



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CIE (CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS/LABORATORIO
SOCIOEDUCATIVO)



**APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN Y
LA FLUIDEZ LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA
COLOMBIANA, DESDE LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA INTERACTIVA**

Tesis de grado presentada como requisito parcial para optar al
Grado de Doctora en Educación

Autora: Monroy Vilorio, Kelly Emperatriz

Tutora: Carrillo Reyes, Johana

Caracas, enero de 2026



N° 20260134-57-264

ACTA

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 08 de enero de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: ***Aproximaciones teóricas para la comprensión de la lectura y la fluidez en estudiantes de Educación Básica colombiana desde la perspectiva pedagógica interactiva.*** Presentada por el (la) ciudadana: ***Kelly Emperatriz Monroy Viloría***, titular del pasaporte N° ***AS212179*** del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **Aprobado.**

OBSERVACIONES:

El veredicto se basa en función a las siguientes cualidades: trabajo claro, preciso, objetivo, que demuestra el dominio de las competencias en el área de investigación y la temática seleccionada. El estudio representa un valor significativo para el área de la lengua por sus aportes vinculadas a l fortalecimiento de las competencias lectoras, por tanto se sugiere la se sugiere su divulgación en distintos ámbitos educativos y publicación en revistas.



Dra. Johana Carrillo
C.I. N.- 14.407.266
(Tutora)



Dra. Arismar Marcano Montilla
C.I. 14156565



Dra. Xiomara Rojas
C.I.10337885



Dr. Juan José Obando
C.I. 5.114.618



Dr. Yonarki Ramírez
C.I.12.115.813





REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N° 20260134-57-264

**“APROXIMACIONES TEORICAS PARA LA COMPRESIÓN DE LA LECTURA
Y LA FLUIDEZ EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BASICA COLOMBIANA
DESDE LA PERSPECTIVA PEDAGOGICA INTERACTIVA”**

*POR: Kelly Emperatriz Monroy Viloría
Pas. AS212179*

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 08 días del mes de enero de 2026.



Dra. Johana Carrillo
C.I. N.- 14.407.266
(Tutora)



Dra. Arismar Marcano Montilla
C.I. 14156565



Dra. Xiomara Rojas
C.I.10337885



Dr. Juan José Obando
C.I. 5.114.618



Dr. Yonarki Ramírez
C.I.12.115.813

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:



DEDICATORIA

A mis hijos, Luis Vicente y Dayana, fuente de inspiración y motivación en mi vida.

A mi pareja y compañero de vida, Fausto Charris Rodríguez, por su amor y apoyo incondicional.

A Luis Gilberto y Nora, mis progenitores por entrega y amor.

A Lilia Margarita, mi cuñada, por su cariño y por siempre estar en los momentos más difíciles para animarme.

Esta tesis es el resultado de todo ese amor y apoyo constante.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a todas las personas que mencionaré por su contribución a este trabajo; su apoyo y colaboración han sido fundamentales para mí:

