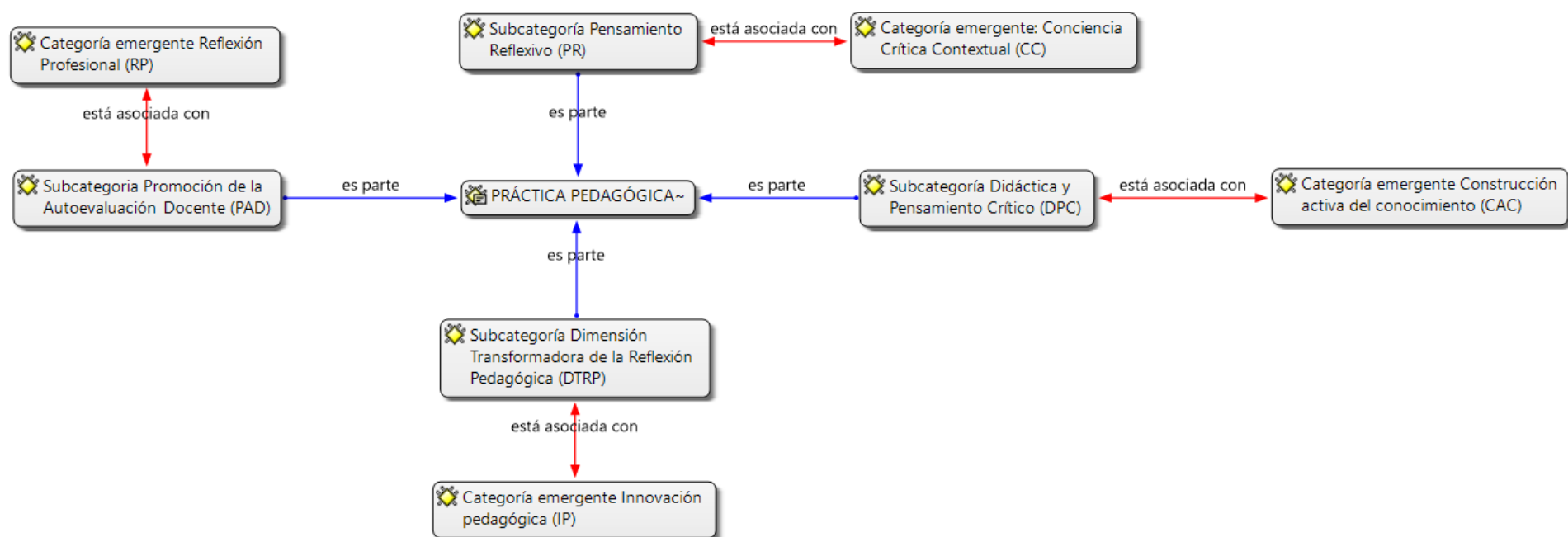
Subcategoría Promoción de la Autoevaluación Docente (PAD) y Categoría emergente Reflexión Profesional (RP)



Nota. Ocoró (2025). Elaborado a partir del software Atlas Ti

Figura 16.

Red de Categoría-Subcategorías-Categorías Emergentes Práctica Pedagógica



Nota. Ocoró (2025). Elaborado con el software Atlas TI

Categoría central: Competencias Lectoras (CL)

La mejora de las habilidades lectoras ha sido una prioridad educativa en Colombia, como lo demuestra claramente el ministerio de educación nacional (2022) a través del Plan Nacional de Lectura Escritura y Expresión Oral (PNLEO). Esta política pública promueve acciones desde el nivel de preescolar hasta la educación media, todo con el objetivo de mejorar tanto el comportamiento lector como los niveles de comprensión entre los estudiantes. Ya no se concibe la lectura únicamente como una simple habilidad, sino como un proceso transversal que incide en todas las áreas del conocimiento, en la formación ciudadana y en la transformación social. Por ende, se reconoce que la lectura crítica es la base fundamental para construir un pensamiento profundo y complejo, para que cada alumno sea protagonista de su propio aprendizaje.

En este orden de ideas, Solé (2012) afirma que “... La enseñanza de la lectura cuyo referente es el centro educativo en su conjunto: nunca hay que dejar de enseñar a disfrutar y profundizar la competencia lectora” (p.58). La visión integral de la autora sobre la enseñanza de la lectura destaca que esta habilidad va más allá de las acciones individuales del docente, convirtiéndose en una tarea colectiva del centro educativo. Por ende, sugiere que cultivar el gusto por la lectura y fortalecer la competencia lectora no debe ser un propósito a corto plazo, sino una meta constante compartida por toda la comunidad escolar. Así mismo, la autora subraya que disfrutar la lectura implica nutrir la curiosidad, la emoción y la empatía a través de textos que desafíen al lector, mientras que profundizar en la competencia lectora requiere desarrollar habilidades cognitivas, interpretativas y analíticas para comprender distintas perspectivas.

Por su parte, Lujano (2022) define las competencias lectoras como

La capacidad para otorgar sentido a un texto a partir de las experiencias previas del lector y su relación con el contexto. Este proceso incluye estrategias para identificar la información relevante, hacer referencias, obtener conclusiones, enjuiciar la posición de los demás y reflexionar sobre el proceso mismo de comprensión, con la finalidad de autorregularlo (p.23)

El autor concibe las competencias lectoras no sólo como un proceso de decodificación del texto, sino como una actividad profundamente personal en donde el lector interpreta lo leído en base a sus vivencias previas y al contexto en el cual se encuentra inmerso. También reconoce a la lectura como una práctica estratégica que requiere localizar información importante, establecer vínculos entre conceptos, inferir significados subyacentes, evaluar posturas ajenas y reflexionar sobre cómo se aprende lo leído. Además, destaca la autorregulación como un componente clave, sugiriendo que el lector competente ajusta de manera consciente sus procesos mentales para lograr una comprensión profunda. Entonces, la competencia lectora va más allá de entender palabras aisladas, es decir, implica dialogar de forma crítica con el texto desde la subjetividad y la interacción con el contexto.

Genor et al., (2024) enfatizan que las competencias lectoras constituyen un criterio clave para evaluar los resultados del aprendizaje estudiantil. Argumentan que leer de manera efectiva se transforma en una herramienta indispensable para acceder al conocimiento en todas las áreas curriculares. A través de la lectura el estudiante puede enfrentar diversos tipos de texto, identificar intenciones comunicativas, establecer relaciones intertextuales y en última instancia adquirir saberes complejos. Por tanto, fortalecer la competencia lectora se convierte en una estrategia pedagógica fundamental para asegurar una formación integral y holística.

Avilés (2022) conceptualiza la competencia lectora como “La capacidad del ser humano de reflexionar sobre la comprensión de los textos para facilitar su inserción al mundo en lo social, económico, político y cultural” (p.292). Define la competencia lectora como la habilidad humana que permite reflexionar de manera crítica sobre los textos y sus significados subyacentes lo cual es fundamental para integrarse plenamente en los ámbitos académicos, sociales y culturales. Por ende, leer no es sólo comprender lo explícito, sino también cuestionar, interpretar e inferir, así como proponer nuevas ideas. En este sentido, las competencias lectoras se vinculan directamente con el desarrollo de ciudadanos autónomos y comprometidos con su entorno. Consecuentemente, fomentar

la lectura desde una perspectiva evaluativa y formadora implica asumirla como una práctica cotidiana que transforma la manera en que se percibe y actúa el mundo.

Finalmente, es primordial desarrollar y fortalecer las competencias lectoras para que las futuras generaciones estén comprometidas con el desarrollo y el avance de la sociedad. Al respecto Solé (2012) precisa que:

Alcanzar la competencia lectora... supone un aprendizaje amplio, multidimensional, que requiere la movilización de capacidades cognitivas, afectivas y de inserción social. Es un esfuerzo para todos, docentes y discentes, pero es un esfuerzo que vale la pena, pues hablamos de uno de los aprendizajes más funcionales y capacitadores que puede hacer una persona; de una llave que abre múltiples posibilidades de desarrollo y crecimiento académico, profesional y personal (p.59)

La autora plantea que el desarrollo de la competencia lectora es un objetivo educativo trascendental, que va más allá de la recodificación del texto para integrar dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Bajo esta mirada, leer se convierte en una práctica intrincada que requiere la participación activa del profesor y el estudiante, en un proceso conjunto de construir significado. Por ende, resalta que el progreso lector no sólo habilita el acceso al conocimiento, sino que también fomenta la autonomía, la inserción crítica en la sociedad y el crecimiento personal. De esta manera, enseñar a leer a los estudiantes con profundidad y gozo no es solamente una meta escolar, sino debe ser una apuesta por formar sujetos capaces de transformar su entorno Y proyectarse más allá de sus límites.

Subcategoría: Dimensión Funcional y Crítica de la Competencia Lectora (DFCL)

Tabla 11.

Dimensión Funcional y Crítica de la Competencia Lectora

Subcategoría	Código	Categoría emergente	Código	Ítems
Dimensión Funcional y Crítica de la Competencia Lectora	DFCL	Desarrollo de Habilidades Comunicativas	DHC	7. ¿Cómo define usted la competencia lectora en sus estudiantes? 8. ¿Cuáles son las habilidades lectoras esenciales para el desarrollo académico y ciudadano? 9. ¿Cuáles son los principales retos que enfrenta al enseñar habilidades lectoras en su contexto educativo?

Nota. Ocoró (2025)

La Dimensión Funcional y crítica de la Comprensión Lectora va más allá de la simple decodificación de las palabras en un texto, buscando una comprensión profunda de información y las ideas presentadas. Tal como lo señala Cassany (2006) leer de forma crítica e implica cuestionar las intenciones del autor, identificar los supuestos subyacentes y evaluar la solidez de lo afirmado. Este enfoque más allá de lo literal permite que los estudiantes no se limiten a recibir pasivamente el mensaje, sino que interactúen activamente con los textos, los problematicen y lo contrasten con sus propias vivencias. De esta manera, la lectura se convierte en una herramienta que promueve la emancipación intelectual al estimular un pensamiento autónomo y crítico.

Con referencia a lo planteado, Brito (2020) señala que “esta se convierte en apoyo para desarrollar en los estudiantes hábitos adecuados en la lectura, escritura oralidad y escucha, por lo que los contenidos disciplinares deben dedicarse al desarrollo de estas cuatro habilidades” (p.245). La autora promueve una perspectiva integradora del proceso

educativo, donde el desarrollo de las competencias lectoras se convierte en el eje central de los diferentes contenidos disciplinarios. Sugiere que el método tradicional, centrado únicamente en la transmisión de información, debe ser su lugar a una metodología que priorice la formación de hábitos lingüísticos funcionales y reflexivos en los estudiantes.

Asimismo, la autora plantea que, al articular las diversas áreas del conocimiento con tales capacidades, no sólo se fortalece la competencia comunicativa del alumno, sino que también se propicia la construcción de un saber significativo, el pensamiento crítico y la participación. En suma, la definición implica que cada disciplina puede y debe contribuir al desarrollo integral del estudiante como sujeto lector, orador, oyente y redactor competente.

De allí, la importancia de una educación que priorice el desarrollo de estas competencias que involucren según Avendaño (2016) “El saber interiorizar conocimiento (aprender), pero también el saber ser, hacer, pensar, discutir, crear, transformar, resolver problemas, interpretar, aportar, elegir, decidir, asumir posturas argumentadas y convivir” (p.211). El autor plantea una concepción integral del aprendizaje, en el cual no es suficiente con adquirir información, sino que se exige una experiencia formadora que articule el saber con el ser, la acción y la convivencia. En este sentido, rompe con la fragmentación de contenidos y promueve un enfoque que reconoce al sujeto como protagonista activo, capaz de transformar su entorno y ejercer su ciudadanía crítica.

En este orden de ideas, la educación se convierte en un espacio para desarrollar habilidades cognitivas, afectivas y sociales que potencian la autonomía con diversidad, la argumentación con matices y la participación democrática con pensamiento crítico. Al respecto, Benavides y Sierra (2013) plantean que:

La comprensión lectora como proceso cognitivo, resalta el papel del desarrollo de los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica. Se desarrollan tres habilidades básicas: Interpretación, (formarse una opinión, sacar una idea central, extraer conclusiones); organización, (establecer secuencias en el texto, resumir, generalizar) y valoración, (identificar relaciones causales, diferenciar lo verdadero de lo falso, captar el sentido de los argumentos del autor), es decir, la aplicación de una lectura crítica (p.86)

La propuesta de las autoras destaca que la comprensión lectora no es un acto pasivo, sino un proceso cognitivo complejo que involucra a distintos niveles y habilidades interrelacionadas que van desde la comprensión literal (centrada en la decodificación básica del texto) hasta la inferencial y la crítica. Por ende, el lector atraviesa fases que implican interpretar, organizar y valorar la información. Es decir, estas tres habilidades permiten extraer significados, estructurar ideas, identificar relaciones profundas y emitir juicios argumentados sobre el contenido. Además, proponen que el desarrollo de una lectura crítica es fundamental para formar lectores activos, capaces de construir sentido, y al hogar con los textos y posicionarse frente a ellos con autonomía intelectual.

Según lo descrito, se presentan los hallazgos de los informantes clave sobre esta subcategoría:

D1: Para mí es un proceso dinámico y complejo, ya que esto implica que los estudiantes tienen que profundizar en los significados que subyace en los textos. Por eso se requiere que el estudiante ponga en juego todas sus habilidades cognitivas emocionales para darle sentido literal y puede inferir de manera correcta. También creo que conlleva a reconocer las estructuras subyacentes, que pueda discernir posturas, así como contrastar y relacionar diversas perspectivas. Por ejemplo, en mi aula cuando desarrollo actividades relacionadas con la comprensión lectora siempre observo si los estudiantes se apropian de los conocimientos para proponer soluciones a las problemáticas que le presento y cuando argumentan con fundamento sus ideas ante los diversos temas sociales que los aquejan.

D2: La veo como la capacidad de comprender un texto y aplicar lo aprendido en la vida diaria eso es lo que considero yo como competencia lectora. Yo le explico a mis estudiantes que no solo se trata de leer de forma rápida, sino que ellos también tienen que captar la idea principal y relacionarla con situaciones que ellos viven. Por ejemplo, yo les llevo una noticia relevante y le digo que ellos tienen que poder explicarme de qué se trata y dar una opinión propia acerca de esa noticia. También les digo que tienen que saber buscar información y distinguir las fuentes confiables de las no confiables sobre todo hoy en día con todas las redes sociales y medios digitales. Algo que me motiva es cuando logro que un estudiante aplique un texto para resolver una tarea cotidiana, allí siento que su habilidad lectora está progresando. Yo siempre les digo leer para actuar y para pensar por uno mismo.

D3: Es una habilidad para comprender e interpretar. Diversos tipos de textos que permiten resolver situaciones cotidianas y académicas. No se enfoca a descifrar palabras, sino que abarca cuestionar, relacionar ideas y conocer la intención del autor. En mis clases, les enseño a mis estudiantes estrategias como subrayar ideas clave, sacar inferencias y contrastar fuentes. Asimismo, siempre involucro un componente crítico, es decir, que sepan distinguir hechos de opiniones, les evalué los argumentos, las posturas que estos adoptan. Cuando los estudiantes participan en la comisión de evaluación y realizan propuestas coherentes para dar solución a las diversas problemáticas, sé que la

competencia lectora está en marcha. Por eso creo que las competencias lectoras son una herramienta dentro y fuera de la escuela.

D4: La considero como un sistema de habilidades, conocimientos y actitudes que posibilitan al estudiante la construcción, cuestionamiento y aplicación de sentido a partir de diversos textos. Por eso mis clases se caracterizan por actividades que permitan una decodificación fluida, me gusta trabajar mucho lo que es la activación previa de los conocimientos, la elaboración de inferencias, la evaluación crítica de las fuentes y la transferencia de información con sus realidades cotidianas. También me gusta incorporar lo que es la dimensión socioemocional, es decir, leer para comprender al otro y para ejercer la ciudadanía de manera responsable sobre todo en esta sociedad colombiana. He podido observar la manifestación concreta de esta competencia lectora cuando los voceros estudiantiles argumentan en la comisión de evaluación y es allí donde uno se da cuenta la importancia de la lectura y sus competencias para lograr una práctica social contextualizada.

D5: La interpreto como la habilidad para entender, discernir y emplear diversos géneros textuales, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. En las diferentes actividades que realizó con los estudiantes trato de que estos puedan identificar los conceptos claves en las lecturas que les proporcionó, que realicen deducciones lógicas, que examinen el propósito del escritor y lo más importante es que puedan usar esa información para poder solucionar cualquier tipo de adversidad que se les presente. Por ejemplo, si un alumno lee un manual y logra arreglar algo en la clase de tecnología, demuestra que entiende la lectura y si justifica su preferencia por esa fuente pues muestra su pensamiento crítico. Por eso para mí lo más importante, es decir mi objetivo, es que cada estudiante no solo lea, sino que adquiera una perspectiva analítica y práctica sobre lo que lee.

La **DFCL** es clave en los procesos educativos, pues permite que el estudiante analice e interactúe activamente con el texto, cuestionando su significado y propósito. Como lo afirma Cassany (2006) leer de manera crítica involucra interrogar las intenciones del autor, identificar supuestos implícitos y evaluar la solidez de las afirmaciones, lo que lo convierte en una herramienta fundamental para que el lector no asuma un papel pasivo. Esto queda reflejado en las experiencias de los informantes **D2**: “Yo le explico a mis estudiantes que no solo se trata de leer de forma rápida, sino que ellos también tienen que captar la idea principal y relacionarla con situaciones que ellos viven” y **D3**: “No se enfoca a descifrar palabras, sino que abarca cuestionar, relacionar ideas y conocer la intención del autor”. Ambos destacan la importancia de **DFCL** para promover estrategias de lectura que fomenten la inferencia, el contraste de perspectivas y la comprensión profunda.

Por consiguiente, la **DFCL** representa un ámbito esencial en el desarrollo pleno de las facultades cognitivas del estudiante. De acuerdo con Brito (2020) este proceso

formativo promueve el ejercicio consciente de habilidades como la escritura, la oralidad y la audición, articulando este modo una enseñanza multidimensional. **D1** señala que “Por eso se requiere que el estudiante ponga en juego todas sus habilidades cognitivas emocionales para darle sentido literal y puede inferir de manera correcta”. Asimismo, **D5** sustenta “La interpretación como la habilidad para entender, discernir y emplear diversos géneros textuales, tanto dentro como fuera del ámbito escolar”. Cimentando de esta manera que la **DFCL** tiene una visión crítica y funcional.

Mientras que, **D4** afirma que “También me gusta incorporar lo que es la dimensión socioemocional, es decir, leer para comprender al otro y para ejercer la ciudadanía de manera responsable sobre todo en esta sociedad colombiana”. Por su parte, **D1** alega “cuando argumentan con fundamento sus ideas ante los diversos temas sociales que los aquejan”. Estos testimonios son congruentes con lo planteado por Avendaño (2016) quien enfatiza que esta capacidad permite aprender, pero también saber ser, hacer, pensar y resolver problemas. Por consiguiente, la **DFCL** se manifiesta cuando un estudiante puede utilizar un texto como una herramienta para actuar y cambiar su entorno de esta manera se evidencia el impacto real del desarrollo de las competencias lectoras.

Entonces, la **DFCL** requiere un enfoque sistemático para desarrollar niveles complejos de comprensión que integran habilidades cognitivas avanzadas. Como lo señala Benavides y Sierra (2013) quienes explican que se debe considerar a los niveles literal, inferencial y crítico, haciendo hincapié en habilidades como la interpretación, organización y evaluación. Esto queda en evidencia en las experiencias de los informantes **D4** que sustenta “me gusta trabajar mucho lo que es la activación previa de los conocimientos, la elaboración de inferencias, la evaluación crítica de las fuentes y la transferencia de información con sus realidades cotidianas” y **D5** plantea “que realicen deducciones lógicas, que examinen el propósito del escritor y lo más importante es que puedan usar esa información para poder solucionar cualquier tipo de adversidad que se les presente”. Por ende, son prácticas esenciales para lograr una **DFCL** contextualizada y significativa.