- ✓ A Dios, Padre Celestial, por un amor infinito.
- ✓ La Doctora Cecilia, su acompañamiento, orientación y dedicación en este proceso fueron un motor para culminar.
- ✓ La Doctora Belkis Maza, por iniciar la tutoría y brindarme su apoyo en las primeras etapas de esta investigación.
- ✓ La Doctora Johana Carrillo, por su valiosa tutoría y orientación en este proceso.
- ✓ La comunidad de las Instituciones Manuela Vergara de Curi, Bertha Gedeón de Baladí y Nuestra Señora del Carmen por permitirme realizar esta investigación y brindarme el apoyo necesario.
- ✓ A cada uno de los informantes clave, por su tiempo y disposición.
- ✓ A las personas que trabajan en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) que me brindaron apoyo, camaradería y conocimientos en este proceso.
- ✓ A POLINORTE (operador) por siempre estar dispuestos a aclarar las inquietudes y motivarme a continuar este proceso.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	v
TABLA DE CONTENIDO	vi
LISTA DE TABLAS	ix
LISTA DE FIGURAS.....	x
RESUMEN	xi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	3
EL CONTEXTO QUE NOS RODEA: UNA APROXIMACIÓN INICIAL	3
<i>Propósitos de la investigación</i>	11
<i>General</i>	11
<i>Específicos</i>	11
<i>Motivación y criterios para la selección de la temática de la investigación</i>	12
<i>Justificación</i>	14
CAPÍTULO II.....	17
EL LEGADO DEL CONOCIMIENTO: PLATAFORMA PARA UNA APROXIMACIÓN.....	17
<i>Antecedentes</i>	17
<i>Internacionales</i>	17
<i>Nacionales</i>	21
<i>Bases teóricas</i>	24
<i>La comprensión de la lectura como fenómeno educativo y social</i>	24
<i>La fluidez lectora como condición para la comprensión</i>	25
<i>Niveles de comprensión lectora: del reconocimiento a la reflexión (nivel meso)</i>	26
<i>Teorías explicativas de la comprensión lectora</i>	27
<i>La pedagogía interactiva como eje articulador</i>	28
<i>Bases legales</i>	37
CAPÍTULO III.....	44
CAJA DE HERRAMIENTAS DE LA APROXIMACIÓN: LA METODOLOGÍA	44
<i>Paradigma de la investigación</i>	44
<i>Enfoque de la investigación</i>	47

<i>Diseño de la investigación</i>	48
<i>Método Teoría Fundamentada</i>	49
<i>Escenario de la investigación</i>	51
<i>Informantes clave de la investigación</i>	54
<i>Criterios que sustentan la selección de la población participante</i>	56
<i>Técnicas e instrumentos de recolección de la información</i>	58
<i>Rigurosidad de la investigación</i>	62
<i>Sustento bioético</i>	64
CAPÍTULO IV	65
CAPTURANDO VOCES Y PERSPECTIVAS	65
<i>Estudiantes</i>	67
<i>Codificación abierta</i>	71
<i>Codificación axial</i>	74
<i>Codificación selectiva</i>	80
<i>Docentes</i>	93
<i>Codificación abierta</i>	103
<i>Codificación axial</i>	106
<i>Codificación Selectiva</i>	114
<i>Reflexión final</i>	125
CAPÍTULO V.....	127
RECORRIDO POR LOS SENDEROS DE LA INTERPRETACIÓN	127
<i>Aproximación teórica</i>	127
1. <i>La mediación cultural de Vygotsky (1978)</i>	127
2. <i>La autonomía lectora de Freire (1982)</i>	128
3. <i>Teorías contemporáneas de motivación (Guthrie y Wigfield, 2000)</i>	129
4. <i>Teoría del capital cultural (Bourdieu, 1986)</i>	129
5. <i>Metacognición (Flavell, 1979) y autoeficacia (Bandura, 1997)</i>	130
6. <i>La lectura como fenómeno integral y situado</i>	131
CAPÍTULO VI	136
SOCIALIZACIÓN DE LOS HALLAZGOS.....	136
CAPÍTULO VII	139
Aportes conclusivos y recomendaciones emergentes.....	139
REFERENCIAS.....	150
ANEXOS	157
<i>Anexo A1. Consentimiento informado docente DCIO3</i>	157
<i>Anexo A2. Consentimiento informado estudiante EPIO 2</i>	159

<i>Anexo A3. Carta presentación proyecto a rector</i>	<i>161</i>
<i>Anexo A4. Fotografía entrevista estudiante EPIO 1.....</i>	<i>163</i>
<i>Anexo A5. Fotografía entrevista docente DCIO3.....</i>	<i>163</i>
<i>Anexo A6. Fotografías socialización de hallazgos</i>	<i>164</i>
<i>Anexo A7. Entrevista a estudiante EPIO2</i>	<i>164</i>
<i>Anexo A8. Entrevista a estudiante EPIO1</i>	<i>166</i>
<i>Anexo A9. Entrevista a estudiante EPIO3</i>	<i>167</i>
<i>Anexo A10. Entrevista a docentes DCIO2.....</i>	<i>168</i>
<i>Anexo A10. Entrevista a docentes DCIO3.....</i>	<i>174</i>