La **DFCL** se erige como un eje transversal en la formación de lectores versátiles, reflexivo y comprometido con su contexto social. Los hallazgos revelan que los docentes no sólo comprenden esta competencia como la habilidad de descifrar e interpretar textos de forma aislada, sino también la asumen como una práctica pedagógica que potencia el pensamiento analítico, la toma informada de decisiones y la participación consciente en la sociedad. Esta mirada revela una evolución sustancial en cómo se concibe la lectura en el aula, no como una tarea de mecánica y vacía, sino como un proceso complejo y rico que articula lo cognitivo, lo social y lo emocional.

Además, se destaca que los docentes promueven la versatilidad de la lectura mediante situaciones reales y significativas, facilitando que los estudiantes trasladen lo aprehendido en los textos a la solución ingeniosa de problemas cotidianos, la argumentación fundamental de ideas y la toma de postura fundamentada frente a su contexto. Del mismo modo, el componente crítico de la lectura emerge como una herramienta pedagógica para desentrañar discursos, cotejar fuentes confiables, reconocer intenciones tácitas, generar pensamiento propio y autónomo. Siempre con una orientación clara hacia la formación de estudiantes activos y conscientes en la sociedad actual.

Categoría emergente: Desarrollo de Habilidades Comunicativas (DHC)

La lectura representa una estrategia clave en el proceso educativo, puesto que permite construir significado complejos al tiempo que estimula el pensamiento crítico y fomenta la autonomía del estudiante. En este sentido, Silva (2021) precisa que:

El maestro es la clave para generar en los estudiantes aprendizajes significativos por medio de la comprensión de textos, para lograr esto es necesario que los docentes promuevan que los estudiantes expresen con movimientos gestuales o escenificación del contenido de lo que leen, por lo tanto, la lectura debe ser de su interés con un vocabulario apropiado a su edad (p.967)

El autor enfatiza el papel fundamental del docente como facilitador en la construcción de aprendizajes significativos a través de la lectura, destacando que el desarrollo de habilidades comunicativas va más allá de la decodificación del texto,

involucrando también su expresión corporal y emocional. Al incorporar las representaciones en el que los movimientos gestuales como formas de interpretar lo leído, se amplían los procesos de comprensión, la conexión sentimental con el contenido y la apropiación del texto desde la perspectiva individual del estudiante. Por ende, es importante que el docente considere la complejidad y variación de los textos para motivar a los estudiantes y desarrollar las diversas habilidades comunicativas.

Por su parte, Hernández y De la Rosa (2017) señalan que las habilidades comunicativas permiten expresar pensamientos de forma clara u ordenada tanto de forma oral como escrita, siendo elementos fundamentales para participar plenamente en el entorno educativo y en la vida diaria. Por tanto, estas habilidades facilitan la colaboración, el intercambio creativo de ideas y la resolución conjunta de problemas, propiciando un ambiente escolar más integrador y participativo. Asimismo, la capacidad comunicativa resulta clave para elevar la autoestima y la seguridad en los estudiantes, influyendo positivamente en su motivación y disposición para el aprendizaje.

Para Cassany et al., (1994) el empleo de la lengua puede manifestarse de cuatro maneras difiere dependiendo de la función que cumple el individuo en el proceso de comunicación estas son:

Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas. Por eso también son cuatro las habilidades que hay que desarrollar en una clase de lengua con un enfoque comunicativo. Aquí las llamamos habilidades lingüísticas, pero también reciben otros nombres según los autores: destrezas, capacidades comunicativas o, también, macro habilidades (p.88)

Cassany et al., (1994) establecen que las habilidades lingüísticas son pilares fundamentales para comunicarse de manera efectiva, destacando que hablar, escuchar, leer y escribir son formas complementarias de interactuar que se corresponden con los diversos roles que desempeña el individuo en distintos contextos reales. Asimismo, Proponen que no existe comunicación provechosa si no se domina de modo integrado estas cuatro competencias, las cuales deben cultivarse en el aula mediante un enfoque centrado en la comunicación. También destacan, que pueden ser denominadas

destrezas, capacidades comunicativas o macrohabilidades lo que amplía su comprensión pedagógica promoviendo no sólo la competencia verbal sino la facultad de interpretar, producir y reflexionar de manera crítica sobre el lenguaje.

En congruencia con lo planteado Sarmiento (2019) define las habilidades comunicativas como:

El desarrollo de las habilidades comunicativas se enmarca en cuatro procesos fundamentales: escuchar, hablar, leer y escribir, que le permitan al estudiante la comprensión y la composición de los contenidos de las diferentes áreas básicas y la interpretación de los medios de comunicación masiva y de la vida cotidiana, mediante la comparación de situaciones, la problematización y el desarrollo de proyectos comunitarios partiendo de los conceptos y las enseñanzas de la naturaleza (p.24)

El autor concibe las habilidades comunicativas como un conjunto de procesos entrelazados que integran la audición, el habla, la lectura y la escritura, no sólo como destrezas lingüísticas, sino como herramientas básicas para que el estudiante acceda al conocimiento, interactúe críticamente con los medios de difusión y participe activamente en su entorno. La visión del autor amplía el enfoque tradicional en el desarrollo de estas competencias al vincular dichas habilidades con la problematización de la realidad, el desarrollo de proyectos para la comunidad y la comprensión del texto, promoviendo una formación que va más allá de lo académico y fortalece el sentido ético y ciudadano del lenguaje.

Por otra parte, Suri y Rojas (2024) señalan que:

La comprensión lectora en sus diferentes dimensiones (literal, inferencial y crítico) está profundamente vinculada con las habilidades comunicativas; esto indica que el desarrollo de una buena comprensión lectora se traduce en una mejora de la precisión, interpretación, y crítica en la comunicación, y por tanto en interacciones más efectivas y significativas (p.1304)

Por consiguiente, la lectura se vincula estrechamente con el desarrollo de habilidades comunicativas, según destacan las autoras, posicionándola como un eje primordial de la competencia lingüística en general. Al considerar las dimensiones literal, inferencial y crítica de la comprensión lectora, demuestran como la destreza lectora refuerza la precisión expresiva, la interpretación profunda de mensajes y la aptitud

argumentativa, mejorando no solo la eficacia comunicativa sino también la calidad de interacciones académicas, sociales y ciudadanas.

De acuerdo con lo mencionado, se muestran los hallazgos de los informantes clave acerca de esta categoría emergente **DHC**:

D1: En primer lugar, leer, después escuchar, hablar, y escribir. En su conjunto estas habilidades contribuyen a que el estudiante pueda descifrar de manera fluida y extender el vocabulario para poder comprender todo tipo de contenido académico. Para mí la capacidad de inferir e integrar ideas también es fundamental para que de esta manera el estudiante pueda transferir el aprendizaje al contexto. Pero para que todo esto pueda ocurrir el estudiante debe tener ese hábito lector y así desarrollar y fortalecer cada una de estas habilidades que le permiten realizar lecturas críticas y evaluar la veracidad de las fuentes sobre todo en una sociedad donde se maneja demasiada información.

D2: Como docente de Lengua Castellana, opino que las habilidades lectoras fundamentales para el desarrollo académico de los estudiantes se construyen a partir de los procesos cómo: leer, escribir, hablar y escuchar. Por eso, el estudiante que lee puede identificar las ideas principales, formular preguntas y contrastar contenido con conocimientos previos, esto ayuda mucho a desarrollar el pensamiento crítico. El estudiante que sabe escribir realiza resúmenes, reorganiza información, profundiza en la comprensión del contenido. El que sabe hablar, ayuda a expresar ideas utilizando argumentos sólidos de manera fluida y el que escucha favorece la captación de detalles. Por eso creo que es muy importante el desarrollo de estas prácticas a través de actividades que le permitan disfrutar la lectura, desarrollarla como un hábito que no sólo le permitirá mejorar en el rendimiento académico, personal o en todas las áreas de formación, sino que también los ayudara a formarse como estudiantes reflexivos, que disfrutan la lectura.

D3: De que comencé a trabajar, he observado que las destrezas lectoras son fundamentales porque no sólo promueven en los estudiantes un buen rendimiento académico, sino que también los moldea para hacer ciudadanos conscientes y críticos. Entonces, leer involucra más que sólo descifrar palabras, es decir, se requiere comprender, interpretar, cuestionar y conectar lo leído con la realidad social. Por eso cuando los estudiantes aprenden a resumir ideas principales propias palabras o analizar las intenciones subyacentes en una lectura, están desarrollando habilidades que les permiten no solo aprender en las diferentes asignaturas sino también a involucrarse activamente en la realidad es que enfrentan cotidianamente

D4: Considero que el desarrollo tanto académico como personal de los estudiantes está relacionado con el fortalecimiento de habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) que van de la mano con los procesos claves como la comprensión inferencial, la capacidad crítica y la expresión argumentativa fundamental. Sin embargo, para que el alumno alcance su máximo potencial referente a estos procesos cognitivos debe tener hábito lector sólido que le permite transformar la lectura en una práctica constante y placentera. De allí la responsabilidad que tenemos todos los docentes sin importar el área de formación en fomentar en cada una de nuestras actividades y procesos evaluativos el desarrollo de estas habilidades comunicativas.

D5: Podría afirmar que las habilidades esenciales de la lectura van mucho más allá de simplemente leer un texto de forma correcta. Implica comprenderla en profundidad, inferir ideas, relacionarla con otros conocimientos y sobre todo desarrollar un pensamiento crítico. Cuando un estudiante identifica lo relevante, cuestiona lo leído, resume con sus propias palabras y contrasta fuentes, no sólo mejor académicamente, sino que también tiene la capacidad para analizar su entorno y actuar con criterio. Y todo esto se fortalece aún más cuando el hábito lector se cultiva desde lo cotidiano.

Los informantes reconocen que las destrezas comunicativas son fundamentales para el aprendizaje de los estudiantes. Tal como lo señala **D1**, “leer, después escuchar, hablar, y escribir. En su conjunto estas habilidades contribuyen a que el estudiante pueda descifrar de manera fluida y extender el vocabulario para poder comprender todo tipo de contenido académico”. Este testimonio es congruente con lo planteado por Cassany et al., (1994) quienes afirmaron que: “Hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro habilidades que el usuario de una lengua debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas” (p.88). Por lo tanto, fomentar dichas habilidades no solo facilita la asimilación de contenidos escolares, sino también el desarrollo de competencias comunicativas para interactuar de forma efectiva en distintos contextos.

En los testimonios **D2** y **D3** se refuerza la idea de que el desarrollo de **DHC** son esenciales no sólo para aprender contenidos, sino también para desarrollar el pensamiento crítico. **D2** señala: “el estudiante que lee puede identificar las ideas principales, formular preguntas y contrastar contenido con conocimientos previos, esto ayuda mucho a desarrollar el pensamiento crítico”, mientras que **D3** enfatiza: “leer involucra más que sólo descifrar palabras, es decir, se requiere comprender, interpretar, cuestionar y conectar lo leído con la realidad social”. Estos hallazgos se correlacionan con Suri y Rojas (2024), quienes indican que: “...el desarrollo de una buena comprensión lectora se traduce en una mejora de la precisión, interpretación, y crítica en la comunicación, y por tanto en interacciones más efectivas y significativas” (p.1304). De esta forma el **DHC** potencia la participación activa del estudiante en su realidad inmediata.

Por otra parte, **D4** afirma: “el desarrollo tanto académico como personal de los estudiantes está relacionado con el fortalecimiento de habilidades comunicativas que van

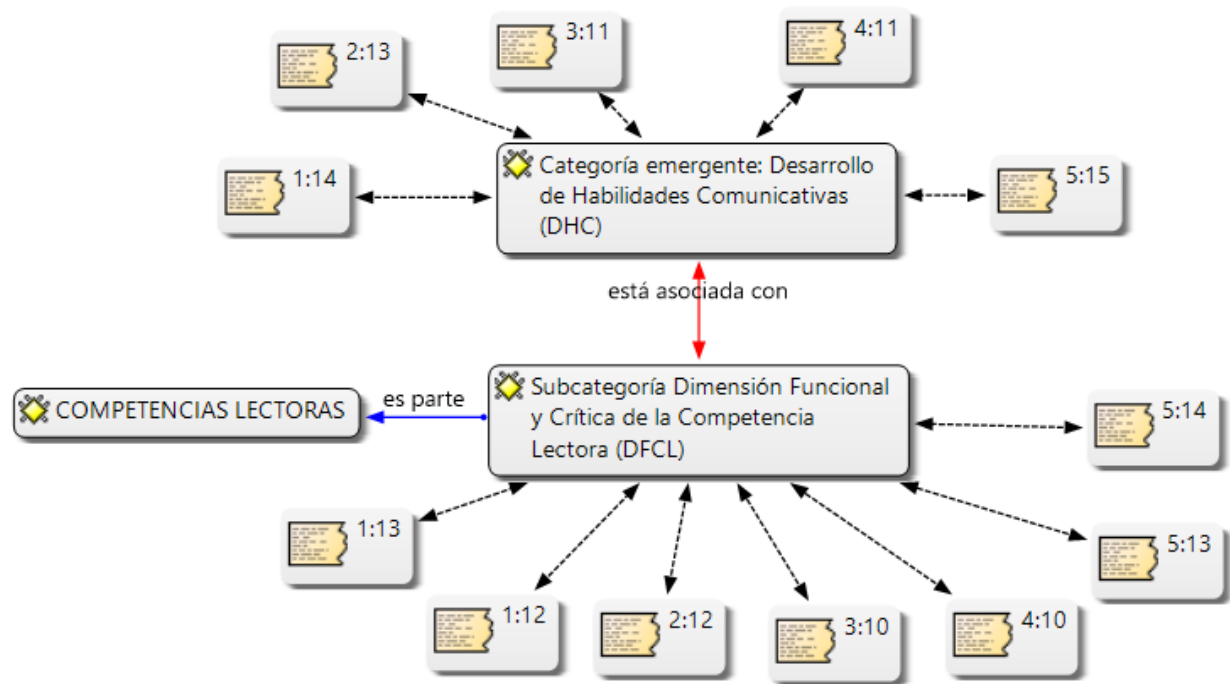
de la mano con los procesos claves como la comprensión inferencial, la capacidad crítica y la expresión argumentativa fundamental”. El hallazgo concuerda con la postura de Sarmiento (2019) “...le permitan al estudiante la comprensión y la composición de los contenidos de las diferentes áreas básicas y la interpretación de los medios de comunicación masiva y de la vida cotidiana” (p.24). Así, el **DHC** trasciende la mera expresión y se conecta con la formación de una ciudadanía reflexiva orientada al cambio.

Adicionalmente, la práctica pedagógica revela que la lectura frecuente es fundamental para fortalecer el **DHC**. En efecto, **D5** alega: “Cuando un estudiante identifica lo relevante, cuestiona lo leído, resume con sus propias palabras y contrasta fuentes, no solo mejor académicamente, sino que también tienen la capacidad para analizar su entorno y actuar con criterio”. Asimismo, Hernández y De la Rosa (2017) coinciden en que dichas competencias permiten expresar claramente las ideas, colaborar en resolver problemáticas en conjunto propiciando un clima educativo más participativo e inclusivo. En consecuencia, el **DHC** se erigen como instrumentos fundamentales para la formación plena del estudio.

A manera de cierre, un análisis reflexivo del **DHC** en el aula permite considerar cómo las estrategias docentes orientadas al fortalecimiento de la lectura, la escritura, la oralidad y la escucha promueven aprendizajes significativos y una formación integral en los estudios. Los docentes entrevistados destacan la importancia de integrar estas habilidades de manera contextualizada y crítica. Por ello, las competencias comunicativas no pueden concebirse de forma aislada, sino como componentes entrelazados que modelan el pensamiento y la interacción del alumno. Su desarrollo requiere un enfoque pedagógico deliberado, hábitos de lectura arraigados y espacios educativos que fomenten la autoexpresión la escucha y el debate.

Figura 17

Subcategoría Dimensión Funcional y Crítica de la Competencia Lectora (DFCL) y Categoría emergente Desarrollo de Habilidades Comunicativas (DHC)



Nota. Ocoró (2025). Elaborado a partir del software Atlas Ti

Subcategoría: Fomento del Hábito Lector (FHL)

Tabla 12.

Fomento del Hábito Lector

Subcategoría	Código	Categoría emergente	Código	Ítems
--------------	--------	---------------------	--------	-------

Fomento del Hábito Lector	FHL	Autoeficacia Lectora	AL	7. ¿Cómo define usted la competencia lectora en sus estudiantes?
				8. ¿Cuáles son las habilidades lectoras esenciales para el desarrollo académico y ciudadano?
				9. ¿Cuáles son los principales retos que enfrenta al enseñar habilidades lectoras en su contexto educativo?

Nota. Ocoró (2025)

La lectura frecuente constituye una costumbre esencial para el desarrollo pleno de los estudiantes, pues permite consolidar no sólo capacidades lingüísticas, sino también estructuras cognitivas más intrincadas que inciden en la comprensión de su cotidianidad. Cuando ésta se fortalece de forma sistemática y significativa el acto de leer va más allá de la instrucción formal y se convierte en una herramienta para la autonomía intelectual.

Al respecto, Martínez y Torres, (2019) señalan que “para conseguir desarrollar un hábito lector y un compromiso por la lectura se hace necesario trabajarla en diversos contextos. El papel desempeñado por las instituciones escolares y por las familias es trascendental y decisivo en la educación lectora del alumnado” (p.104). Los autores destacan que adquirir el hábito de la lectura requiere un proceso constante en lugar de esfuerzos aislados. Afirman que se debe trabajar en diversos entornos, reconocen a la lectura como una práctica social que va más allá del ámbito académico.

De este modo, se resalta la responsabilidad compartida entre las instituciones educativas y las familias, las cuales desempeñan un papel clave en la formación de lectores autónomos, críticos y comprometidos con su aprendizaje. Además, esta concepción implica no sólo fomentar habilidades técnicas de lectura, sino también crear un ambiente propicio tanto a nivel emocional, pedagógico y social para mantener la conexión con la lectura como una herramienta para comprender y desarrollar nuestra sociedad.

Por su parte, Guevara et al., (2021) señala que el hábito lector:

Se entiende como una acción de índole interactiva entre el lector y texto que se oriente a comprender, entender y aprender el mensaje. En este proceso se anticipa y preside el objetivo o mensaje que desea transmitir el texto. Entonces, es el hábito lector Concebido como el proceso de decodificar el mensaje mediante la activación de nociones cognitivas (p.230).

Los autores conciben el hábito lector no sólo como una actividad de decodificación de texto, sino como una práctica profundamente interactiva donde el lector activa proceso cognitivo orientada a construir de manera anticipada. Por tanto, Consiguen el hábito lector como una experiencia intelectual activa en el que el estudiante participa intencionalmente en la interpretación del mensaje. Además, subrayan que la lectura habitual permite desarrollar habilidades cruciales como la inferencia, la interpretación crítica y la metacognición, fundamentales para el aprendizaje significativo.

Mientras que para Zambrano y Bravo (2021) el hábito lector:

Hace referencia a las habilidades de los estudiantes que tienen para desarrollar la creación de nuevos conocimientos, porque la lectura es la puerta a la reflexión, imaginación, innovación y creatividad. Si el estudiante perfecciona su hábito lector será muy investigativo y desarrollará el pensamiento analítico, mismo que es importante a la hora de resolver problemas que se presentan en la vida cotidiana (p.1287)

Según los autores, el hábito de leer actúa como un catalizador del pensamiento complejo al vincularlo directamente con habilidades de investigación, análisis y creatividad. Para estos autores, la lectura va más allá de la mera adquisición de información y se convierte en una herramienta que abre puertas a la reflexión, la imaginación y la innovación, colocando al estudiante como un agente activo en la construcción de nuevos conocimientos. Cabe resaltar que, desarrollado con constancia, el hábito lector fortalece la capacidad de analizar y resolver problemas cotidianos de manera efectiva, lo cual le otorga un carácter transversal y esencial tanto en el ámbito académico como en la formación integral del estudiante.