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Síntesis de teorías relacionadas con la comprensión de la lectura</i>	27
Tabla 2. <i>Etapas de la teoría fundamentada</i>	50
Tabla 3. <i>Informantes clave</i>	55
Tabla 4. <i>Codificación de informantes clave</i>	55
Tabla 5. <i>Criterios de inclusión y exclusión de la población</i>	57
Tabla 6. <i>Cuadro comparativo entre categorías (estudiantes)</i>	67
Tabla 7. <i>Códigos abiertos (estudiantes)</i>	72
Tabla 8. <i>Habilidades y limitaciones en la comprensión de la lectura</i>	85
Tabla 9. <i>Variables contextuales que inciden en la comprensión de la lectura</i>	88
Tabla 10. <i>Cuadro comparativo entre categorías (docentes)</i>	93
Tabla 11. <i>Códigos abiertos docentes</i>	104
Tabla 12. <i>Estrategias de motivación situada</i>	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Distribución de los estudiantes en los ocho niveles de competencia lectora utilizados en PISA 2022</i>	3
Figura 2. <i>Zona de desarrollo próximo</i>	30
Figura 3. <i>Teoría del capital cultural</i>	33
Figura 4. <i>Interacción de factores en la comprensión de la lectura</i>	90
Figura 5. <i>Pirámide de niveles de comprensión de la lectura</i>	91
Figura 6. <i>Relaciones claves</i>	110
Figura 7. <i>Secuencia de causalidad estructural</i>	112
Figura 8. <i>Consecuencias positivas y transformación del proceso de lectura</i>	113
Figura 9. <i>Teoría sustantiva integradora</i>	114
Figura 10. <i>Estrategia docente y relación con las necesidades del estudiante</i>	119
Figura 11. <i>Dimensiones y enfoques teóricos de la comprensión de la lectura</i>	132



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CIE (CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS/LABORATORIO
SOCIOEDUCATIVO)



**APROXIMACIÓN TEÓRICA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN Y
LA FLUIDEZ LECTORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA
COLOMBIANA, DESDE LA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA INTERACTIVA**

Tesis presentada como requisito para obtener el Grado de
Doctora en Educación

Autora: Kelly Emperatriz Monroy Viloria

Tutor: Johana Carrillo

Fecha: junio 2025

RESUMEN

La investigación genera, desde la perspectiva pedagógica interactiva, una aproximación teórica para el mejoramiento de la comprensión y fluidez lectora en estudiantes de educación básica colombiana. Su propósito fue fortalecer la lectura mediante el estudio de la interrelación activa del docente, texto y estudiante de grado tercero de primaria en instituciones educativas oficiales de Cartagena, Colombia. Se enmarcó en el paradigma interpretativo, centrado en la comprensión de los significados que configuran las prácticas humanas y sociales (Morse, 2005). Su enfoque fue cualitativo, adopto como método la teoría fundamentada, operacionalizada mediante el método comparativo constante propuesto por Strauss y Corbin (2002). Los datos se recolectaron mediante la aplicación a estudiantes y docentes de entrevistas a profundidad, y fueron analizados mediante la codificación abierta, axial y selectiva, guiados por el muestreo teórico y culminado con la saturación teórica de las categorías centrales. Los hallazgos permitieron comprender la lectura como una práctica situada, donde confluyen lo cognitivo, lo emocional, lo social y lo estructural. Se evidencia el valor de la mediación pedagógica, el acompañamiento familiar, la motivación intrínseca y la autoeficacia, así como los efectos de las barreras estructurales, sustentados en los aportes teóricos de Freire, Vygotsky, Guthrie y Wigfield, Flavell, Bandura y Bourdieu. Las voces de los informantes revelan que además de ser una habilidad, la lectura es también un derecho político y cultural. En definitiva, promover una alfabetización significativa, equitativa y sostenible implica un compromiso colectivo que permita a cada niño comprender, expresar y transformar su entorno mediante la palabra.

Descriptor: comprensión, fluidez, lectura, pedagogía interactiva.