Finalmente, para Guerrero et al., (2018) el hábito lector permite al individuo “desarrollar la metacognición sobre lo que realiza habitualmente, por tanto, el hábito

lector será lo que le posibilitará al educando/lector conocer la eficacia con la que realiza esta actividad; basado en la comprensión y la interpretación como elementos clave” (p.3). La afirmación destaca el valor del hábito lector como un medio para potenciar la metacognición, entendida como la capacidad del educando para reflexionar sobre sus propios procesos de lectura. Por ende, esta práctica habitual no sólo mejora la comprensión e interpretación del texto, sino que también le permite al lector evaluar la efectividad con que lleva a cabo dicha actividad de forma consciente, transformando la lectura en una experiencia orientada al aprendizaje significativo y a la adaptación continua.

Conforme a lo que se ha dicho, se presentan los hallazgos de los informantes sobre esta subcategoría **FHL**:

D1: En primer lugar, leer, después escuchar, hablar, y escribir. En su conjunto estas habilidades contribuyen a que el estudiante pueda descifrar de manera fluida y extender el vocabulario para poder comprender todo tipo de contenido académico. Para mí la capacidad de inferir e integrar ideas también es fundamental para que de esta manera el estudiante pueda transferir el aprendizaje al contexto. Pero para que todo esto pueda ocurrir el estudiante debe tener ese hábito lector y así desarrollar y fortalecer cada una de estas habilidades que le permiten realizar lecturas críticas y evaluar la veracidad de las fuentes sobre todo en una sociedad donde se maneja demasiada información.

D2: Como docente de Lengua Castellana, opino que las habilidades lectoras fundamentales para el desarrollo académico de los estudiantes se construyen a partir de los procesos cómo: leer, escribir, hablar y escuchar. Por eso, el estudiante que lee puede identificar las ideas principales, formular preguntas y contrastar contenido con conocimientos previos, esto ayuda mucho a desarrollar el pensamiento crítico. El estudiante que sabe escribir realiza resúmenes, reorganiza información, profundiza en la comprensión del contenido. El que sabe hablar, ayuda a expresar ideas utilizando argumentos sólidos de manera fluida y el que escucha favorece la captación de detalles. Por eso creo que es muy importante el desarrollo de estas prácticas a través de actividades que le permitan disfrutar la lectura, desarrollarla como un hábito que no sólo le permitirá mejorar en el rendimiento académico, personal o en todas las áreas de formación, sino que también los ayude a formarse como estudiantes reflexivos, que disfruten la lectura.

D3: Desde que comencé a trabajar, he observado que las destrezas lectoras son fundamentales porque no sólo promueven en los estudiantes un buen rendimiento académico, sino que también los moldea para hacer ciudadanos conscientes y críticos. Entonces, leer involucra más que sólo descifrar palabras, es decir, se requiere comprender, interpretar, cuestionar y conectar lo leído con la realidad social. Por eso cuando los estudiantes aprenden a resumir ideas principales propias palabras o analizar las intenciones subyacentes en una lectura, están desarrollando habilidades que les permiten no solo aprender en las diferentes asignaturas sino también a involucrarse activamente en la realidad es que enfrentan cotidianamente

D4: Considero que el desarrollo tanto académico como personal de los estudiantes está relacionado con el fortalecimiento de habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) que van de la mano con los procesos claves como la comprensión inferencial, la capacidad crítica y la expresión argumentativa fundamental. Sin embargo, para que el alumno alcance su máximo potencial referente a estos procesos cognitivos debe tener hábito lector sólido que le permite transformar la lectura en una práctica constante y placentera. De allí la responsabilidad que tenemos todos los docentes sin importar el área de formación en fomentar en cada una de nuestras actividades y procesos evaluativos el desarrollo de estas habilidades comunicativas.

D5: Podría afirmar que las habilidades esenciales de la lectura van mucho más allá de simplemente leer un texto de forma correcta. Implica comprenderla en profundidad, inferir ideas, relacionarla con otros conocimientos y sobre todo desarrollar un pensamiento crítico. Cuando un estudiante identifica lo relevante, cuestiona lo leído, resume con sus propias palabras y contrasta fuentes, no sólo mejor académicamente, sino que también tiene la capacidad para analizar su entorno y actuar con criterio. Y todo esto se fortalece aún más cuando el hábito lector se cultiva desde lo cotidiano.

Los informantes **D1** y **D4** concuerdan en que **FHL** es una condición esencial para cimentar las habilidades comunicativas y permitir la transferencia de aprendizajes al contexto real. **D1** declara: “el estudiante debe tener ese hábito lector y así desarrollar y fortalecer cada una de estas habilidades”, mientras que **D4** complementa: “para que el alumno alcance su máximo potencial referente a estos procesos cognitivos debe tener hábito lector sólido que le permite transformar la lectura en una práctica constante y placentera”. Ambas posturas concuerdan con lo planteado por Martínez y Torres (2019), quienes destacan que el hábito lector no se forma de modo espontáneo, sino que requiere un trabajo conjunto entre la escuela y la familia para fomentar entornos que promuevan la lectura estableciéndolo, así como una rutina significativa.

Asimismo, tanto de **D5** como de **D4** enfatizan que el **FHL** se convierte en una herramienta que posibilita los procesos metacognitivos, A través de los cuales los estudiantes no sólo comprenden textos de forma simple, sino que analizan y autorregulan su propio aprendizaje de una manera más profunda. **D5** expresa: “Cuando un estudiante identifica lo relevante, cuestiona lo leído, resume con sus propias palabras y contrasta fuentes, no sólo mejor académicamente, sino que también tiene la capacidad para analizar su entorno y actuar con criterio”, **D4** señala: “la responsabilidad que tenemos todos los docentes sin importar el área de formación en fomentar en cada una de nuestras actividades y procesos evaluativos el desarrollo de estas habilidades comunicativas”. Estos hallazgos guardan total coherencia con lo planteado por Guerrero

et al., (2018) quienes aseguran con certeza que el hábito lector permite ir desarrollando paulatinamente la metacognición, al posibilitar que el estudiante evalúe con perspicacia la eficacia de su propia lectura en función de la comprensión e interpretación de los conceptos.

Por su parte, **D3** señala: “cuando los estudiantes aprenden a resumir ideas principales o analizar las intenciones subyacentes en una lectura, están desarrollando habilidades que les permiten no solo aprender en las diferentes asignaturas sino también a involucrarse activamente en la realidades que enfrentan cotidianamente”. Esta afirmación concuerda con lo planteado por Zambrano y Bravo (2021) quienes sostienen que la lectura continuada no sólo promueve la comprensión sino también la innovación y el pensamiento crítico. Para **D3** el **FHL** Es un fundamento sólido para potenciar las capacidades comunicativas de los estudiantes en el desarrollo de la comprensión lectora.

Los hallazgos sobre el **FHL** evidencian que los docentes no conciben la lectura como una actividad mecánica o aislada, sino como una práctica compleja que influye directamente en el desarrollo comprensivo del estudiante. El **FHL** no sólo potencia las habilidades comunicativas elementales, sino que también las capacidades superiores como la inferencia, la argumentación, la metacognición y el pensamiento analítico. Los testimonios recogidos dan cuenta de una perspectiva educativa reflexiva, donde se reconocen que el **FHL** es la base para moldear sujetos críticos, reflexivos y comprometidos con su realidad. La lectura se comprende entonces con una práctica constante que va más allá de salón de clases y se proyecta en la vida cotidiana de los estudiantes, articulando conocimientos experiencias y posturas personales.

Categoría emergente: Autoeficacia Lectora (AL)

Los enfoque contemporáneos en relación con la comprensión de textos destacan la importancia que tienen los procesos lectores, sus estrategias y aspectos motivacionales entre los cuales se incluye la autoeficacia, que es fundamental para lograr una comprensión completa del contenido. Al respecto, Olivares (2015) precisa que la autoeficacia lectora debe ser “entendida como el juicio autoevaluación individual de la

persona sobre sus habilidades para realizar correctamente la lectura, [el cual] influye de modo directo en el dominio de adquisición de esta a tres niveles de compromiso: conductual, cognitivo y motivacional” (p.59). El autor señala que la autoeficacia lectora constituye un elemento esencial en el proceso formativo, al ser considerada como la percepción que tiene el lector sobre su habilidad para entender con éxito los retos que conlleva la lectura.

En el mismo orden de ideas, Zarate (2019) plantea tres niveles de compromiso en la autoeficacia lectora: *El compromiso conductual*, hace referencia en la disposición a participar activamente en prácticas lectoras; el *compromiso cognitivo*, enfatiza el cuidado con la utilización de estrategias que faciliten la comprensión; y *el compromiso motivacional*, relacionado con el interés y la persistencia frente al texto. Por lo tanto, la autoeficacia lectora actúa como un mediador entre el lector y su rendimiento, potenciando tanto el hábito lector como la autonomía en el aprendizaje.

Por su parte, Inciso (2020) la define la autoeficacia lectora como:

La capacidad que tienen los educandos para conocer sus propias habilidades y posibilidades de actuación frente a condiciones externas como las tareas académicas, exámenes, lecturas etc., así como para identificar sus potencialidades para poder emplearlas en el logro de sus metas académicas (p.351).

Partiendo de la afirmación de la autora, la autoeficacia lectora involucra la capacidad que poseen los estudiantes para reconocer sus habilidades frente a retos académicos, tales como deberes, exámenes y textos complejos. Este concepto enfatiza no solo el conocimiento que el educando tiene sobre lo que es capaz de hacer, sino también su disposición para emplear esas capacidades de forma estratégica en la consecución de metas escolares. Por tanto, sus establecimiento implica promover experiencias lectoras donde la reflexión y el reconocimiento de avances sean parte central de la práctica pedagógica.

Mientras que, Avendaño (2017) alega:

La autoeficacia se considera también como un fuerte predictor del comportamiento lector; sentirse autoeficaz incide en el juicio que las personas tienen sobre sus habilidades para leer un texto. Sujetos con alta autoeficiencia lectora tienden a estar más motivados, aumentan el uso de estrategias de comprensión lectora y evidencia mayor compromiso con esta tarea (p.5)

Avendaño (2017) sostiene que la autoeficacia lectora no sólo representa una percepción individual, sino que actúa como un elemento determinante en el comportamiento lector. Según la autora, sentirse capaz e influye directamente en como la persona evalúa su habilidad frente a la lectura, afectando su motivación, compromiso y el uso activo de estrategias para ver los textos. En este sentido, los estudiantes que desarrollen una alta autoeficacia lectora tienden a implicarse con mayor profundidad en el proceso lector, lo que se traduce en prácticas pedagógicas más flexibles y efectivas.

De acuerdo con lo que se ha mencionado, se exponen los principales hallazgos en esta categoría emergente **AL**

D1: La diversidad es un desafío divide. A veces en un mismo curso convive en lectores con habilidades muy dispares. A este obstáculo se suma el acceso restringido a bibliotecas actualizadas y las barreras tecnológicas fuera del salón de clase. Asimismo, existe una presión cuando se programan las fechas de las pruebas estandarizadas que a mi parecer podrían afectar la lectura como experiencia enriquecedora y reducirla simplemente opciones múltiples. Otro reto radica en la motivación mucho de mis alumnos asumen la lectura como una obligación en lugar de placer y finalmente hay algunos docentes del área que tenemos excesiva carga administrativa y eso nos resta tiempo para la planeación creativa e innovadora.

D2: El reto más importante es que el estudiante sea eficaz, muchos solo leen en clase y nada en casa. También está el acceso limitado a los libros actualizados y recientemente percibo grandes diferencias de nivel sobre todo en secundaria algunos ya leen con fluidez mientras que otros todavía se les dificulta. Además, también existe una especie de presión por cubrir contenido rápidamente, lo que significa que a veces no podemos detenernos para comprender profundamente una temática. Además, la presencia de celulares en la institución distrae bastante. Por eso para superar esto pues busco textos breves y atractivos para los estudiantes como historietas o microcuentos también organizó una vez a la semana algunos minutos de lectura para crear una rutina, aunque sean sólo diez minutos. Son pasos pequeños, pero poco a poco van rompiendo con esas barreras.

D3: Pues existen varios desafíos en cuanto al acceso a la lectura para los estudiantes. Uno de ellos es que algunos dependen únicamente de los textos disponibles en la biblioteca escolar, los cuales no siempre coinciden con sus intereses. Otro reto radica en la diversidad de niveles de lectura dentro de un mismo grupo, hay quienes disfrutan de textos un poco extensos y otros que se cansan después de muy pocas páginas. Asimismo, la falta de eficacia para comprender los textos por parte de los estudiantes Y la presión de cumplir con todos los contenidos, el cual en ocasiones reduce la lectura haz ejercicio demasiado simple. Algo particular, es que algunos alumnos asocian la lectura con castigo

o aburrimiento debido a experiencias pasadas entonces para sortear estos obstáculos busco textos breves y de múltiples formatos y organizó espacios de lectura con títulos sugeridos por los propios estudiantes.

D4: Para mí la brecha digital plantea uno de los desafíos más evidentes, aunque la institución cuenta con laboratorios de tecnología, la mayoría de mis estudiantes carece de acceso estable a internet desde sus lugares y esto limita al trabajo a sincrónico con recursos digitales. Otro desafío es que algunos estudiantes se les dificulta procesar información de manera adecuada y es toda de la mano con la diversidad de niveles en la lectura. La apremiante carga curricular también dificulta la eficiencia y la eficacia en nuestra práctica pedagógica todo esto dificulta un desarrollo pleno de estas habilidades lectoras. Por eso trabajo con material impreso o descargable e implemento estrategia donde pueden agruparse y vincular actividades con su contexto social.

D5: Existen diversos motivos por los cuales algunos estudiantes no disfrutan de la lectura. En primer lugar, creo que las experiencias negativas en la escuela primaria generaron la idea equivocada de que leer es aburrido o una tarea tediosa. Por eso se les dificulta ser eficientes al momento de ejecutar cualquier actividad que tenga que ver con los diferentes niveles de comprensión lectora. Además, en la mayoría de los grados coexisten alumnos con altos niveles de lectoescritura junto a otros con mayores dificultades y esto dificulta el proceso de formación. También la intensidad de la carga horaria deja poco margen para actividades recreativas como la lectura por placer. Para enfrentar estos desafíos yo organizo a pequeñas bibliotecas en el salón de clases con donaciones y utilizo historietas, material impreso para desarrollar sesiones cortas de lectura diaria y así inculcar el hábito lector.

Uno de los principales obstáculos para fortalecer **AL** radica en la percepción negativa de la lectura como tarea obligatoria o un castigo. Esto queda demostrado por lo expresado por **D5**, quien afirmó: “algunos estudiantes no disfrutan de la lectura. En primer lugar, creo que las experiencias negativas en la escuela primaria generaron la idea equivocada de que leer es aburrido o una tarea tediosa”. Esta percepción limita el compromiso motivacional, que según Zarate (2019) es un componente esencial de la autoeficacia, puesto que lo vincula con el interés y la persistencia frente al texto. De manera similar, **D1** expresa que: “mucho de mis alumnos asumen la lectura como una obligación en lugar de placer”, Lo que repercute en el juicio que el estudiante realiza sobre su capacidad lectora. Tal como lo señala Avendaño (2017) “sentirse autoeficaz incide en el juicio que las personas tienen sobre sus habilidades para leer un texto" (p.5).

Asimismo, las disparidades en las capacidades lectoras entre alumnos de un mismo grado constituyen una barrera notable para el desarrollo de **AL**. En este sentido, **D2** resalta: “recientemente percibo grandes diferencias de nivel sobre todo en secundaria algunos ya leen con fluidez mientras que otros todavía se les dificulta”. Este tipo de

heterogeneidad genera un ambiente poco equitativo para el aprendizaje de la lectura, lo que afecta la percepción del estudiante sobre su habilidad frente a las demandas académicas. En sintonía, Inciso (2020) considera que la autoeficacia se manifiesta cuando el educando logra “conocer sus propias habilidades y posibilidades de actuación frente a condiciones externas como las tareas académicas, exámenes, lecturas etc.,” (p.351). Por tanto, la falta de adecuación de las estrategias de estos niveles diversificados puede inhibir el uso eficaz de estas destrezas reduciendo el compromiso cognitivo es necesario para una comprensión profunda y un desarrollo adecuado de **AL**.

La escasez de recursos actualizados y accesibles también constituye un obstáculo para consolidar prácticas lectoras efectivas. **D4** afirma que: “aunque la institución cuenta con laboratorios de tecnología, la mayoría de mis estudiantes carece de acceso estable a internet desde sus lugares y esto limita al trabajo a sincrónico con recursos digitales” Esta brecha tecnológica, impide que muchos estudiantes apliquen estrategias autónomas de lectura, un aspecto fundamental de la AL como capacidad de autorregulación. Para contrarrestarlo, **D3** intenta diversificar los formatos textuales utilizados señala: “busco textos breves y de múltiples formatos y organizó espacios de lectura con títulos sugeridos por los propios estudiantes”, Generando así una conexión entre los intereses del lector y su percepción de eficacia, aspecto que coincide con el compromiso conductual descrito por Zarate (2019).

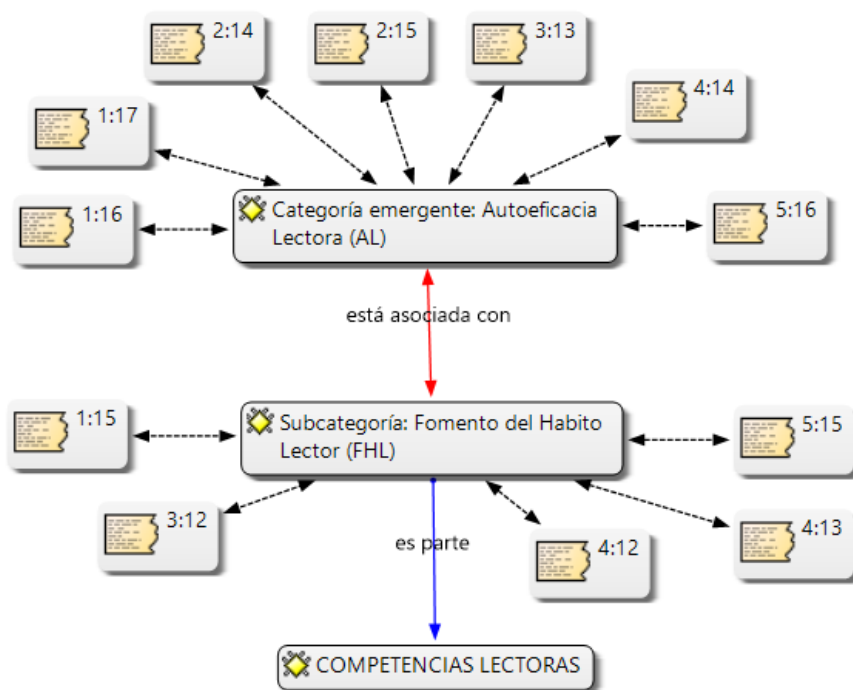
Finalmente, la carga académica y la escasez de tiempo para preparar actividades generalmente significativas impactan directamente el desarrollo de AL en los estudiantes. **D1** comenta: “que tenemos excesiva carga administrativa y eso nos resta tiempo para la planeación creativa e innovadora”. Este factor institucional limita las posibilidades de diseñar experiencias lectoras personalizadas que fomenten la confianza del alumno en sus propias capacidades, sin embargo, ante estas restricciones. **D2** ha implementado estrategias simples, aunque constantes: “una vez a la semana algunos minutos de lectura para crear una rutina, aunque sean sólo diez minutos. Son pasos pequeños, pero poco a poco van rompiendo con esas barreras.” Estas prácticas cotidianas permiten a los estudiantes experimentar pequeños triunfos, los cuales de acuerdo con Avendaño

(2017) “Sujetos con alta autoeficiencia lectora tienden a estar más motivados, aumentan el uso de estrategias de comprensión lectora y evidencia mayor compromiso con esta tarea (p.5). Fortaleciendo de esta manera **AL**.

En síntesis, **AL** se posiciona como un componente vital en el proceso de formación de lectores con espíritu crítico y comprometido. Los hallazgos de los informantes clave revelan que factores como la desigualdad en los niveles de lectura, la escasez de recursos actualizados, la sobrecarga docente y la presión institucional influyen directamente en la percepción que los estudiantes construyen sobre sus propias habilidades lectoras. Sin embargo, también se evidencian estrategias creativas e intencionadas por parte de los profesores que, desde su realidad buscan promover rutinas lectoras significativas que fortalezcan la **AL**.

Figura 18

Subcategoría Fomento del Hábito Lector (FHL) y Categoría emergente Autoeficacia Lectora (AL)



Nota. Ocoró (2025). Elaborado a partir del software Atlas Ti

Subcategoría: Mediación Docente en el Proceso Lector (MDL)

Tabla 13.

Mediación Docente en el Proceso Lector

Subcategoría	Código	Categoría emergente	Código	Ítems
Mediación Docente en el Proceso Lector.	MDL	Andamiaje Docente	AD	10. ¿Qué importancia tiene la labor docente en el desarrollo de las competencias lectoras? 11. ¿Cómo promueve la participación del estudiante en el proceso lector? 12. ¿Cómo influye el contexto en la elección de los textos y actividades para el desarrollo de las actividades de lectura?

Nota. Ocoró (2025)

El acto de mediación del docente en el proceso lector se sitúa más allá de la mera instrucción técnica, para convertirse en un acto profundamente humano. Desde esta perspectiva, Tébar (2009) propone al respecto que la mediación pedagógica no sea una metodología en particular, sino un modelo de interacción que parta de la premisa de la complejidad del ser humano, siempre en proceso de formación. De este modo el docente deja de ser un mero transmisor pasivo de conocimiento para convertirse en un mediador que, a partir de su sensibilidad y comprensión del otro, crea las condiciones para que el estudiante encuentre y construya sentido en el texto. Leer debe ser una experiencia para crecer y no sólo un quehacer escolar.

Por consiguiente, la lectura no es sólo un conjunto de habilidades, representa también una forma de relacionarnos con el mundo. En este sentido, Álzate y Castañeda (2020) afirman que el profesor desempeña un papel determinante al orientar esta experiencia, pues debe guiar la interacción entre el alumno, el material de lectura y su propia realidad. Esto se logra al integrar recursos y estrategias que vinculan lo leído con la cotidianidad del estudiante, transformando así la lectura en un proceso enriquecedor.

Por ende, el educador asume un rol de facilitador, promoviendo interacciones que trascienden la literalidad del texto.

Mientras que, Gutiérrez y Prieto (1999) señalan que el maestro actual debe enfrentar un doble desafío, mediar entre el estudiante y el conocimiento Y de forma paralela otorgarle a su práctica pedagógica un propósito formativo. En el contexto de la lectura, esto implica orientar al alumno no solo en la comprensión del texto, sino también en el análisis crítico y la asimilación del contenido leído. Este rol exige que el docente promueva prácticas lectoras reflexivas que impulsen a los estudiantes a tomar postura, desarrollar un pensamiento autónomo y generar conocimientos pertinentes para su vida diaria. De esta manera, la lectura se convierte en una herramienta de empoderamiento.

En este orden de ideas, la mediación docente requiere estrategias que conecten lo emocional y lo cognitivo. Esto implica diseñar experiencias lectoras que despierten la curiosidad, generen placer estético movilicen emociones e incentiven la imaginación. Para Rodríguez y Díaz (2022) la mediación va más allá de una técnica, involucra la empatía, creatividad y sensibilidad, atributos que son necesarios para transformar el aula de clases en un espacio donde el acto de leer se perciba como una actividad personal y colectiva para el proceso de aprendizaje lector.

Según lo señalado, se presentan los hallazgos de esta subcategoría **MDL**

D1: Muy importante, nosotros actuamos como puente entre el texto y el estudiante y de esta manera facilitamos la apropiación significativa del contenido. Por eso nuestro rol va más allá de explicar, particularmente tenemos que planear experiencias de lectura que se vinculen con los conocimientos previos de los estudiantes, para poder generar interrogantes genuinas ir moldeando poco a poco las estrategias meta cognitivas. Yo por ejemplo cuando detecté dificultades iniciando el año escolar, diseño andamiajes personalizado para esos estudiantes que les permitan superar esa dificultad. Porque si no lo hago esta manera mucho de los jóvenes quedarían en el análisis superficial de los textos sin avanzar hacia niveles profundos de comprensión y análisis crítico. Entonces el trabajo de nosotros como docente resulta especial y muy importante para formar lectores capaces.

D2: Tenemos un rol fundamental, porque somos la conexión entre el estudiante y el texto. A nosotros nos corresponde seleccionar los materiales, contextualizarlos y ajustarlo a las necesidades de los estudiantes. Si nosotros no asumimos el rol de mediadores, la mayoría de los jóvenes que harían como un puñado de palabras sueltas. Por eso cuando diseñamos las diferentes actividades estas tienen que ir de la mano con estrategias que

le permitan comprender cualquier tipo de texto. Algo muy importante que se debe fortalecer son los ambientes propicios para el aprendizaje lector, porque cuando celebramos los logros en los estudiantes y no juzgamos sus tropiezos esto se atreven a explorar. Por ello nuestra labor va más allá de entregarles un libro, un material impreso, dictarle una norma o una regla ortográfica, se trata de acompañarlos en ese recorrido académico para que puedan evolucionar como lectores eficientes y críticos.

D3: Mucha importancia. Somos quienes moldeamos cómo se piensa durante la lectura, verbalizamos sus dudas, conectamos sus ideas e implementamos estrategias para minimizar y corregir sus errores. Sin esa guía, muchos estudiantes no desarrollarían ni siquiera las competencias básicas. Por eso todos los días, en las diferentes actividades tenemos que alentar a que cuestionen lo que leen, fomentando de esta manera un espíritu crítico que es necesario para la sociedad democrática, sobre todo en estos momentos que está viviendo Colombia. Por eso nuestra labor incluye crear ambientes seguros donde el error que cometa el estudiante sea parte del aprendizaje y elegir materiales que representen la diversidad cultural de los jóvenes.

D4: Claro que es muy importante, desempeñamos un papel como mediadores donde tenemos la responsabilidad de descifrar, conectar y problematizar los discursos del contexto social donde está inmersa la institución. Sin esta especie de mediación, la lectura podría volverse un ejercicio mecánico desconectado totalmente de la realidad ciudadana. Por lo que es muy importante las estrategias de nuestra práctica pedagógica para fomentar procesos de comprensión en forma dinámica, que se puedan aclarar decisiones complejas de lectura y generar preguntas críticas y profundas. Entonces debemos brindarle al estudiante una especie de andamiaje cognitivo y emocional que facilite el acceso a textos cada vez más desafiantes. Asimismo, debemos ser responsables con la selección de los materiales y los textos que se emplean puesto que estos tienen que estar acordes a las necesidades de los estudiantes y a su diversidad.

D5: Nosotros los maestros del área de Lengua Castellana somos importantes, en nuestras manos está la responsabilidad de orientar a los estudiantes y mostrarle diferentes caminos para explorar los textos, desarrollar sus habilidades comunicativas para que sean ciudadanos responsables y críticos. El docente de lengua castellana debe crear un ambiente donde equivocarse es parte del aprendizaje. De esta manera, promovemos la participación activa de los estudiantes, sin temor a la burla. Entendiendo que la lectura les otorga herramientas y habilidades para llegar a ser hombres y mujeres de bien, preparados transformar su entorno y contribuir a la mejora social.

La **MDL**, Constituye un elemento central en la articulación entre el texto y la construcción del sentido por parte del estudiante. Al respecto, Tébar (2009) enfatiza que la mediación no es una técnica aislada, sino más bien una forma de interacción basada en principios antropológicos y psicopedagógicos que reconocen la complejidad inherente al ser humano. Esta afirmación queda plasmada en las palabras de **D1**, quien afirma “nosotros actuamos como puente entre el texto y el estudiante y de esta manera facilitamos la apropiación significativa del contenido”. Por ende, alude al compromiso de diseñar andamiajes personalizados capaces de fomentar procesos lectores profundos.

De esta manera, queda en evidencia cómo la **MDL**, va más allá de la transmisión de información para propiciar experiencias significativas de lectura.

La construcción de ambientes enriquecedores también forma parte esencial de la **MDL**. Como indican Álzate y Castañeda (2020), mediar implica promover contexto donde las oportunidades de aprendizaje se expandan a través de la interacción entre el lector y su ambiente. Esto es reforzado por **D2**, quien manifiesta “porque cuando celebramos los logros en los estudiantes y no juzgamos sus tropiezos esto se atreven a explorar”, Destacando la trascendencia de crear entornos afectivos y seguros que inspiren la toma de riesgo. Por ende, sitúa al docente cómo creador de espacios propicios que fomentan el disfrute de la lectura, permitiendo a los estudiantes no solo acceder al texto, sino que se involucren desde su experiencia personal, inquietudes y emociones.

Asimismo, Gutiérrez y Prieto (1999) alegan que el docente se enfrenta al desafío de servir como intermediario entre el alumno y el conocimiento, otorgándole un sentido ético a su práctica. Dicha función queda claramente plasmada por **D3**, quien señala “Por eso todos los días, en las diferentes actividades tenemos que alentar a que cuestionen lo que leen, fomentando de esta manera un espíritu crítico que es necesario para la sociedad democrática”. En este sentido, la **MDL** se convierte en un ejercicio ético y cívico que trasciende lo técnico, promoviendo habilidades lectoras que preparan el estudiante para participar activamente en una sociedad democrática.

Por otra parte, **MDL** Requiere sensibilidad para conectar con el educando y su entorno sociocultural. Al respecto, Rodríguez y Díaz (2022) exponen que el docente debe aplicar estrategias y novadoras que despierten la curiosidad y el interés del estudiante. **D4**, aporta una perspectiva interesante al declarar “Sin esta especie de mediación, la lectura podría volverse un ejercicio mecánico desconectado totalmente de la realidad ciudadana”. Esta afirmación subraya la necesidad de una **MLD** que fomente lecturas contextualizadas, pertinentes y culturalmente significativas, reconociendo la diversidad del alumnado como riqueza para el aprendizaje.

Finalmente, la **MLD** En el proceso lector conlleva una gran responsabilidad formativa, según **D5**: “en nuestras manos está la responsabilidad de orientar a los estudiantes y mostrarle diferentes caminos para explorar los textos, desarrollar sus habilidades comunicativas para que sean ciudadanos responsables y críticos”, Lo cual consigue por lo planteado por Rodríguez y Díaz (2022) quienes afirman que mediar en el aula requiere creatividad, empatía y sensibilidad. Este enfoque posiciona al docente como un guía que inspira la autonomía lectora y facilita el desarrollo de habilidades comunicativas que habilitan a los estudiantes a transformar su entorno.

Así, la **MDL** en la lectura es una parte fundamental de la formación del lector crítico y autónomo. Más allá de un instrumento, este proceso supone una interacción dialógica entre el alumno, el texto y su contexto, siendo mediada por un profesor facilitador y constructor de significados compartidos. Con estrategia didáctica contextualizadas, ambientes afectivos y recursos apropiados, el maestro no sólo fomenta habilidades de lectura, sino también fomenta el desarrollo del pensamiento reflexivo y la ciudadanía. De esta forma, la **MDL** Se alinea con una pedagogía transformadora asumiendo la lectura como una experiencia legítima, social y con sentido de transformación.

Categoría emergente: Andamiaje Docente (AD)

El docente tiene la finalidad no sólo de facilitar al estudiante la obtención de nuevos saberes, sino de ofrecer la asistencia y el respaldo que necesita para que pueda asignar el nuevo material, entenderlo y utilizarlo de manera autónoma en diversas situaciones y ambientes. En este sentido, Bolaños (2019) plantea que:

El andamiaje docente es considerado como un proceso de interacción entre el docente y los estudiantes en donde el docente es la persona capacitada, el andamiaje docente se concreta en la asistencia, guía y apoyo de carácter temporal del docente hacia los estudiantes para que puedan desarrollar diferentes destrezas, conocimientos y actitudes que no podrían hacerlo por su propia cuenta. Una vez que cada alumno haya logrado el desarrollo de ellos, los “andamios” que ha utilizado el docente mediante actividades se irán removiendo para, posteriormente, adicionar otros para aprendizajes más complejos (p.9)

La afirmación del autor encuentra una conexión fundamental con El desarrollo de las competencias lectoras, en especial cuando se concibe a la lectura como una construcción activa y progresiva del significado. Por ende, el acompañamiento temporal brindado por el maestro (preguntas guías, reformulación de ideas, activación de conocimientos previos o inferencias) permiten que el estudiante acceda a niveles más complejos de interpretación, análisis y reflexión sobre el texto. De esta manera, los andamios a los que hace referencia el autor no son meramente herramientas didácticas, sino dispositivos cognitivos que estimulan la autonomía lectora y fomentan una lectura crítica. Además, una vez retirado estos andamios de forma gradual, el docente habilita que el lector construya significado por sí mismo y desarrolle habilidades de argumentación sustentadas en la comprensión de textos.

En el mismo orden de ideas, Delmastro (2008) conceptualiza el andamiaje docente como

Una estructura provisional aportada por el docente o los pares más capacitados, que sirve de apoyo a la estudiante en la construcción de los nuevos aprendizajes y que es retirada una vez que el estudiante es capaz de funcionar de manera independiente (p.199)

La conceptualización de la autora acerca del andamiaje docente como una estructura provisional enfatiza el carácter transitorio y estratégico del apoyo pedagógico, el cual se ofrece para facilitar la apropiación de nuevos conocimientos hasta que el estudiante pueda desempeñarse de manera autónoma. Esto tiene relación directa con el desarrollo de las competencias lectoras, entendidas no sólo como capacidades técnicas de decodificación, sino también como habilidades profundas de interpretación, análisis, evaluación y metacognición en torno a los textos.

Por su parte, Rúa (2018) hace referencia al andamiaje docente como:

Al momento en el que docente identifica cuando los aprendices han llegado al nivel del conocimiento y de práctica para poder trabajar de forma autónoma, de esta forma el docente irá retirando el andamiaje con el objetivo de lograr que los aprendices trabajen de forma independiente (p.26)

Enfatiza el rol del docente como un observador crítico del proceso de aprendizaje y es capaz de reconocer cuando los estudiantes han adquirido las habilidades necesarias para trabajar de forma independiente. Esta perspectiva, está estrechamente vinculada con el desarrollo de competencias lectoras, que inicialmente requieren la guía de un experto para activar inferencias, conectar ideas, evaluar contenidos y regular la comprensión. De este modo, el andamiaje docente no sólo facilita la adquisición de competencias lectoras, sino que también potencia la autonomía interpretativa, uno de los pilares fundamentales de la comprensión lectora.

Además, Martínez et al., (2011) alega que en el andamiaje docente:

El profesor como lector experto posibilita a sus estudiantes el acceso a los códigos de las diferentes disciplinas. Se parte del hecho de que no todos los lectores están en condiciones de lograrlo por cuenta propia. Como tampoco que las habilidades metacognitivas y cognitivas aparecen ipso facto por el simple contacto con el texto impreso (p.533)

La reflexión de los autores destaca la función mediadora del docente como un lector experto, capaz de guiar a los alumnos en la decodificación de los lenguajes disciplinarios, especialmente en contextos donde el acceso autónomo a los significados del texto resulta complicado. Esta perspectiva es particularmente relevante para el desarrollo de competencias lectoras, puesto que, reconoce que la comprensión profunda no surge de forma espontánea, sino que requiere de procesos meta cognitivos activados por la enseñanza intencional. De esta manera, el acompañamiento se convierte en una herramienta clave para fomentar lectores competentes que no sólo comprendan lo que leen, sino que sean capaces de dialogar con el texto desde una perspectiva crítica.

Asimismo, Duke y Pearson (2002) argumentan que el andamiaje funciona como una mediación intencional que guía al estudiante desde una participación dependiente a una lectura progresiva autónoma en términos de control del significado del texto y los propósitos de la lectura. Esta perspectiva se implementa en un modelo instruccional que incorpora la explicación explícita de la estrategia (por ejemplo, pensar en voz alta), uso colaborativo, práctica guiada con liberación gradual de responsabilidad y, en última instancia, uso independiente por parte del estudiante. Por tanto, el andamiaje no se

entiende como una ayuda permanente, sino como un apoyo flexible y ajustable que se retira a medida que el lector desarrolla mayores niveles de control metacognitivo, autorregulación y comprensión. También se señala que este apoyo es más efectivo cuando el docente elige textos apropiados para la estrategia, fomenta un discurso académico de calidad y asegura tiempo suficiente de lectura para practicar lo que se ha aprendido.

En síntesis, El andamiaje docente se define como profesional que combina guiar, retroalimentar y ofrecer autonomía, propiciando que los alumnos no solo entiendan mejor, sino que, además, se les refuerce la seguridad de leer, interpretar y mantener sentidos de forma cada vez más autónoma e independiente. Cuando este proceso se realiza de manera reiterada, el lector va a ir integrando poco a poco mecanismos cognitivos que le permitirán construir significados de forma autónoma, demostrando habilidad no sólo para comprender, sino también para interactuar de manera crítica con lo leído en diversos contextos.

En función de lo descrito, se muestran los hallazgos de esta categoría emergente

AD:

D1: Muy importante, nosotros actuamos como puente entre el texto y el estudiante y de esta manera facilitamos la apropiación significativa del contenido. Por eso nuestro rol va más allá de explicar, particularmente tenemos que planear experiencias de lectura que se vinculen con los conocimientos previos de los estudiantes, para poder generar interrogantes genuinas ir moldeando poco a poco las estrategias metacognitivas. Yo por ejemplo cuando detectó dificultades iniciando el año escolar, diseñó andamiajes personalizado para esos estudiantes que les permitan superar esa dificultad. Porque si no lo hago esta manera mucho de los jóvenes quedarían en el análisis superficial de los textos sin avanzar hacia niveles profundos de comprensión y análisis crítico. Entonces el trabajo de nosotros como docente resulta especial y muy importante para formar lectores capaces.

D2: Tenemos un rol fundamental, porque somos la conexión entre el estudiante y el texto. A nosotros nos corresponde seleccionar los materiales, contextualizarlos y ajustarlo a las necesidades de los estudiantes. Si nosotros no asumimos el rol de mediadores, la mayoría de los jóvenes que harían como un puñado de palabras sueltas. Por eso cuando diseñamos las diferentes actividades estas tienen que ir de la mano con estrategias que le permitan comprender cualquier tipo de texto. Algo muy importante que se debe fortalecer son los ambientes propicios para el aprendizaje lector, porque cuando celebramos los logros en los estudiantes y no juzgamos sus tropiezos esto se atreven a explorar. Por ello nuestra labor va más allá de entregarles un libro, un material impreso,

dictarle una norma o una regla ortográfica, se trata de acompañarlos en ese recorrido académico para que puedan evolucionar como lectores eficientes y críticos.

D3: Mucha importancia. Somos quienes moldeamos cómo se piensa durante la lectura, verbalizamos sus dudas, conectamos sus ideas e implementamos estrategias para minimizar y corregir sus errores. Sin esa guía, muchos estudiantes no desarrollarían ni siquiera las competencias básicas. Por eso todos los días, en las diferentes actividades tenemos que alentar a que cuestionen lo que leen, fomentando de esta manera un espíritu crítico que es necesario para la sociedad democrática, sobre todo en estos momentos que está viviendo Colombia. Por eso nuestra labor incluye crear ambientes seguros donde el error que cometa el estudiante sea parte del aprendizaje y elegir materiales que representen la diversidad cultural de los jóvenes.