INTRODUCCIÓN

La comprensión de la lectura es una destreza primordial que los estudiantes deberían reforzar en las etapas iniciales en sus años de estudio. Ella se convierte en la base para que puedan aprender de manera significativa en las distintas asignaturas establecidas en el currículo escolar. Cabe resaltar que si un niño no logra llevar a cabo de manera adecuada el proceso lector presentará dificultades para comprender o interiorizar el mensaje que el autor de dicho texto quiere transmitir.

Debido a esto, en los últimos años las instituciones educativas en Colombia han establecido como uno de sus objetivos primordiales mejorar los niveles de comprensión de lectura de los estudiantes en los grados de primaria (Monroy, 2024), especialmente, en tercero y quinto grado, dado a que estos son valorados a través de las Pruebas Saber, con el objeto de conocer el nivel de formación en las destrezas de comprensión en lectura y escritura, se evidencia la gran cantidad de dificultades al momento de enfrentar los retos planteados en dicho instrumento de evaluación.

Con el propósito de optimizar y afianzar los procesos educativos de todo el estudiantado, se realizó la investigación con niños de tercer grado de Básica Primaria, teniendo como punto de partida un diagnóstico realizado por la investigadora, quien se desempeña como coordinadora académica de la institución educativa Bertha Gedeón de Baladi. En él se encontraron algunas dificultades, tales como: desmotivación y poco interés en la lectura, limitación para ofrecer respuestas claras frente a preguntas sobre los textos, dificultad en el análisis y la generación de significados; es decir, que los niños no leen entre líneas; por lo que estas debilidades ameritan ser tenidas en cuenta al momento de comprender los factores que influyen y afectan a los estudiantes y docentes de primaria en lo relacionado con la adquisición, construcción y fortalecimiento de las habilidades relacionadas con la lectura.

La ejecución del estudio, en sí mismo, llevó a un viaje constructivo basado desde la experiencia directa con la realidad, lo que permitió observar las reacciones de los estudiantes de básica primaria de las instituciones educativas oficiales del área urbana de la zona Industrial y de la Bahía a las diversas estrategias aplicadas para afianzar y optimizar el proceso de lectura. El trabajo de investigación se encuentra distribuido en seis capítulos, cuyo contenido se estructura así:

En el Contexto que nos rodea: una aproximación inicial, se describe la problemática en su contexto, basándose en la revisión bibliográfica y la experiencia, se formulan los propósitos, tanto el general como los específicos y se describen las razones e importancia de la investigación.

A continuación, se muestra el Legado del conocimiento: plataforma para la aproximación, donde se asientan los antecedentes de investigaciones previas, para luego realizar una base teórica; y por último se presentan las bases legales que sustentan la investigación.

Posteriormente, se presenta la Caja de herramientas de la aproximación: la danza de la metodología, la cual sustenta el paradigma, enfoque, diseño, método, proceso metodológico, escenario de la investigación, participantes, instrumentos y procedimientos para recolectar datos y analizarlos.

Seguidamente, en Capturando voces y perspectivas, se describe el análisis exhaustivo de las unidades de información obtenidas, lo que permitió identificar y examinar las categorías emergentes.

En los apartados siguientes, Recorrido por los senderos de la interpretación, se presenta la aproximación teórica y en los Aportes conclusivos y recomendaciones emergentes, se encuentran las reflexiones finales plasmadas en forma de conclusiones y recomendaciones.

Finalmente, el documento concluye con las referencias y anexos, que ofrecen respaldo y evidencia fundamental para el estudio.

CAPÍTULO I

EL CONTEXTO QUE NOS RODEA: UNA APROXIMACIÓN INICIAL

La comprensión de la lectura, más que una habilidad instrumental, constituye una dimensión esencial del ser humano en su proceso de constitución como sujeto pensante, crítico y social. Leer y comprender implican un acto de sentido mediante el cual el individuo se reconoce, interpreta su realidad y se posiciona frente al mundo desde una perspectiva reflexiva y transformadora. En este sentido, la lectura se configura como una experiencia ontológica que posibilita la construcción del pensamiento crítico, el diálogo con los otros y la participación consciente en la vida social.