D4: Claro que es muy importante, desempeñamos un papel como mediadores donde tenemos la responsabilidad de descifrar, conectar y problematizar los discursos del contexto social donde está inmersa la institución. Sin esta especie de mediación, la lectura podría volverse un ejercicio mecánico desconectado totalmente de la realidad ciudadana. Por lo que es muy importante las estrategias de nuestra práctica pedagógica para fomentar procesos de comprensión en forma dinámica, que se puedan aclarar decisiones complejas de lectura y generar preguntas críticas y profundas. Entonces debemos brindarle al estudiante una especie de andamiaje cognitivo y emocional que facilite el acceso a textos cada vez más desafiantes. Asimismo, debemos ser responsables con la selección de los materiales y los textos que se emplean puesto que estos tienen que estar acordes a las necesidades de los estudiantes y a su diversidad.

D5: Nosotros los maestros del área de Lengua Castellana somos importantes, en nuestras manos está la responsabilidad de orientar a los estudiantes y mostrarle diferentes caminos para explorar los textos, desarrollar sus habilidades comunicativas para que sean ciudadanos responsables y críticos. El docente de lengua castellana debe crear un ambiente donde equivocarse es parte del aprendizaje. De esta manera, promovemos la participación activa de los estudiantes, sin temor a la burla. Entendiendo que la lectura les otorga herramientas y habilidades para llegar a ser hombres y mujeres de bien, preparados transformar su entorno y contribuir a la mejora social.

La labor del docente como guía estratégico requiere atención diferenciada hacia las particularidades de cada grupo de estudiantes. Así lo enfatiza **D2** al afirmar que: “A nosotros nos corresponde seleccionar los materiales, contextualizarlos y ajustarlo a las necesidades de los estudiantes. Si nosotros no asumimos el rol de mediadores, la mayoría de los jóvenes que harían como un puñado de palabras sueltas”, Testimonio que coincide con lo planteado por Delmastro (2008) quien define el andamiaje docente como una estructura provisional que permite la construcción de nuevos aprendizajes, retirándose paulatinamente a medida que el estudiante alcanza mayor autonomía. Por ende, el **AD** no sólo proporciona comprensión de los contenidos, sino que promueve ambientes propicios para la exploración autónoma en el que el error se transforma en una oportunidad para el aprendizaje.

Asimismo, el **AD** reconoce el carácter contextual del entorno, tal como lo menciona **D4**: “desempeñamos un papel como mediadores donde tenemos la responsabilidad de descifrar, conectar y problematizar los discursos del contexto social donde está inmersa la institución. Sin esta especie de mediación, la lectura podría volverse un ejercicio mecánico”. En este sentido, como señala Rúa (2018) el profesor debe identificar los momentos en que el estudiante alcanza el nivel necesario para operar de forma autónoma, de modo que el apoyo se retire progresivamente. Esta articulación entre contexto, tema y estudiante convierte a **AD** en una estrategia no sólo cognitiva, sino también reflexiva, para el desarrollo de lectores críticos comprometidos con su realidad.

Por su parte, **D3** pone en evidencia la doble dimensión que tiene **AD** al señalar: “Somos quienes moldeamos cómo se piensa durante la lectura, verbalizamos sus dudas, conectamos sus ideas e implementamos estrategias para minimizar y corregir sus errores”. Esta afirmación se vincula con lo planteado por bolaños (2019) quien propone que el andamiaje implica una guía provisional que permite a los estudiantes desarrollar habilidades que, sin apoyo, no podrían consolidar por sí mismos”. Resulta claro entonces que, **AD** se configura como un factor decisivo en el fortalecimiento en el desarrollo de las competencias lectoras, especialmente en contextos sociales donde se demanda una participación ciudadana fundamentada.

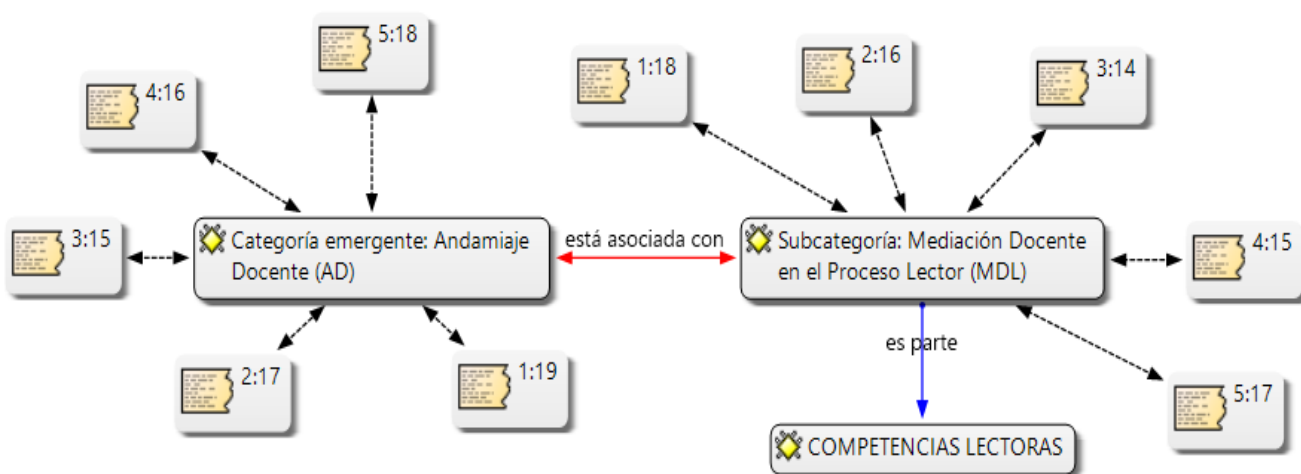
Mientras que, **D1** y **D5** resumen la esencia de **AD**. Primero **D1** al señalar: “Yo por ejemplo cuando detectó dificultades iniciando el año escolar, diseño andamiajes personalizado para esos estudiantes que les permitan superar esa dificultad.” y segundo **D5** complementa: “en nuestras manos está la responsabilidad de orientar a los estudiantes y mostrarle diferentes caminos para explorar los textos, desarrollar sus habilidades comunicativas para que sean ciudadanos responsables y críticos”. Ambos testimonios tienen una estrecha relación con lo planteado por Martínez et al., (2011) quienes afirman que el soporte del profesor permite a los estudiantes acceder a los códigos disciplinarios que no podrían construir de manera autónoma, Es decir, **AD** es un respaldo flexible, que se debe adaptar al ritmo y nivel del estudiante, permitiéndole

avanzar hacia aprendizajes cada vez más profundos con base en una guía empática y comprometida.

La categoría emergente **AD** permite entender que el trabajo del maestro va más allá de simplemente transmitir contenidos, asumiendo un papel articulador entre lo que se lee, el contexto y las habilidades individuales del estudiante. Los hallazgos muestran cómo la planeación intencional de estrategias, la selección contextual de materiales y la creación de ambientes de confianza son elementos claves que configuran un **AD** efectivo, el cual facilita el paso de la dependencia hacia la autonomía de la lectura.

Figura 19

Subcategoría Mediación Docente en el Proceso Lector (MDL) y Categoría emergente Andamiaje Docente (AD)



Nota. Ocoró (2025). Elaborado a partir del software Atlas Ti

Subcategoría: Enfoque Didáctico de la Lectura (EDL)

Tabla 14.

Enfoque Didáctico de la Lectura

Subcategoría	Código	Categoría emergente	Código	Ítems
Enfoque Didáctico de la Lectura	EDL	La Lectura como Construcción Social	LCS	10. ¿Qué importancia tiene la labor docente en el desarrollo de las competencias lectoras? 11. ¿Cómo promueve la participación del estudiante en el proceso lector? 12. ¿Cómo influye el contexto en la elección de los textos y actividades para el desarrollo de las actividades de lectura?

Nota. Ocoró (2025)

En la actualidad, la capacidad de leer con entendimiento es primordial en prácticamente todos los aspectos de la vida, abarcando desde el ámbito educativo y laboral hasta el personal. Esta destreza de interpretar textos eficazmente afecta en el individuo la forma de obtener información, realizar elecciones y comunicarse. Es por ello que, mediante la lectura, las personas pueden acceder a nuevos saberes conceptos y puntos de vista, lo que convierte a esta habilidad en algo indispensable para el crecimiento intelectual. En este orden de ideas, Clavijo (2025) plantea que en la lectura:

El lector debe involucrarse más con el texto, tomar nota de los datos más importantes o interesantes y analizar los aspectos del lenguaje para comprender mejor los contenidos de este, de tal manera al leer, en la mente se organizan ideas del escrito y se empieza a reconocer las principales de las secundarias, para luego relacionarlas con experiencias adquiridas de la lectura de otros textos, para obtener así un mayor aprendizaje (p.102)

La perspectiva de la autora sobre la lectura resalta el valor de una participación activa del lector que no se limita a comprender pasivamente el significado literal, sino que busca construir significado a través de la interacción con el texto. De esta forma, la lectura se convierte en una herramienta potente para el aprendizaje significativo. Adicionalmente, este planteamiento demanda que el maestro planifique actividades que

promuevan la reflexión crítica, el uso de esquemas conceptuales y la discusión entre pares. Así, la práctica lectora se transforma en una experiencia formativa holística donde el estudiante aprende a pensar con agudeza y a partir del texto leído.

Por su parte, Pineda (2007) señala que:

El buen lector no es el que podría repetir de forma adecuada lo que ha encontrado en el texto, sino el que va siempre “más allá del texto”, es decir, el que, partiendo del texto, se encamina hacia la construcción de significados propios (p.19).

Se presenta la lectura como un proceso profundamente transformador, que no sólo activa los conocimientos previos del lector de forma mecánica, sino que lo pone en tensión mediante la comprensión crítica, la reflexión y la evaluación. Desde un enfoque didáctico, se requiere promover prácticas lectoras que vayan más allá de la decodificación superficial, hacia experiencias significativas donde los estudiantes puedan vincular el contenido textual con su contexto, emociones e intereses personales de forma fluida y dinámica.

En este orden de ideas, el docente debe asumir la responsabilidad de promover hábitos de lectura a través de estrategias innovadoras que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico, El análisis textual profundo, el diálogo interdisciplinario y así formar un estudiante que se reconozca como sujeto activo y agente de cambio de su propia formación. Si bien es cierto lo anterior, Cassany et al., (1994) señala una problemática persistente en las prácticas escolares, la lectura, pese a considerarse un objetivo prioritario, continúa siendo abordada casi exclusivamente desde el área de lengua. Por tanto, esto limita su potencial formativo, ya que leer y comprender no son habilidades aisladas, sino transversales a todas las disciplinas.

Sole (2010) también coincide con lo descrito anteriormente y argumenta que:

...ayudar a formar lectores estratégicos es una empresa de amplio alcance, que implica a maestros y profesores de todas las etapas educativas y de todas las áreas del currículum. Desde los primeros contactos con la lectura-incluso cuando esta lectura es realizada por otros-hasta la universidad, se puede contribuir a formar lectores estratégicos (p.8)

La autora amplía los horizontes de la enseñanza de la comprensión lectora al posicionarla como una tarea transversal, continua y compartida por todos los involucrados educativos. Al subrayar que la formación de lectores estratégicos debe ser asumida por maestro de todas las áreas y niveles, se reconfigura la lectura como un proceso formativo que rebasa el salón de clases. Por consiguiente, desde un enfoque didáctico es fundamental reconocer que cada área (Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Filosofía, Química, Artística, Física, entre otras) moviliza competencias lectoras específicas que requieren enseñarse explícitamente. De lo contrario, la lectura corre el riesgo de convertirse en un ejercicio mecánico, desvinculado el sentido profundo de aprender.

En este orden de ideas, Clavijo (2025) resalta que es de suma importancia aplicar enfoques didácticos para la enseñanza de la comprensión de textos, puesto que son primordiales para que los alumnos puedan interpretar, examinar y recordar información de forma eficaz. Un enfoque didáctico pertinente debe considerar el grado de habilidad de los estudiantes, los géneros de texto que se abordan, y las estrategias cognitivas que favorecen una lectura más profunda.

A continuación, se detallan los hallazgos de esta subcategoría **EDL**

D1: Los estudiantes disfrutaban explorar texto desde múltiples perspectivas. Al inicio de cada año escolar, realizo una pequeña encuesta para conocer sus intereses literarios y coincidir en temas afines. Eso me permite desarrollar intercambio de ideas donde todos participan activamente realizando preguntas y argumentando de forma espontánea. Recientemente, he experimentado con nuevas dinámicas gracias a las tecnologías como podcasts literarios y algunos juegos virtuales donde resuelven enigmas relativos algunos textos literarios. Otra cosa que me gusta hacer es asignar roles como moderador o síntesis para distribuir responsabilidades y motivar el diálogo creativo.

D2: Creo que la mayoría de los docentes del área lo hacemos, yo siempre comienzo con breves encuestas sobre sus temas favoritos en disciplinas deportivas, en música, y en algunos casos los videojuegos. Luego, comparto varios textos cortos relacionados con esos temas para que elijan el orden en que los vamos a desarrollar durante el año escolar. Para ello formamos círculos de lectura donde cada estudiante tiene que aportar una línea que más le llamó la atención del texto leído. De esta manera asigno roles sencillos como: quién resume, quién plantea la pregunta más curiosa, quién establece vínculos entre contenido y su vida diaria y al final sintetizamos todo lo aprendido en una única oración. Y pues gracias a esta actividad los estudiantes se han sentido parte del proceso en lugar de ser simplemente oyentes. También les permito grabar pequeños cuentos en su teléfonos celulares y compartir su análisis en el salón de clases.

D3: Comencé involucrando a los estudiantes en la selección de lectura, cada vez que vamos a leer un libro organizamos una especie de subasta donde señalan y votan por los temas que leeremos. Una vez que se selecciona el tema y el texto, durante todo el año escolar Desarrollamos círculos de conversación donde los roles de todos los estudiantes rotan. De esta manera se sienten responsables y valorados. También incorporé una herramienta digital que se llama Padlet donde compartimos textos, imágenes, enlaces y documentos esto me ayuda a ampliar los canales de expresión y al final diseñamos productos con infografías, obras cortas que muestra su comprensión y permiten desarrollar las competencias lectoras.

D4: Exploramos diversos temas a través de un consenso donde les presento algunos textos que le generan curiosidad. Posteriormente elaboro un programa flexible que integra esos autores, ya sea en material impreso, digital o formato híbrido. Luego durante las sesiones de lectura me gusta emplear dinámicas grupales, debates para que todos puedan participar de forma activa. Además, le pido a mis estudiantes que tomen nota de frases relevantes y luego hacemos un portafolio incorporando cada una de ellas.

D5: Yo siempre los aliento a participar de forma activa en sus procesos de aprendizaje. Por eso al comenzar cada nueva unidad de clase le permite elegir 3 posibles textos para leerme y ante una votación, entonces pues esto ayuda a aumentar su interés y compromiso. En ese proceso de lectura pues siempre se realiza en pausas reflexivas donde yo le pido a cada uno de los estudiantes que formule preguntas que el otro le responda y de esta manera mantengo su atención y curiosidad. Cuando se culmina el texto organizamos una exposición de los trabajos elaborados entonces ahí ellos han realizado ya carteles, relatos auditivos y hay muchos que le gusta usar ahora memes relacionados con lo leído claro esto debe ir acompañado de breves descripciones escritas por los autores de estos libros y pues así vamos reforzando también las habilidades comunicativas. Esto me ha permitido y fortaleciendo de manera paulatina las competencias lectoras.

D1 enfatiza que **EDL** debe partir de los intereses de los estudiantes por eso afirma: “Al inicio de cada año escolar, realizo una pequeña encuesta para conocer sus intereses literarios y coincidir en temas afines”. Esto permite desarrollar dinámicas participativas como la asignación de papeles para fomentar el diálogo creativo, esto coincide con lo que plantea **D2**: “comparto varios textos cortos relacionados con esos temas para que elijan el orden en que los vamos a desarrollar durante el año escolar”. Ambas perspectivas muestran una estrategia centrada en la personalización del aprendizaje lector, lo que según Clavijo (2025) mejora la capacidad de los estudiantes para organizar ideas del texto y relacionarlas con la experiencia adquirida de la lectura de otros textos, favoreciendo un **EDL** Más significativo y duradero.

Por su parte, los testimonios **D3** y **D5** enfatizaron **EDL** incide directamente en la participación de los estudiantes. **D3**: “cada vez que vamos a leer un libro organizamos una especie de subasta donde señalan y votan por los temas que leeremos”. Mientras

D5: “al comenzar cada nueva unidad de clase le permite elegir 3 posibles textos para leerme y ante una votación, entonces pues esto ayuda a aumentar su interés y compromiso”. Estas estrategias promueven un **EDL** Donde los estudiantes juegan un papel protagónico en su propio aprendizaje lector. Esto coincide con lo planteado por Pineda (2007) quien afirma que un buen lector va más allá de lo escrito y construye significados propios, lo que muestra un compromiso cognitivo con la lectura que va más allá de la simple decodificación.

Las experiencias de **D2** y **D4** articulan el **EDL** con actividades cooperativas. **D2** expresa: “formamos círculos de lectura donde cada estudiante tiene que aportar una línea que más le llamó la atención del texto leído”. Por su parte **D4** alega: “durante las sesiones de lectura me gusta emplear dinámicas grupales, debates Para que todos puedan participar de forma activa”. Estos procesos pedagógicos refuerzan la interpretación colectiva y posibilitan un **EDL** más contextualizado. Al respecto solé (2010) destaca que ayudar a construir lectores estratégicos requiere el compromiso de todos los educadores y asignaturas, confirmando la necesidad de que **EDL** trascienda el área de lengua castellana y puede hacer desarrollado por los demás docentes sin importar el área de formación.

En resumen, los hallazgos encontrados permiten evidenciar que el **EDL** adoptado por los profesores van más allá de la simple transmisión de contenidos escritos, se fundamenta en una pedagogía participativa, flexible e inclusiva que reconoce los intereses, estilos y realidades de los estudiantes. La diversidad de estrategias (Encuestas literarias, círculos de lectura, uso de herramientas digitales, y hasta dinámica creativa como presentaciones o memes reflexivos) manifiesta una fuerza docente en busca de involucrar emocional y cognitivamente a sus alumnos con los textos. Por ende, este esfuerzo promueve no sólo la comprensión literal, sino también procesos de interpretación crítica y producción significativa.

Categoría emergente la Lectura como Construcción Social (LCS)

Es indiscutible la necesidad de presentar iniciativas orientadas a potenciar las habilidades de comunicación de los estudiantes de la nación. Al respecto, el MEN (2006) define:

El lenguaje es la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que los circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos. Así, lo que el individuo hace, gracias al lenguaje, consiste en relacionar un contenido con una forma, con el fin de representar dicho contenido y así poder evocarlo, guardarlo en la memoria, modificarlo o manifestarlo cuando lo desee y requiera (p.19)

Se subraya la lectura como una práctica cultural compleja que involucra la interacción con significados compartidos en una comunidad. Más que decodificar símbolos, implica reorganizar experiencias y negociar sentidos dentro de un contexto sociohistórico. Por tanto, el MEN (2006) vincula la lectura con la capacidad humana de conceptualizar la realidad mediante sistemas simbólicos, convirtiéndola en un constructo social. De esta forma, la lectura funciona como una herramienta que articula memoria, lenguaje y entorno para construir significados socialmente relevantes.

En el mismo orden de ideas, Sánchez (2013) señala que:

Se subraya desde una concepción sociocultural que la lectura es práctica social, dado que se leen, se interpretan y se comprenden los hechos históricos de una sociedad, para luego actuar con lo aprendido, tomar decisiones y dar respuestas adecuadas a los problemas del entorno (p.9).

La autora consolida la idea de la lectura como una práctica profundamente conectada con el contexto histórico y social en el que se posiciona el lector. Al enfatizar que se examinan e interpretan sucesos sociales para actuar sobre el entorno social se posicionan a la lectura no sólo como un proceso cognitivo, sino como un acto participativo y transformador. Leer implica formar conciencia crítica lo que demanda estrategias didácticas que vinculen la lectura con la realidad del estudiante.