Las dificultades que experimentan los estudiantes en la comprensión lectora revelan una problemática que trasciende lo pedagógico y se instala en el plano del desarrollo integral del ser. Estas limitaciones evidencian la necesidad de fortalecer los procesos educativos que permiten al estudiante apropiarse del lenguaje escrito como medio para comprender su entorno y dotar de significado su experiencia. Esta preocupación ha adquirido una dimensión global, especialmente si se tiene en cuenta que fueron aproximadamente dos años de pandemia por la situación mundial del COVID-19, tiempo durante el cual, el desarrollo de las actividades escolares se articuló con la colaboración activa de los cuidadores, con los estudiantes recibiendo clases a distancia a través del uso de medios tecnológicos y de guías didácticas donde el acercamiento docentes y estudiantes fue mínimo.

Desde una mirada internacional, las evaluaciones estandarizadas como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) permiten visibilizar las brechas existentes en el rendimiento lector entre países, los resultados del año 2018 evidencian que China obtuvo la puntuación más alta en comprensión de la lectura, mientras que algunas naciones

latinoamericanas como Colombia obtuvieron resultados inferiores a la media a nivel mundial (OECD, 2019). Estos datos no solo reflejan diferencias en los sistemas educativos, sino también en las condiciones ontológicas desde las cuales los estudiantes se relacionan con el lenguaje escrito y construyen significado.

El informe de la prueba PISA de 2022 (OCDE, 2023) profundiza esta realidad, refleja que el 15% de los estudiantes de países como Singapur, Corea, Japón e Irlanda obtuvieron un rendimiento inferior al nivel 2 de competencia inicial de lectura, en contraste con otros países, donde más de la mitad alcanzó un nivel de lectura inferior, es decir, tuvieron dificultades para extraer la idea central, reconocer información específica, emplear parámetros de análisis bien fundamentados y comprender la finalidad con la que se elaboró el escrito. Así mismo, se destaca que en la mayoría de los países, menos del 5% de los jóvenes logra de manera eficaz analizar textos complejos, procesar nociones abstractas y distinguir acontecimientos reales de apreciaciones personales a partir de indicios implícitos en el texto (nivel 5 o 6). En la figura 1 se muestra la distribución de estudiantes por países en los ocho niveles de competencia en la lectura establecidos en PISA (OCDE, 2023), organizados de mayor a menor, teniendo en cuenta el porcentaje de desempeño igual o superior al Nivel 2.

Figura 1

Distribución de los estudiantes en los ocho niveles de competencia lectora utilizados en PISA 2022



Nota: Tomado de OECD. (2023). Resultados PISA 2022

En el contexto latinoamericano y caribeño de las naciones que presentaron la prueba PISA 2022, Arias et al. (2023) señalan que el 55% de los estudiantes de la región no logra comprender un texto simple, una cifra significativamente superior a la registrada en los países de la OCDE (26%) y en las naciones que lideran el ranking (15%). En lectura, Chile presenta el mejor desempeño regional, con un 34% de estudiantes con bajo rendimiento, mientras que

República Dominicana alcanza un 75% (p. 2). Estas cifras reflejan una profunda tensión entre el ser lector que se espera formar y las condiciones reales que limitan su emergencia.

En este contexto, se puede decir que, si bien el sistema educativo colombiano ha mejorado en los últimos años en varias áreas, las evaluaciones nacionales e internacionales, como las pruebas SABER, a lo largo de sus diferentes versiones, continúan revelando desigualdades en el dominio de la lectura entre los estudiantes en Colombia. El informe PISA (2018) afirma que el 50% de los estudiantes colombianos se encuentran por debajo del nivel de lectura requerido (OCDE, 2019); este porcentaje se mantiene según el reporte de los resultados PISA 2022 (OCDE, 2023). Este problema afecta por igual a las zonas urbanas y rurales y no se limita a ninguna región del país. Esto presenta una situación desafiante que amerita ser comprendido y atendido de manera inmediata desde una perspectiva integral.