En este sentido, Escudero (2010) expone que lectura:

Se trata de una habilidad que faculta al lector a establecer vínculos o enlaces entre las características del texto con el conocimiento y representaciones que tienen en su mente. Conviene destacar aquí que estas representaciones no son sólo lingüísticas, sino que incluyen conocimiento del mundo, conocimiento del género del texto, y el modelo de discurso que el lector ha construido (p.7)

Por tanto, para la autora la comprensión de la lectura es una actividad compleja que demanda la participación de todos los sistemas de atención y memoria, así como los mecanismos de codificación y percepción, del razonamiento y de lenguaje. Además de numerosas operaciones inferenciales, sustentada en los saberes previos y en los factores socioculturales. Ella refuerza la idea de que la lectura no es una acción aislada ni lineal, sino una construcción activa en la que el sujeto interpreta reorganiza y resignificar el contenido textual a partir de su contexto, experiencia y marco cultural. Por tanto, enseñar a leer no solo implica desarrollar competencias lectoras, sino también facilitar procesos complejos de interacción entre el texto, el pensamiento y la realidad del lector.

De igual forma, Monroy (2018) alega que:

La escritura y la lectura son una construcción social y cultural que enmarca características de un contexto... las experiencias que se viven en relación con estos procesos, especialmente con la lectura, propician un constructo personal y una idea subjetiva sobre la realidad y la comprensión del entorno (p.32)

Partiendo de lo anterior, se refuerza la noción profunda de la lectura como una práctica social y cultural enraizada profundamente en las experiencias personales vividas y el contexto en el que el lector se desenvuelve. En este sentido, la lectura se convierte en una herramienta sofisticada de construcción social y de comprensión crítica del entorno, mediada por los saberes previos, los lenguajes compartidos y las vivencias profundas que cada lector aporta de manera singular.

A continuación, se presentan los hallazgos de la categoría emergente LCS

D1: Influye de manera significativa, la complejidad de los contextos sociales requiere de un análisis muy detallado. Yo me dedico a abordar las familias, los acudientes, las problemáticas sociales que se les presentan, las concepciones socioculturales que tienen los colegas con más años de experiencia para poder adaptar y lecturas a la realidad que se vive en la institución. Por ejemplo, cuando la comunidad fue afectada por escasez

hídrica trabajamos con crónica sobre gestión ambiental y esto generó conexiones emocionales y profundas y propiciaron en los estudiantes conversaciones pertinentes que les permiten a ellos generar posibles soluciones a estas problemáticas que les afecta. Pienso que de esta forma puede fomento la identidad cultural y aliento a los estudiantes a que tengan también un poco de responsabilidad social.

D2: Pues en la institución existe una amplia diversidad sobre las diversas actividades socioeconómicas que ejercen nuestros estudiantes con sus padres y acudientes por lo que comprendo la necesidad de abordar estos temas cercanos a sus realidades e intereses. Yo regularmente incorporó relatos acerca de los pequeños negocios que los padres de familia tienen y describo el esfuerzo que realizan estos pequeños emprendedores. También cuando se acercan las festividades locales, busco leyendas o poesía que ilustren esas tradiciones culturales a través de un lenguaje que les resulte familiar. Que busco yo con todo esto que la lectura derive en la construcción del conocimiento a partir de lo que nos rodea habitualmente.

D3: El contexto comunitario siempre es mi punto de partida en mi labor docente. Analizó las celebraciones populares que convocan los vecinos, las discusiones que preocupan a la familia y las campañas ciudadanas tendientes a mejorar la calidad de vida de la comunidad. Por ejemplo, cuando se conmemoran eventos representativos de la cultura local o regional, leemos mitos y leyendas que están vinculados con la idiosincrasia y la cotejamos luego con relatos foráneos de pueblos diversos. Esto despierta la curiosidad de los estudiantes y les permite transferir estrategia interpretativa cuestiones propias de la vida cotidiana.

D4: Analizar el contexto me permite comprender mejor los diferentes puntos de vista que tienen los acudientes. Por eso antes de planificar analizo la realidad social de la comunidad para ver si hay alguna noticia reciente o relevante ya sea en el aspecto cultural deportivo social que me permite incorporarlos y poder trabajarlo con los estudiantes en el salón de clase. Por ejemplo, la otra vez hubo un problema ambiental con el agua, entonces se realizaron diferentes actividades que incluían lo que era la gestión del agua y algunos artículos científicos impresos que yo les compartí para abordar esta problemática y generar algunas alternativas para minimizarla. Esta vinculación asegura una relevancia cultural y permite a los estudiantes trabajar de manera colectiva en pro de la comunidad.

D5: La comunidad es mi principal inspiración. Si ellos celebran una feria gastronómica yo busco crónicas sobre la cocina típica o recetas tradicionales para que los estudiantes puedan analizar sus estructuras y léxico. También cuando ocurre un tema noticioso, por ejemplo, sobre seguridad ciudadana pues llevo artículos que le permitan a ellos tomar conciencia y compartir ideas para minimizar los riesgos y mantenerse seguros. De este modo, la lectura no se siente ajena, si no es parte de la realidad que vive en los estudios. Además, sé que muchos provienen de familias con negocios informales, así que incluyó textos sobre emprendimiento juvenil para conectar con sus proyectos de vida.

En los hallazgos analizados, se pone de relieve que **LCS** adquiere una dimensión contextual cuando se vincula con las realidades inmediatas que rodean a los estudiantes.

D1 manifiesta: “cuando la comunidad fue afectada por escasez hídrica trabajamos con crónica sobre gestión ambiental y esto generó conexiones emocionales y profundas” Lo que permite establecer conexiones significativas con su entorno. El testimonio es

congruente con el planteamiento de Sánchez (2013), quien afirma que la lectura, desde una perspectiva sociocultural debe comprenderse como una práctica social que posibilita abordar hechos históricos del pasado y tomar decisiones frente a los desafíos del presente. Esta mirada amplia de la **LCS** va más allá del texto mismo y se transforma en una herramienta para la acción y la modificación progresiva del entorno.

En este sentido, **LCS** Se convierte en un puente que une un texto con la cultura local, creando un diálogo entre lo leído y lo experimentado. **D2**, por ejemplo, explica que se basa en: “Yo regularmente incorporé relatos acerca de los pequeños negocios que los padres de familia tienen y describo el esfuerzo que realizan estos pequeños emprendedores”. De forma complementaria, **D5** señala: “Si ellos celebran una feria gastronómica yo busco crónicas sobre la cocina típica o recetas tradicionales para que los estudiantes puedan analizar sus estructuras y léxico”. Estas posturas concuerdan con lo argumentado por Monroy (2018) quien señala que la lectura y la escritura facilitan una construcción personal y una visión subjetiva sobre la realidad y la comprensión del entorno, reforzando la noción de que estas prácticas no son neutras, sino que están cargadas de significados sociales. Esta dualidad entre lo académico y lo vivencial fortalece la **LCS**.

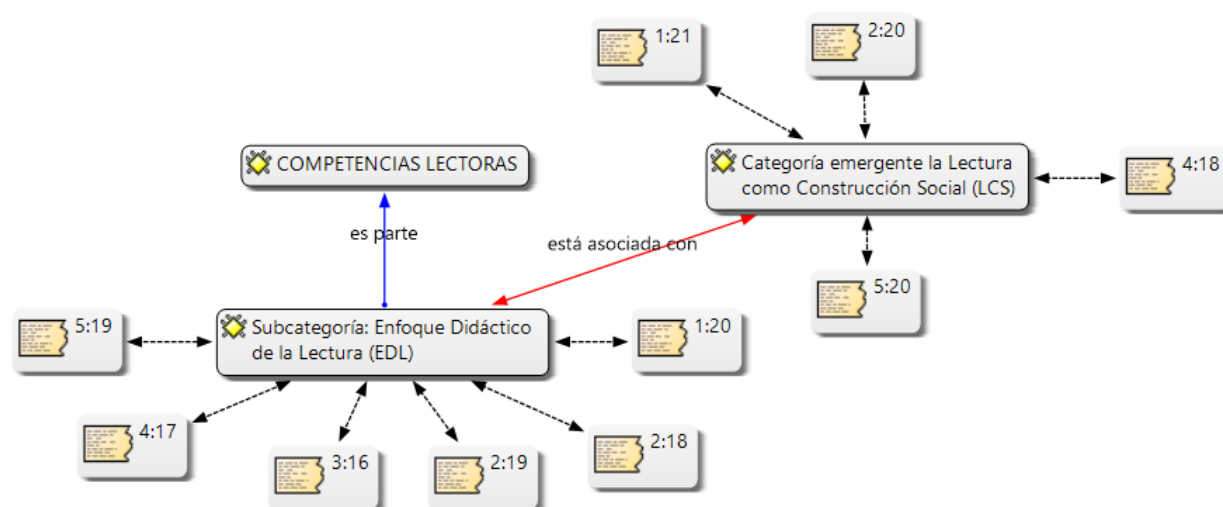
Por otra parte, los educadores no solo relacionan los textos con las festividades o eventos locales, sino también con problemas sociales de interés general. **D4** menciona que en una ocasión: “la otra vez hubo un problema ambiental con el agua, entonces se realizaron diferentes actividades que incluían lo que era la gestión del agua... para abordar esta problemática y generar algunas alternativas para minimizarla”. El testimonio se relaciona con lo que afirma Escudero (2010), quien expone que leer no sólo implica descifrar, sino establecer conexiones entre el texto, el entorno social y las diferentes representaciones mentales que cada persona posee. Por ende, el enfoque del docente como mediador del entorno permite que **LCS** No se reduzca a la comprensión literal, sino que facilite la elaboración de respuestas frente a los desafíos sociales.

En suma, la categoría emergente **LCS** revela como el acto de leer va más allá del plano individual para convertirse en una práctica ligada a las dinámicas culturales,

familiares y comunitarias que configuran el contexto del estudiante. Los hallazgos demuestran que los docentes reconocen la necesidad de enmarcar la lectura dentro de realidades tangibles apelando a elementos del entorno (problemas sociales, festividades locales, tradiciones familiares) que permiten generar experiencias significativas, motivadoras y emocionalmente conectadas.

Figura 20

Subcategoría Enfoque Didáctico de la Lectura (EDL) y Categoría emergente La Lectura como Construcción Social (LCS)

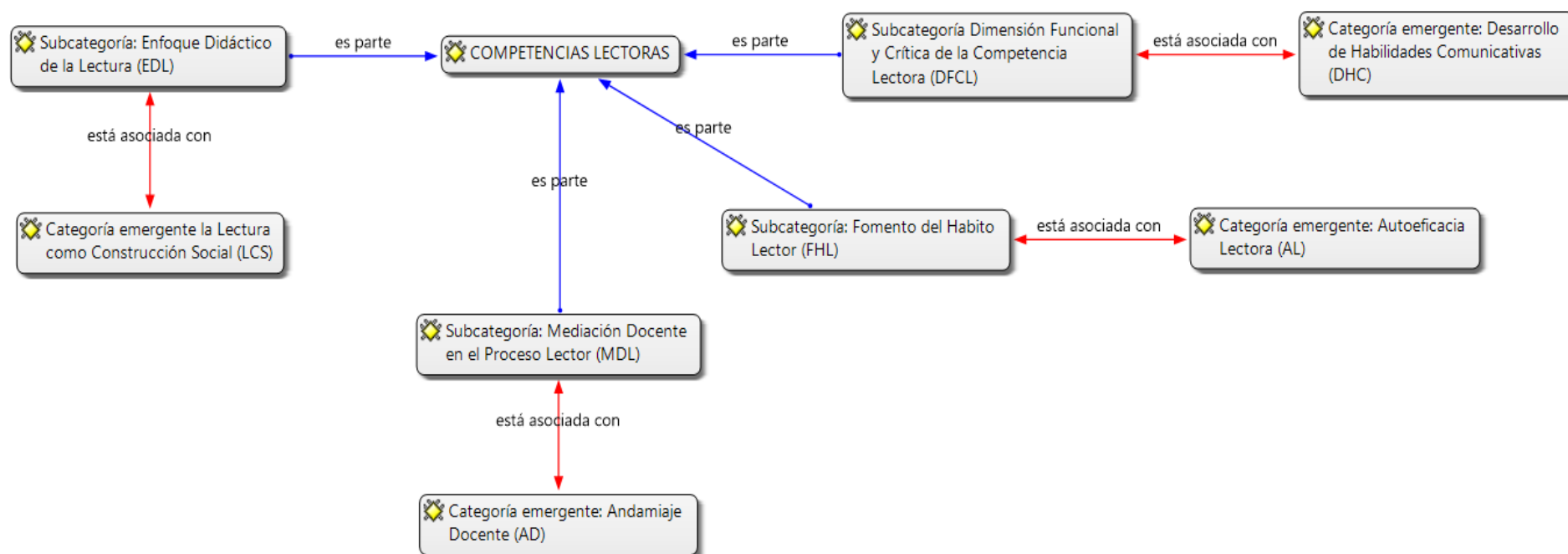


Nota. Ocoró (2025). Elaborado a partir del software Atlas Ti

A partir de todo lo anterior, en la siguiente Figura 21 muestra la red relacional construida a partir del análisis de la categoría central competencias lectoras, que se configuró como un eje articulador dentro del proceso interpretativo de la investigación. Dentro de este marco conceptual, se identificaron subcategorías fundamentales como el enfoque didáctico de la lectura, la mediación docente, la promoción de hábitos lectores y las dimensiones funcional y crítica de la competencia lectora. Cada una de estas subcategorías permitió comprender las múltiples dimensiones que intervienen en el desarrollo de la lectura en el contexto educativo. A partir de estas subcategorías, emergieron categorías emergentes que desarrollaron aún más la comprensión del fenómeno de la lectura como construcción. Este conjunto de relaciones ilustró que la práctica pedagógica tenía un impacto significativo en la consolidación de procesos de lectura más reflexivos y críticos.

Figura 21

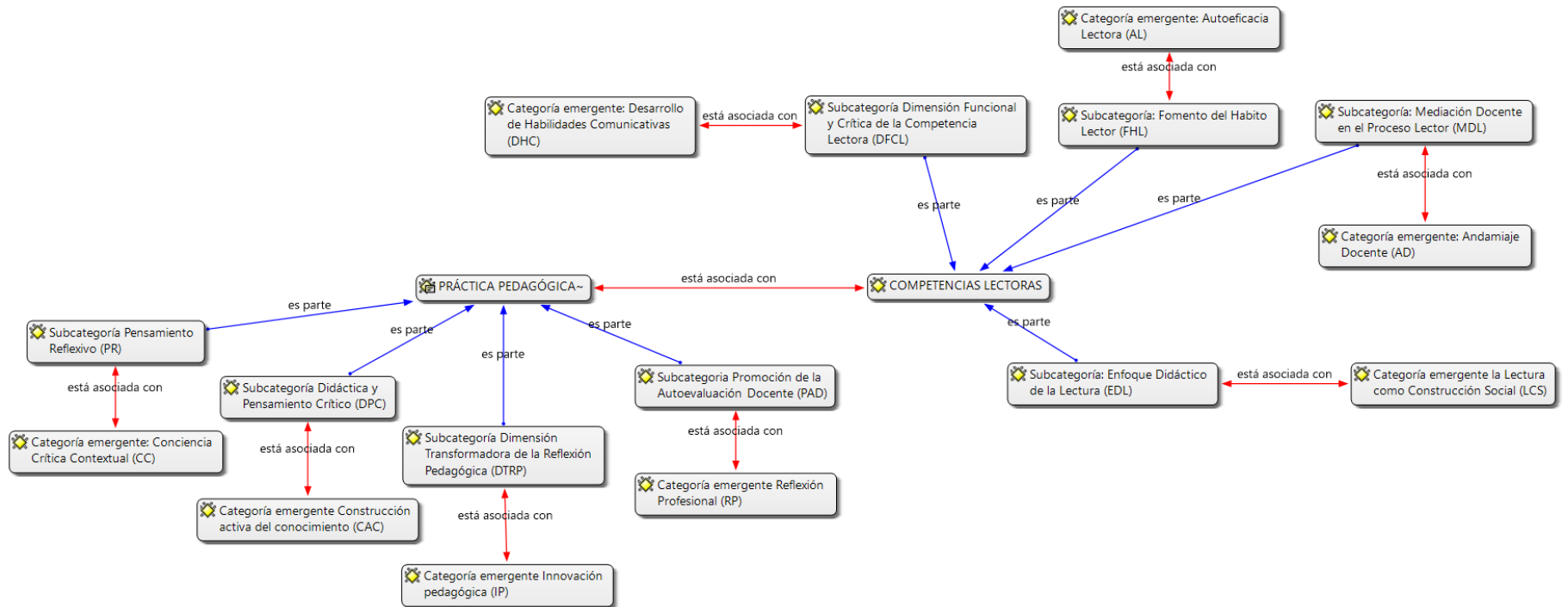
Red de Categoría-Subcategorías-Categorías Emergentes Competencias Lectoras



Nota. Ocoró (2025). Elaborador a partir del software Atlas Ti

Figura 22

Red Integral de las Categorías Centrales



Nota. Ocoró (2025). Elaborado a partir del software Atlas Ti

SECCIÓN V

TEORIZACIÓN

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE DE LENGUA CASTELLANA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS DESDE UN ENFOQUE REFLEXIVO

La reflexión sobre la práctica pedagógica del docente de lengua castellana se erige como un elemento esencial para entender y mejorar la comprensión y transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura. Por tanto, la ausencia de reflexión docente en la enseñanza de la lectura genera una brecha entre las metas formativas y las acciones pedagógicas efectivas, limitando el desarrollo del pensamiento crítico y la interpretación textual. En este sentido, teorizar sobre dicha práctica implica no sólo escribirlo, sino generar explicaciones integradoras que den cuenta del vínculo entre la reflexión docente, la práctica pedagógica y las competencias lectoras

Por consiguiente, la teorización trasciende el plano descriptivo y se convierte en una construcción intelectual coherente y sistemática, cuyo propósito es articular categorías con referentes teóricos para desarrollar nuevos modelos explicativos. Tal como lo expone Martínez (2004):

Construcción mental simbólica, verbal o icónica, de naturaleza conjetural o hipotética, que nos obliga a pensar de un modo nuevo, al completar, integrar, unificar, sistematizar o interpretar un cuerpo de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos, imprecisos, inconexos o intuitivos. La teoría es, por tanto, un modelo ideal, sin contenido observacional directo, que nos ofrece una estructura conceptual inteligible, sistemática y coherente para ordenar los fenómenos; de manera más concreta, suele consistir en un sistema de hipótesis, fórmulas legaliformes y hasta leyes ya establecidas, de modo que su síntesis puede incluir desde lo plenamente conocido hasta lo meramente sospechado (p.242)

Se enfatiza el carácter constructivo y transformador, destacando que involucra una elaboración simbólica orientada a reorganizar y dar sentido a un conocimiento previamente intuitivo. Según el autor la teoría no sólo interpreta lo conocido, sino que se extiende hacia lo sospechado, actuando como una síntesis integradora capaz de potenciar nuevas formas de pensamiento. Por ello, a través de este proceso la investigadora no se limitó a describir, sino que a través de un proceso reflexivo durante el proceso de investigación se propone una teorización metodológica y epistemológicamente rigurosa.

Por su parte, Rodríguez (2015):

Se puede afirmar que el proceso de teorización, o mejor conocido, de construcción de teoría desde el discurso cualitativo, está sumamente vinculado con la categorización. Puesto que una vez que las categorías están procesadas, codificadas, identificadas, clasificadas, agrupadas y bien redactadas se puede proseguir con el proceso de perfeccionamiento y producción intelectual, con la finalidad de elaborar síntesis explicativas, modelos o teorías. Las síntesis pueden proponerse al final de cada categoría, pero deben reunirse en un todo común para construir la teoría, puesto que cada síntesis queda como un producto parcial y lo que se busca es culminar la investigación con una obra de arte: la teoría (p.466)

La autora subraya la estrecha vinculación entre la categorización y La construcción teórica, resaltando que la teoría no surge espontáneamente, sino como producto de un proceso riguroso de sistematización conceptual. Es decir, a través del proceso de codificación, clasificación y formulación de categorías, se logra una elaboración intelectual que va más allá de la simple organización de información y se orienta hacia la construcción de posibles modelos explicativos. Por tanto, el ejercicio teorizar en el presente estudio no se redujo a organizar conceptos de manera aislada, sino a darle significado desde la subjetividad reflexiva de la investigadora, en diálogo con los hallazgos y con el acervo teórico que fundamenta su perspectiva.