En respuesta a esta realidad, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016), ha diseñado medidas orientadas a responder a esta dificultad, a través del Plan Decenal de Educación de Colombia 2016-2026, que tiene por uno de sus objetivos promover la equidad educativa, entendiéndose como una necesidad para reducir brechas en el rendimiento académico y velar por que cada estudiante independientemente de sus condiciones económicas y sociales, puedan acceder a una educación equitativa y de excelencia. Desde esta perspectiva, es pertinente realizar estudios que profundicen en las causas ontológicas, pedagógicas y contextuales de las deficiencias en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras, así como en las intervenciones que han demostrado ser exitosas para respaldar los objetivos o metas establecidas en el Plan Decenal.

De manera complementaria, el Ministerio de Educación de Colombia (2021) ha desarrollado estrategias y políticas para abordar los obstáculos en la interpretación de lo leído, entre las que cabe mencionar, las establecidas en el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad: formación a las personas que intervienen en dicha dinámica; fomentar el desarrollo de proyectos con la ayuda de la comunidad y la familia; ampliar el acceso a libros y otros materiales de lectura de alta calidad en una variedad de plataformas y en el hogar, en bibliotecas públicas y escolares. Estas estrategias reconocen que la lectura es una práctica social que apoya la participación de las personas que conforman las comunidades, mejoran sus condiciones de bienestar colectivo y fortalecen los vínculos sociales.

La población de Cartagena no es ajena a la problemática que vive Colombia en referencia a la comprensión de la lectura, ya que sus estudiantes también enfrentan dificultades significativas en su dominio, a pesar de las acciones orientadas a fortalecer la calidad educativa. Algunos de los factores que han contribuido en este problema particular son la falta de bibliotecas adecuadas y el acceso a buenos recursos educativos, lo que restringe las oportunidades para la práctica de la lectura, así como las barreras culturales y la desigualdad socioeconómica. De acuerdo con el DANE (2025), en el 2024, del total de la población el 13,2% estaba clasificada en condición de pobreza, situación que incide directamente en las oportunidades de desarrollo lector.

En las instituciones educativas de carácter oficial de Cartagena, el proceso formativo inicia a los 3 años y continúa hasta la población adulta (en los ciclos nocturnos o CLEI) y las dificultades en la lectura afectan a una amplia gama de estas personas. En particular se ha observado desde hace algún tiempo que los estudiantes de primaria en general tienen algunos problemas de comprensión que se traduce en un bajo rendimiento académico, lo que se convierte en un problema grave porque corren el riesgo de reprobado el año escolar. Adicionalmente esta situación incide en diversas manifestaciones de comportamiento inadecuado durante las jornadas escolares y bajo interés para aprender.

En las instituciones, diversas estrategias han sido implementadas para atender la problemática antes mencionada, se ha tratado con la utilización de diversas estrategias metodológicas, como el uso de plataformas digitales por ejemplo, como las aplicadas por González y Santiago (2019), Buelvas y Villamizar (2020) y Bonilla y Vidal (2021); proyectos que involucran la participación de las familias (Díaz 2019) y actividades lúdicas como las realizadas por Díaz et al. (2018) y Ebratt (2019); sin embargo, estos esfuerzos solo son factibles si se logra cuando el estudiante logra asumirse como sujeto activo de su aprendizaje, lo cual implica un proceso complejo de motivación y apropiación del sentido de leer.

En el contexto institucional específico donde la autora ejerce funciones de coordinación académica, las dificultades asociadas a la comprensión y la fluidez lectora se han evidenciado de manera sistemática en el seguimiento a los resultados institucionales, en el acompañamiento pedagógico a los docentes y en el análisis de los desempeños estudiantiles. A pesar de la implementación de diversas estrategias orientadas al fortalecimiento de la comprensión y fluidez

de la lectura, los avances no siempre se consolidan, especialmente cuando no existe una articulación efectiva entre la mediación docente, el acompañamiento familiar y la motivación del estudiante.

No se trata únicamente de bajos desempeños en pruebas o actividades evaluativas, sino de limitaciones estructurales en los procesos de interpretación, en la construcción de significados y en el desarrollo de una lectura fluida y comprensiva acorde con el nivel escolar, particularmente en estudiantes de básica primaria y, de manera más acentuada, en grado tercero. Estas dificultades, han sido observadas en las reuniones de los consejos académicos, las jornadas pedagógicas y la revisión de planes de clase, en estos espacios se ha identificado que una cantidad significativa de estudiantes aborda la lectura como un ejercicio mecánico de decodificación. Asimismo, se ha evidenciado que, pese a los esfuerzos docentes por diversificar las estrategias didácticas, persisten prácticas fragmentadas que priorizan el cumplimiento curricular sobre la mediación pedagógica interactiva, lo cual limita la construcción de experiencias lectoras significativas, dialógicas y contextualizadas.

De manera articulada, el acompañamiento a los procesos de evaluación institucional y a los planes de mejoramiento ha mostrado que estas dificultades lectoras se encuentran estrechamente relacionadas con factores contextuales, tales como el acceso limitado a materiales de lectura pertinentes, la participación irregular de las familias en los procesos escolares y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. Estos factores, identificados tanto en los registros académicos como en los diálogos sostenidos con docentes y familias, refuerzan la comprensión de la lectura como un fenómeno complejo y relacional, que no puede ser explicado desde enfoques exclusivamente técnicos o cuantitativos.

Esta problemática trasciende el ámbito de una sola institución. En los encuentros de coordinadores académicos de instituciones educativas oficiales de Cartagena, organizados por la Secretaría de Educación Distrital, se ha configurado un espacio de diálogo interinstitucional donde estas dificultades han sido recurrentemente compartidas. En dichos encuentros, los coordinadores han coincidido en señalar que muchos estudiantes logran decodificar textos, pero presentan limitaciones para comprenderlos, establecer relaciones entre ideas y expresar interpretaciones de manera oral o escrita. Estas coincidencias evidencian que las dificultades en

comprensión y fluidez lectora constituyen una problemática estructural del contexto educativo distrital, más que una situación aislada o coyuntural.

Esta lectura contextual del problema se ve fortalecida por un estudio previo realizado por la autora, en el cual se aplicaron pruebas a los estudiantes de grado primero con el objetivo de identificar dificultades significativas en el entendimiento de los textos. Los resultados evidenciaron que en la gran mayoría de los estudiantes se presentan errores frecuentes en el reconocimiento de ciertas letras en mayúsculas y minúsculas, confusión de grafemas, especialmente en pares como b-d, b-v, c-s, s-z, c-z, j-g, h-n, i -l. Al solicitarles la identificación del sonido inicial de algunas palabras se agudizan más sus dificultades y solo logran leer por minuto hasta treinta y cinco de ellas indicando un bajo nivel de fluidez en la lectura. Al realizar preguntas se presentan debilidades en el nivel literal del texto; es decir, tienen dificultades para recuperar mensajes explícitos en un escrito (como personajes, hechos o circunstancias); una fracción del grupo logra una adecuada vocalización, aunque omite los símbolos ortográficos al realizar la lectura (Monroy, 2024). Estos hallazgos coinciden con los reportados por Buelvas y Villamizar (2020) en estudiantes de grado segundo, donde solo el 33,3% contestaron de manera correcta las preguntas inferenciales y resaltaron la importancia del diagnóstico en la planificación pedagógica.

Desde los planteamientos del Ministerio de Educación nacional de Colombia que visualiza la comprensión de la lectura como un proceso interactivo en el que el lector construye sus propias afirmaciones, organizadas y coherentes (MEN,1998), a la luz de los resultados PISA 2022 y de los aportes que consideran que las dificultades de los estudiantes en el reconocimiento de letras son un componente fundamental en la alfabetización (Buelvas y Villamizar, 2020), surge la necesidad de profundizar en los factores que intervienen en el proceso lector. La lectura emerge, así como un fenómeno ontológico en el que confluyen aspectos cognitivos, afectivos, sociales y pedagógicos.

La preocupación y el compromiso manifestados por los docentes refuerzan la urgencia de una explicación inmediata y urgente de los aspectos que influyen o participan en la dinámica de la lectura, con miras a otorgar a los estudiantes la posibilidad de contar con la educación a la que tienen derecho, que les permita ser y estar en el mundo de manera consciente y crítica. En este

marco, se justifica la construcción de una aproximación teórica que aborde la comprensión y la fluidez lectora en estudiantes colombianos, sustentada en la pedagogía interactiva.