En este orden de ideas, se tornó necesario generar constructos que permitan sistematizar las relaciones observadas entre las categorías: práctica pedagógica, competencias lectoras y los elementos emergentes. Esta teorización de los constructos responde a un imperativo epistémico y ético para aportar explicaciones pertinentes, contextualizada y aplicables que guíen a los docentes en el área de lengua castellana a

la mejora de su quehacer educativo. Cabe resaltar, que la presente teorización no es un fin en sí misma, sino una herramienta para comprender de manera más profunda el fenómeno educativo e incidir transformadora mente sobre él. Al respecto Morales (2011) sostiene que “teorizar es el aspecto resaltante de la investigación ya que es el momento en el cual se realiza el acto científico, el hacer ciencia y el generar conocimiento” (p.21)

Desde esta mirada, teorizar no es un acto pasajero, sino el momento en que se materializa el hacer ciencia y es allí donde el investigador como consultor activo de significado juega un papel primordial, enfatizando que la teoría no solo explica lo que se descubre, sino que la expresión máxima del rigor intelectual que convierte una búsqueda en aporte para la sociedad. Por ende, la teoría no es un fin en sí misma, sino una herramienta que permitió a la investigadora comprender de manera más profunda el fenómeno educativo abordado e incidir sobre él. Por ello, su intención es tratar de enriquecer la práctica pedagógica a través de un proceso reflexivo.

En consecuencia, los hallazgos de la investigación revelan que el docente de Lengua Castellana requiere ejercer una reflexión consciente y sistemática, que lo posicione como un agente de transformación en el aula. De acuerdo con esto, Schön (1992, 1998) plantea que el profesional reflexivo no se limita a aplicar teorías prescritas, sino que desarrolla un conocimiento en la acción, capaz de interrogar su práctica en situaciones complejas. Por consiguiente, en el presente estudio los niveles de reflexión identificados en los docentes como Subcategorías: **Pensamiento Reflexivo (PR)** y **Dimensión Transformadora de la Reflexión Pedagógica (DTRP)** y la Categoría Emergente: **Reflexión Profesional (RP)** coinciden con lo que Schön denomina reflexión en y sobre la acción base para una práctica ética y reflexiva.

Aunado a ello, lo planteado por Brevis et al., (2022) proporciona una estructura jerárquica que permite comprender la progresión del pensamiento reflexivo, desde la identificación inicial del foco reflexivo hasta su transformación pedagógica. Esta taxonomía permitió evidenciar la presencia de referentes teóricos, didácticos y contextuales en las prácticas pedagógicas de algunos docentes. De esta manera, El modelo de Brevis et al., (2022) articula el proceso reflexivo con la mejora profesional,

aspecto que sustenta teóricamente las categorías emergentes identificadas en la tesis de manera original.

En cuanto a la comprensión lectora, los hallazgos revelan que este proceso requiere del apoyo activo del docente. La investigación muestra que los docentes desempeñan un papel fundamental como guías del aprendizaje. Las subcategorías: ***Mediación Docente en el Proceso Lector (MDL)***, ***Enfoque Didáctico de la Lectura (EDL)*** y las Categorías emergentes: ***Andamiaje Docente (AD)*** y la ***Lectura como Construcción Social (LCS)***. Al respecto, Solé (2012) destaca acertadamente que la lectura es una habilidad que se enseña de forma intencional con un enfoque crítico y estrategia adaptada a cada contexto. Esto es congruente con las evidencias empíricas, el éxito de los estudiantes depende no sólo de su esfuerzo individual, sino principalmente el cuidadoso diseño pedagógico del educador, es decir, un maestro reflexivo que comprenda y atienda las distintas realidades del aula puede mediar con eficacia para desarrollar las capacidades lectoras de todos sus estudiantes.

La vinculación entre la teoría y los hallazgos no se limitan a confirmaciones simples. Por el contrario, permiten reinterpretar la información desde nuevas perspectivas, creando así un entramado conceptual más complejo que conduce a una comprensión más profunda del fenómeno abordado. Al respecto, Strauss y Corbin (2022) exponen que “teorizar implica no sólo concebir ideas, sino también formular un esquema lógico, sistemático y explicativo (p.24). Para los autores, la teorización requiere una metodología rigurosa y la habilidad de articular conceptos en modelos que ofrezcan interpretaciones coherentes. En este sentido, la teoría se concibe como una arquitectura explicativa que debe fundamentarse en evidencias empíricas, pero también guiarse por una lógica interna que permita comprender relaciones y dinámicas complejas.

El presente estudio tiene como propósito generar un constructo teórico y matizado que permita comprender de manera profunda y coherente como la reflexión pedagógica influye en el fortalecimiento de las competencias lectoras en el área de Lengua Castellana. Dicho constructo no parte de supuestos abstractos, sino que se construyó desde la codificación sistemática, el análisis categorial detallado y la interpretación

contextualizada de los hallazgos docentes. Según palabras de Rodríguez (2015) el proceso de teorización está vinculado con la categorización. Bajo esta premisa, se constituye la conclusión científica del trabajo investigativo.

El desarrollo del constructo se asume desde un enfoque interpretativo y crítico donde se reconoce que la teorización no es una simple generalización, sino una forma de dotar de orden y significado a las relaciones observadas del fenómeno descrito. Es decir, se trata de una interpretación informada teóricamente de la práctica pedagógica, que permite sistematizar elementos clave como la intencionalidad, la reflexión profesional, la mediación didáctica y el andamiaje docente, de acuerdo con una propuesta explicativa con relevancia académica y transformadora.

Además, su finalidad no es cerrar el conocimiento de forma definitiva, sino de abrir horizontes comprensivos que guíen la acción docente en escenarios reales. Se busca a través de la teorización generar constructos flexibles, coherentes y situados, que articulen lo experiencial con lo conceptual, lo individual con lo colectivo, así como lo particular con lo general. Tal como lo sustenta Martínez (2004) “Teorizar consiste en percibir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, establecer nexos, y relaciones y especular, es decir, que el proceso cognoscitivo de la teorización consiste en describir y manipular categorías y las relaciones entre ellas” (p.143). Destaca que la teorización no es simplemente agrupar ideas sueltas, sí interactuar con ella para construir significados ordenado, es decir, la teoría emerge de la habilidad del investigador para manipular categorías y explorar sus conexiones, transformando la diversidad conceptual en una arquitectura explicativa.

En este orden de ideas, la sistematización de los hallazgos obtenidos en el presente estudio permitió establecer dos grandes categorías centrales: las **Práctica Pedagógica (PP)** y las **Competencias Lectoras (CL)**, a partir de la cual se establecieron diversas subcategorías y categorías emergentes que enriquecieron la comprensión del fenómeno. Dichas subcategorías no se establecieron a priori, sino que emergieron del proceso de análisis fenomenológico, permitiendo interpretar los sentidos construidos por los profesores en su labor pedagógica. A partir de este proceso de codificación se

evidenció como la reflexión en el aula actúa como eje articulador entre el quehacer docente y el desarrollo lector de los estudiantes.

La categoría central ***Práctica Pedagógica (PP)*** dio origen a los siguientes nudos temáticos que muestran cómo los docentes desarrollan su práctica pedagógica desde una perspectiva reflexiva. La subcategoría ***Pensamiento Reflexivo (PR)*** Destacó diferentes grados de conciencia profesional en el proceso de enseñar a leer. Mientras que, la categoría emergente: ***Conciencia Crítica Contextual (CC)*** y la subcategoría: ***Didáctica y Pensamiento Crítico (DPC)***: facilitaron la comprensión de cómo los docentes pueden reinterpretar su función a partir de las circunstancias socioculturales del entorno educativo, identificando al estudiante como una gente activa en el proceso de adquisición de la lectura.

En este sentido se establecieron aspectos relacionados con la categoría emergente: ***Innovación Pedagógica (IP)*** y la subcategoría: ***Promoción de la Autoevaluación Docente (PAD)***, que evidencian que la reflexión no es sólo un ejercicio interno, sino que se traduce en acciones concretas que transforman las interacciones que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ambas dan cuenta De cómo la reflexión se transforma en mediación didáctica y estrategia de mejora.

Por otro lado, la segunda categoría central ***Competencias Lectoras (CL)*** se relaciona estrechamente con subcategorías y categorías emergentes: ***Dimensión Funcional y Crítica de la Competencia Lectora (DFCL)***, ***Desarrollo de Habilidades Comunicativas (DHC)*** y la ***Autosuficiencia Lectora (AL)***, mostrando que el fortalecimiento de la lectura está ligado a una intervención docente adaptada al contexto. Por ende, la ***Mediación Docente en el Proceso Lector (MDL)*** y ***Andamiaje Docente (AD)*** indican que los educadores que reflexionan sobre su trabajo también generan estrategia más adecuada y significativas para facilitar la comprensión de textos, el análisis crítico y el disfrute de la lectura entre sus alumnos. La lectura como construcción social (LCS) reúne una perspectiva holística de la competencia lectora, entendida como una práctica que está en un contexto específico, que cambie y que está influenciada por la cultura, conectando las partes cognitivas, emocionales y sociales del proceso de

aprendizaje. Por tal razón, se evidencia que la lectura es entendida no sólo como un método, sino como un medio para fortalecer el papel de los ciudadanos.

En resumen, la relación entre las categorías centrales, las subcategorías categorías emergentes muestran que la reflexión del docente transforma su labor en una actividad educativa intencionada, analítica y constructiva, que impacta de manera directa en el desarrollo de las habilidades lectoras de los alumnos. Esta síntesis es el fundamento para la generación de los constructos teóricos que se presentará más adelante, facilitando una comprensión más amplia y conectada del fenómeno investigado.

En función de lo anterior, los hallazgos se convirtieron en nudos centrales contruidos a partir de las experiencias vividas y las reflexiones situadas de los docentes participantes. A partir del proceso de teorización se generaron constructos teóricos interrelacionados que responden directamente a las dos categorías centrales del objeto de estudio, por un lado, la reflexión en la práctica pedagógica y por otro, el fortalecimiento de las competencias lectoras, los cuales se detallan a continuación:

Constructo teórico: La práctica pedagógica reflexiva como eje transformador de la acción docente.

Este primer constructo se deriva a partir del análisis de las experiencias y expresiones de los docentes de Lengua Castellana, quienes en contextos reales despliegan diferentes grados de reflexión sobre su quehacer pedagógico. La teorización permitió comprender que la práctica pedagógica no puede concebirse como un acto mecánico o repetitivo, sino como una actividad profundamente contextualizada, ética y deliberada. En este sentido, el **docente reflexivo** se configura como un agente epistémico capaz de cuestionar críticamente su acción, reinterpretar sus decisiones didácticas y actuar sobre la base de la comprensión de las necesidades de sus alumnos y del contexto sociocultural.

En este orden de ideas, Gómez (2018) señala que poner en práctica un proceso reflexivo en la enseñanza requiere un esfuerzo sostenido, ordenado y comprometido por parte del docente, lo que permite crear su propia comprensión y generar conocimientos a partir de su experiencia profesional. Esta perspectiva fue respaldada por los testimonios de los docentes involucrados, quienes compartieron que es necesario examinar críticamente sus intervenciones para lograr identificar debilidades, redefinir estrategias y ajustar sus prácticas pedagógicas a las particularidades de sus estudiantes de forma dinámica y contextualizada. De esta manera, **la reflexión** se transforma en una herramienta significativa para la profesionalización de los docentes, puesto que propicia la mejora continua en los ámbitos educativo mediante un proceso constante y auto reflexivo.

La reflexión pedagógica representa un proceso complejo y reiterativo que involucra tanto aspectos cognitivos como emocionales (Marshall, 2019) este ejercicio dinámico permite que el maestro **analice críticamente lo realizado** o integre sus vivencias, valores y metas educativas, del mismo modo, el docente reflexivo evalúa, reconfigure y proyecta continuamente sus acciones con base en las características de sus alumnos y los fines planteados. Por consiguiente, los hallazgos revelan que esta práctica resultó para parte en espacios escolares donde se requieren decisiones sensibles y ajustes constantes dada la diversidad sociocultural.

Asimismo, Zabala (2014) resalta que la reflexión pedagógica constituye una postura intelectual estructurada que está vinculada intrínsecamente al desempeño profesional. Para que sea efectiva, debe tener una intención clara y desarrollarse de forma sistemática. Esto significa que el maestro asume **la reflexión como parte inherente de su labor diaria**, apta para generar cambios sustantivos en cómo enseña, evalúa y acompaña a sus estudiantes. En la presente investigación, dicho proceso se tradujo en nuevas formas de mediación, promoción de estrategias de lectura más adecuada y una actitud pedagógica más crítica y consciente.

Finalmente, el constructo se asienta en la teoría de Schön (1992), quien destaca que el profesional reflexivo aprende en y mediante la acción, articulando el conocimiento

práctico con el pensamiento crítico. A ello se le suma la jerarquía de pensamiento reflexivo de Brevis et al., (2022) que permite comprender cómo los docentes avanzan de una reflexión superficial a una postura transformadora. En el caso de los docentes de la institución educativa Gabriel García Márquez se evidenció que algunos docentes integran marco conceptuales y experiencias en el análisis de su actuar pedagógico, construyendo hacia una pedagogía dialogante y contextualizada. De allí, la importancia de que los educadores tomen conciencia sobre cómo sus propias creencias y acciones influyen directamente en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. En resumen, el constructo enfatiza que **reflexionar no es algo que sucede de manera natural, sino una habilidad profesional que se desarrolla se pone en práctica y se amplía durante el ejercicio docente.**

Constructo teórico: las competencias lectoras como producto de una mediación pedagógica crítica y situada.

El segundo constructo se relaciona con el papel esencial del profesor como mediador en la construcción de habilidades lectoras desde una perspectiva crítica y situada. Los hallazgos demuestran que las competencias lectoras no surgen espontáneamente, ni se reducen a destrezas técnicas de decodificación, sino que se desarrollan en el marco de experiencias de lectura diseñadas, guiadas y acompañadas por el docente desde una intencionalidad pedagógica. Cassany (2006) argumenta que la lectura es una práctica social situada, que implica procesos de interpretación, construcción de significados y diálogo con los textos y los contextos. Por tanto, enseñar a leer implica mediar, generar preguntas, promover el pensamiento crítico y favorecer el posicionamiento del alumno frente a la realidad.

Montes et al., (2014) sostienen que la compleja capacidad de la lectura debe verse como una habilidad que involucra procesos cognitivos, lingüísticos y comunicativos, y se potencia cuando el docente actúa como mediador y diseñador de significativas situaciones de aprendizaje. En la presente investigación, los docentes que reflexionaron sobre su práctica lograron activar andamiajes más sólidos, conectar los textos con la vida diaria del estudiante de una manera más profunda, y promover una lectura que no solo

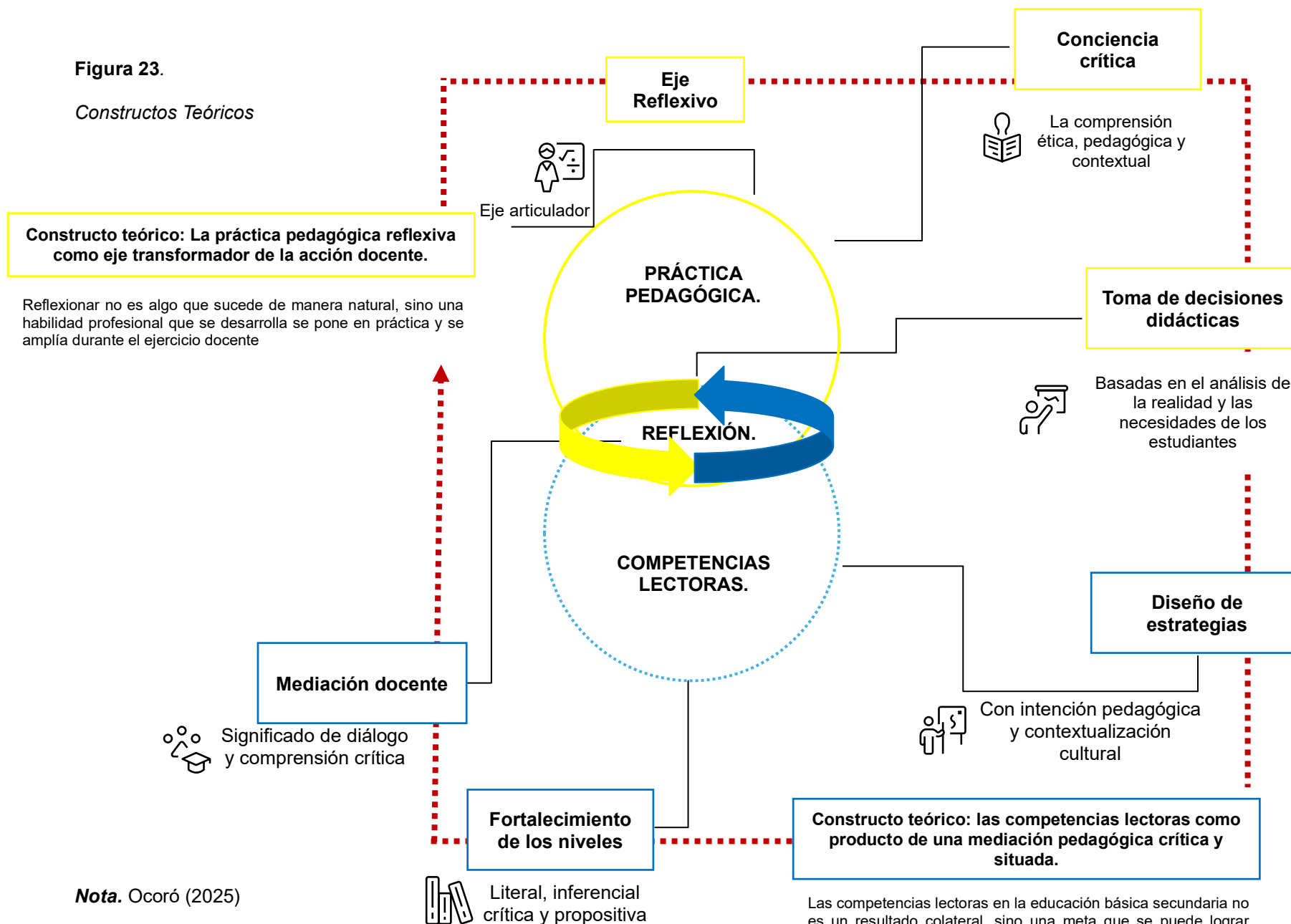
se comprendía, sino que se sentía y se cuestionaba. Esto confirma que la calidad de la mediación del profesor tiene un impacto directo en el nivel de desarrollo de las habilidades lectoras en los estudiantes.

Por consiguiente, la interpretación del contexto social reviste una importancia vital a la hora de abordar el desarrollo de las competencias lectoras tal y como lo señala Molina (2019), leer es, ante todo, comprender el mundo que nos rodea. Esta premisa queda refrendada por los resultados del estudio, que ponen de manifiesto cómo las prácticas pedagógicas basada en el diálogo, la reflexión y la pertinencia contextual propician en los estudiantes no sólo una mejor comprensión de los textos, sino una apropiación de estos como instrumento para desentrañar las claves de su entorno.

Las competencias lectoras en este constructo se conciben desde tres dimensiones integradas entrelazadas: La funcional, la crítica y la social. Esta perspectiva concuerda con los planteamientos de Solé (2012) quien propone un enfoque de la enseñanza de la lectura que atiende a la pluralidad de propósitos lectores. El docente reflexivo como mediador es quien diseña ambientes de lectura significativos impulsa procesos andamiaje cognitivo y promueve el posicionamiento activo del alumno frente al texto. De esta forma, las competencias lectoras se construyen colectivamente a través del diálogo con los entornos sociales y a través de prácticas pedagógicas intencionadas. Este constructo, sostiene que mejorar las competencias lectoras en la educación básica secundaria no es un resultado colateral, sino una meta que se puede lograr cuando el profesor realiza una mediación consciente, fundamentada y contextualizada, lo que sólo puede suceder a partir de una reflexión profunda sobre su labor

Figura 23.

Constructos Teóricos



Nota. Ocoró (2025)

REFERENCIAS

- Álzate, F., y Castañeda, J. (2020). Mediación pedagógica: clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, vol 24 (1). <https://www.redalyc.org/journal/1941/194162217021/194162217021.pdf>
- Arias, F., y García, M. (2015). Lineamientos curriculares, estándares y competencias en Lengua Castellana. De la indómita objetividad industrial a la inocua subjetividad de los estudiantes. *Revista Praxis y Saber*, 6(12)269-289. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592015000200013&lng=en&tlng=es.
- Arnaiz, P., y Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 227-245. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n67/n67a11.pdf>
- Avendaño, C. (2017). Motivación por la lectura: claves para entender su importancia a partir de una revisión conceptual. *Revistas Estudios Hemisféricos y Polares. Volumen 8 N.º 4, pp. 1-19*. <https://www.revistaestudioshemisfericosypolares.cl/ojs/index.php/rehp/article/view/45>
- Avendaño, G., (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (28),207-232. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322246463011>
- Ávila, V., Gil, L., Mañá, A., y Vidal, E. (2016). Método de Evaluación Dinámica Automatizado de Competencias Lectoras para Educación Secundaria (EdiLEC). *Universitas Psychologica*, 15(1), 219-232. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.meda>
- Avilés, H. (2022). Transformación epistémica del proceso de lectura para mejorar la competencia lectora. *Revista Scientific*, 7(23), 290-305. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.23.15.290-305>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26(2). 409-430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Balcázar, P., González, N., Gurrola, G., y Moysén, A. (2015). Investigación cualitativa. Editor Universidad autónoma de México. URI: <http://hdl.handle.net/20.500.11799/21589>
- Barragán, O. (2024). El pensamiento crítico en la Educación Superior: una problemática. [Trabajo de Titulación, Universidad Autónoma del Estado De Morelos]. <https://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/4656/BASOLS07T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Basurto, S., Moreira, J., Velásquez, A., y Rodríguez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 828-845. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2408>

- Bolaños, K. (2019). El andamiaje docente como estrategia en el desarrollo de la comprensión lectora del inglés en los estudiantes de novenos años de básica de la Unidad Educativa Gran Colombia durante el año lectivo 2018-2019. [Trabajo de titulación, Universidad Central del Ecuador]. Disponible en: <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/18219>
- Bozu, Z., y Imbernon, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado, Revista De Currículum y Formación Del Profesorado*, 20(3), 467–492. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18561>
- Bozu, Z., y Imbernón, F. (2016). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(3), 467-492. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/1856>
- Brevis, M., Mas, O., y Ruiz, C. (2022). Práctica docente reflexiva como estrategia para el fomento de las innovaciones en los centros escolares. *Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(2), 269-287. <http://doi.org/10.15443/RL3216>
- Brito, Y. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 243–264. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1358>
- Buckworth, J. (2017). Problemas en la práctica docente. El desafío de la enseñanza. <https://researchers.cdu.edu.au/en/publications/issues-in-the-teaching-practicum>
- Carrillo (2022). La competencia lectora: una visión sistemática y constructivista a la luz de la práctica pedagógica. [Trabajo de Titulación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/520>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- Cassany, D., Luna., M y Sanz, G. (1994). Enseñar lengua. Editorial Grao, pp. 83-89. <https://hum.unne.edu.ar/biblioteca/apuntes/Apuntes%20Nivel%20Inicial/Lengua%20en%20la%20Educac.%20Inicial/material%20bibliografico/CASSANY%20Ense%C3%B1a%20lengua.pdf>
- Castellaro, M., y Peralta, N. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140–156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>
- Castillo, M. (2021). Técnica e instrumento para recoger datos el hecho social educativo. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 5(10), 50-61. <https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/349>
- Clavijo, L. (2025). Enfoques didácticos para la enseñanza de la comprensión de lectura en estudiantes de educación básica primaria. *Horizonte Académico*, 5(1), 100–133. <https://doi.org/10.70208/3007.8245.v5.n1.71>

- Congreso de Colombia (1994). Ley 115 de 1994. Por lo cual se expide la ley general de educación. Diario oficial No. 41.214. http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf.
- Congreso de Colombia. (1991). Constitución política de Colombia. Diario oficial No. 40.965. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=412515>
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo*, 32(1), 343–373. <https://teologiayvida.uc.cl/index.php/pel/article/view/26535>
- Daoud, A. (2007). Propuesta de Autoevaluación Docente. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales Vol. 4(9)*. pp.15-27. https://datospdf.com/download/propuesta-de-autoevaluacion-docente-_5a45098db7d7bc422ba5fdde_pdf
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. En I seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima. Perú <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Delmastro, A. (2008). El andamiaje docente en el desarrollo de la lectura y la escritura en lengua extranjera. *Paradigma*, 29(1), 197-230. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512008000100011&lng=es&tlng=es.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista Laurus*, 12, 88-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>
- Domingo, Á., y Gómez, S. (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, Modelos e Instrumentos*. Ediciones Narcea.
- Duke, N., y Pearson, D. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. <https://repository.upenn.edu/server/api/core/bitstreams/d6d019ac-b86b-4ed6-91d3-e27c7a2bad8d/content>
- Echeverría, G. (2005). Análisis cualitativo por categorías. Apuntes docentes de metodología de investigación. https://www.academia.edu/download/35683961/ANALISISCUALITATIVO_G_ECHEVERRIA_1.pdf
- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 4(7), 6 – 32. <https://doi.org/10.26378/rnlael47127>
- Estupiñán, F. (2023). Reflexión sobre sus prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la neuroeducación en instituciones de educación superior. [Trabajo de titulación, Universidad Metropolitana De Educación, Ciencia Y Tecnología]. <https://repositorio.umecit.edu.pa/entities/publication/7bbf8b1c-963f-4c88-9410-cc3a24596c17/full>
- Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones morata. Madrid-España

- Fuentes, M., y Herrero, J. (1999). Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2796473>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Revista propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Genor, R., Genor, R., y Montalvo, R. (2024). La competencia lectora en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12914
- Gómez, L. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, (38), 29-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>
- Gómez, M., (2018). Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 277-278. <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4705>
- Gómez, R. (2019). La reflexión docente como estrategia para adquirir conocimiento práctico: interacciones de supervisión en el Prácticum. [Trabajo de Titulación, Universidad de Salamanca] https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/TESIS_DEFINITIVA1.pdf
- González (2023). Constructos teóricos sobre el fortalecimiento de las competencias lectoras a partir de los fundamentos metodológicos de la nueva escuela. [Trabajo de Titulación, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/762>
- González, F., (2005). Uso del enfoque pentadimensional en el análisis interno de productos escritos de investigación. *Revista Educação em Questão*, 23(9), 7-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959955002>
- Gorichon, S. (2021). La reflexión como eje de la formación práctica de docentes de educación secundaria: un análisis de los espacios de reflexión en el prácticum de un programa de formación pedagógica para profesionales en Chile. [Trabajo de Titulación, Universidad de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/673791#page=1>
- Guerrero, J., Valledor, R., y Ponce de León, R. (2018). El desarrollo del hábito lector en los educandos. *Opuntia Brava*, 10(4), 315–325. <https://doi.org/10.35195/ob.v10i4.642>
- Guevara, K., Guevara, E., Pretel, A., y Pérez, A. (2021). Influencia del hábito lector en la comprensión de textos. *Polo del Conocimiento*, 6(6), 223-244. DOI: <https://doi.org/10.23857/pc.v6i6.2753>
- Gutiérrez, F., y Prieto, D. (1999). *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*. Editorial La Crujía. Buenos Aires. Argentina
- Gutiérrez, M. (2011). El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. *Uni-pluriversidad*, vol.11 No.2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7580336>

- Hernández, C., y De La Rosa, C. (2017). Habilidades comunicativas en estudiantes de carreras de apoyo frente a estudiantes de otras carreras. *Apuntes De Psicología*, 35(2), 93-104. <https://doi.org/10.55414/4f5m3t08>
- ICFES (2017). Marco de referencia preliminar para competencia lectora PISA 2018. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Colombia
- Imbernón, F. (1996). *En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el curriculum, el maestro y su formación. Capítulo II*. Magisterio del Río de La Plata. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003277.pdf>
- Inciso, M. (2020). El Rol de la Autoeficacia en la Comprensión Lectora de los Estudiantes Universitarios. *Revista EUREKA* 17(2): 350–364. https://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-17-2-16_0.pdf
- Labrador, J., y Andreu, M (2008). *Metodologías activas*. Editorial universidad politécnica de Valencia. España
- León, F. (2014). Sobre el pensamiento reflexivo, también llamado pensamiento crítico. *Propósitos Y Representaciones*, 2(1), 161–214. <https://doi.org/10.20511/pyr2014.v2n1.56>
- Loaiza, Y., Rodríguez, J., y Vargas, H. (2012). La práctica pedagógica de los docentes universitarios en el área de la salud y su relación con el desempeño académico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(1), 95-118. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5034>
- Lujano, Y. (2022). Niveles de comprensión lectora. Instituto universitario en innovación ciencia y tecnología. Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.001>
- Macanchí, M., Orozco, B., y Campoverde, M. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396-403. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-396.pdf>
- Magendzo, A. (2017). Pedagogía crítica y educación en derechos humanos. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, (2), 19-27. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i2.516>
- Marín, S., Jiménez, J., Cortez, L., y Morales, B. (2025). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el desarrollo de competencias comunicacionales: Una revisión sistemática de literatura con el Método SALSA. *Revista Científica UISRAEL*, 12(1), 203–221. <https://doi.org/10.35290/rcui.v12n1.2025.1483>
- Marshall, T. (2019). El concepto de reflexión: una revisión sistemática y síntesis temática en diferentes contextos profesionales. *Revista práctica reflexiva*, 20(3), 396-415. <https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1622520>

- Martínez, E., Díaz, N., y Rodríguez, D. (2011). El andamiaje asistido en procesos de comprensión lectora en universitarios. *Educación y Educadores*, 14(3), 531-555. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83422605006>
- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Editorial Trillas. México. <https://asociacionvenezolanadesociologia.org/wp-content/uploads/2023/11/Ciencia-y-arte-en-la-metodologia-cualitativa.pdf>
- Martínez, M. (2004). Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación. Editorial Trillas. México.
- Martínez, M. (2008). Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. Editorial Trillas. México.
- Martínez, M., y Torres, A. (2019). Hábito lector en estudiantes de primaria: influencia familiar y del Plan Lector del centro escolar. *Revista Fuentes*, 21(1), 103–114. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6780>
- Medina, L., Valdivia, A., y San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Revista Psykhe*, 23(2), 1-13. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.734>
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andinas*, 17(30). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias del Lenguaje. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en Lengua, Matemática, Ciencias y Ciudadanas. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf
- Molina, C. (2019). Comprensión lectora y rendimiento escolar. *Revista boletín REDIPE*, 9 (1) 121-131. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7528368.pdf>
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., y Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31(2), 132–141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Monroy, Y. (2018). El contexto sociocultural en las prácticas de lectura inicial. [Trabajo de titulación, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.ueexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/a6862d05-f7d1-4783-a134-dcc11c72ff0e/content>

- Montes, A., Rangel, Y., y Reyes, J. (2014). Comprensión lectora. noción de lectura y uso de macrorreglas. *Ra Ximhai*, 10(5), 265-277. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134018>
- Mora, D. (2010). *Hacia una educación revolucionaria. Propuesta sociocrítica problemas didácticos, pedagógicos y curriculares*. Fondo editorial Ipasme. La Paz
- Morales, J. (2011). Fenomenología y Hermenéutica como Epistemología de la Investigación revista Paradigma, 32(2), 7-22. <https://ve.scielo.org/pdf/pdg/v32n2/art02.pdf>
- Morales, P. (2010). Investigación e Innovación Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 8, Número 2. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3916129>
- Moreno, T. (2010). Reseña de educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? De J. Gimeno sacristán (comp). *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(44), 289-297. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012513017>
- Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J., y Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74124948006>
- Núñez, L., Gallardo, D., Aliaga, A., y Díaz, J. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. *Revista Eleuthera*, 22 (2), 31-50. DOI: 10.17151/eleu.2020.22.2.3.
- Ocampo, M., López, P. y Torres, M. (2013). La práctica reflexiva de los profesores en la etapa de estabilización. *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 4, 19-24. https://www.cervantesvirtual.com/s3/BVMC_OBRAS/5e6/2f1/85c/57d/43b/6ba/021/c2c/cbd/45c/99/mimes/5e62f185-c57d-43b6-ba02-1c2ccbd45c99.pdf
- OCDE. (2006). Competencia lectora. Marco de la evaluación. Conocimiento y habilidades en ciencia matemáticas y en liga lectura. https://siie.tamaulipas.gob.mx/sistemas/docs/Pisa/compreension_lectora_PISA.pdf
- OCDE. (2017). Marco de evaluación y análisis de pisa para el desarrollo: lectura, matemáticas y ciencias. Versión preliminar. https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf
- OCDE. (2021). Lectores del siglo XXI: desarrollo de habilidades de alfabetización en un mundo digital, PISA. <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- OCDE. (2023). PISA 2022. Resultados (volumen I): el estado del aprendizaje y la equidad en la educación. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

- Olivares, F. (2015). El rol de la autoeficacia en la comprensión lectora: estudios de revisión, evaluación e instrucción. [Trabajo de titulación, Universidad de León]. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/4612>
- Parra, L., Menjura, M., Pulgarín, L., y Gutiérrez, M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70–94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>
- Pineda, D. (2007). *La lectura como búsqueda y construcción de significado*. Fundación de Educación Superior, Investigación y Profesionalización CEDINPRO. Bogotá
- Pineda, Y., y Loaiza, Y. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales superiores y las facultades de educación. *Revista praxis*, 14(2), 265-285. DOI: <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/2914>
- Piña-Ferrer, L. (2023). El enfoque cualitativo: una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista arbitrada interdisciplinaria Koinonía*, 8(15). <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2440>
- Presidencia de la República de Colombia. (1994). Decreto 1860 de 1994. Con el cual se reglamenta parcialmente la ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario oficial No. 41.479. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (2001). Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (2009). Decreto 1290 de 2009. Por lo cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes y los niveles de educación básica y media. Diario oficial No. 47. 297. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (2009). Decreto 1955 de 2019. por el cual se expide el plan nacional de desarrollo 2018-2022 pacto por Colombia, pacto por la equidad. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=93970>
- Puga, L y Jaramillo, L. (2015). Metodología activa en la construcción del conocimiento matemático. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), p. 291-314. <https://revistas.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/19.2015.14>
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Revista pedagogía y saberes*, 49, 27-40. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n49/0121-2494-pys-49-00027.pdf>

- Ripoll, M. (2021). Qué prácticas pedagógicas en la formación docente: desde el eje didáctico. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 23(2), 286-304. <https://doi.org/10.36390/telos232.06>
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Fundación Santillana. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/06/XII-Foro-Documento-Basico-digital-1.pdf>
- Rodríguez, E., y Díaz, A. (2020). Estrategias de mediación pedagógica para el bienestar en el aula a través de entornos virtuales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Vol 6, (6). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4300
- Rodríguez, I. (2015). La teorización del objeto de estudio: una obra de arte en las tesis doctorales. *ARJÉ Revista de Postgrado*. Vol. 9 N° 16, 463-474 <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/arje/arj16/art26.pdf>
- Román, E. y Ogia, L. (2021). Una mirada reflexiva hacia las prácticas de los docentes en la educación emergente. *Societas*, 23(1), 72-92. <https://doi.org/10.48204/j.societas.v23n1a4>
- Rúa, I. (2018). Conocimientos que confieren identidad docente: estudio de caso de una maestra que orienta su acción docente desde la perspectiva del andamiaje. [Trabajo de titulación, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/19104>
- Salmerón, M., y Villafuerte, J. (2019). Los logros del aprendizaje a partir de la dinamización de las prácticas lectoras. *Revista electrónica formación y calidad educativa*. 7(1), 143-166. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/2925>
- Sánchez, L. (2013). La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural. *Diá-logos* 12, 7-16. <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2094/1/La%20comprension%20lectora%20hacia%20una%20aproximacion%20sociocultural.pdf>
- Sarmiento, F. (2019). Las habilidades comunicativas y la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Nro. 2023 Augusto Salazar Bondy de San Martín de Porres - Lima. [Trabajo de titulación, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/3418>
- Schön, D. (1992). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós
- Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Editorial Paidós.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamento de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>
- Silva, S. (2021). La comprensión lectora y los avances en la educación básica regular. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 963-977. DOI: <https://doi.org/10.23857/pc.v6i1.2193>

- Solé (2010). Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. Universidad de Barcelona España.
https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/fic/ccco/ccp03/fase_1/material_complementari_proces_lector_i_estrategies_lectura._i._sole_8_preguntas_i_8_respuestas.pdf
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
<https://doi.org/10.35362/rie590456>
- Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I., Y Gracia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en educación secundaria y educación universitaria. *Journal for the Study of Education and Development* 28 (3). pp 329-347.
<https://doi.org/10.1174/0210370054740241>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnica y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial universidad de Antioquia. Colombia
- Suri, R, y Rojas, W. (2024). Comprensión lectora y las habilidades comunicativas de una institución educativa secundaria de Apurímac. *Aula Virtual*, 5(12), e379, pp. 1296-1306
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14017626>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Barcelona.
<https://pics.unison.mx/maestria/wp-content/uploads/2020/05/Introduccion-a-Los-Metodos-Cualitativos-de-Investigacion-Taylor-S-J-Bogdan-R.pdf>
- Tébar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Editorial magisterio. Colombia.
- Tejero, J. (2021). Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitarios y sociosanitarios. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
<https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/fdf77886-6075-453a-b7cc-731232b56e77/content>
- Tigse, C. (2019). El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación* 2(1) (2019) 25-28. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.4>
- Torres, M., Yépez, D., y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (10), 87-101. <https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06>
- UNESCO. (2015). Informe anual 2014 OREALC/UNESCO Santiago.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232794>
- Unzueta, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Revista Integra Educativa*, 4(2), 105-144.
<http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n2/v4n2a06.pdf>
- Veloquio, G. (2016). La formación permanente de los docentes ante el desafío de atender a la diversidad educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2). 144-154.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/56>

- Villalobos, J., y De Cabrera, C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 139-166. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65213214008>
- Villalobos, J., y De Cabrera, C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* 14. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/29671/articulo7.pdf;jsessionid=4930E11627045EEE943568506D685CD4?sequence=1>
- Walker, J. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativa y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, vol XXXIV, (2). DOI: <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058>
- Zabalza, M. (2014). La práctica reflexiva. Bases. Modelos e instrumentos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19170>
- Zambrano, D., y Bravo, N. (2021). El hábito lector en el pensamiento analítico de estudiantes de bachillerato. *Polo del Conocimiento*, 6(9), 1285-1301. DOI: <https://doi.org/10.23857/pc.v6i9.3110>
- Zapata, S. (2022). Promoción del desarrollo de la comprensión lectora a través de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) en el área de Lengua Castellana. *EDMETIC*, 11(2). <https://doi.org/10.21071/edmetic.v11i2.13036>
- Zarate, A. (2019). Autoeficacia hacia la lectura, comprensión de lectura y rendimiento académico en estudiantes de primer ingreso de una universidad privada de lima. [Trabajo de titulación, Universidad de San Martín De Porres]. https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4587/zarate_aar.pdf?sequence=3&isAllowed=y