Eventos puntuales: realidad del objeto de estudio

En las instituciones educativas oficiales de la ciudad de Cartagena, la comprensión y la fluidez lectora se configuran como una problemática que se hace visible a través de eventos concretos en el contexto del aula. En la práctica pedagógica cotidiana se observan lecturas orales fragmentadas, caracterizadas por escasa entonación, pausas inadecuadas y dificultades para mantener la continuidad del texto. De manera simultánea, los estudiantes presentan limitaciones para identificar ideas principales, establecer relaciones entre la información explícita e implícita y formular inferencias que les permitan una comprensión más profunda de lo leído.

Estas dificultades lectoras se acompañan, además, de un bajo interés por la lectura autónoma, lo que se manifiesta en la evasión recurrente de actividades lectoras y en una participación limitada en espacios de lectura guiada o independiente. En muchos casos, esta situación genera en los estudiantes sentimientos de inseguridad, ansiedad y frustración frente a los textos escritos, afectando su disposición hacia el aprendizaje y su autopercepción como lectores.

La recurrencia de estos eventos se presenta con mayor énfasis en estudiantes de básica primaria, incidiendo de manera directa en el bajo rendimiento académico, el riesgo de repitencia y la progresiva desmotivación escolar. A esta realidad se suman factores contextuales como la falta de recursos bibliográficos, las brechas socioeconómicas y la escasa mediación lectora en algunos entornos familiares, condiciones que profundizan las dificultades en la comprensión y la fluidez lectora y complejizan el abordaje pedagógico del problema.

Desde este contexto problemático emergen los siguientes interrogantes de investigación:

¿Cuáles son los factores que limitan o favorecen la comprensión y fluidez lectora en los estudiantes de grado tercero de las instituciones Manuela Vergara de Curi, Nuestra Señora del Carmen y Bertha Gedeón de Baladi, y cómo la interacción entre estos elementos permite construir una aproximación teórica sustentada en la pedagogía interactiva?

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades concretas que presentan los estudiantes de grado tercero de las instituciones educativas cartageneras en relación con su comprensión y fluidez lectora?

¿En qué estado se encuentra el nivel de comprensión de la lectura que tienen los estudiantes de tercero de las instituciones públicas de Cartagena?

¿Cómo inciden las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes en el desarrollo de la comprensión y fluidez lectora?

¿Cuál sería el impacto de la consolidación de una aproximación teórica orientada al mejoramiento de la comprensión y fluidez lectora en los estudiantes de instituciones públicas en la ciudad de Cartagena?

Propósitos de la investigación

General

Generar, desde la perspectiva pedagógica interactiva, una aproximación teórica para el mejoramiento de la comprensión y fluidez lectora en estudiantes de las instituciones Manuela Vergara de Curi, Nuestra Señora del Carmen y Bertha Gedeón de Baladí de Cartagena, Colombia.

Específicos

1. Develar las fortalezas y dificultades de comprensión en la lectura y la fluidez lectora que presentan los estudiantes de grado tercero de las instituciones educativas objeto de estudio.
2. Caracterizar el nivel de comprensión y fluidez lectora que tienen los estudiantes de grado tercero de las instituciones públicas de Cartagena.
3. Interpretar las estrategias metodológicas y didácticas implementadas por los docentes de básica primaria para el desarrollo de la comprensión y fluidez de la lectura en el salón de clases.

4. Elaborar una aproximación teórica orientada al mejoramiento de la comprensión de la lectura y la fluidez lectora de los estudiantes de grado tercero de Cartagena, desde la perspectiva de la pedagogía interactiva, a partir de los hallazgos emergentes.

Motivación y criterios para la selección de la temática de la investigación

La selección de la comprensión y la fluidez lectora como eje central de esta investigación no responde a una inquietud aislada ni a una tendencia académica circunstancial, sino a un proceso reflexivo progresivo, construido a partir de la experiencia pedagógica, directiva y personal de la investigadora en contextos reales de educación básica. La temática emerge como resultado de la observación sistemática de prácticas, trayectorias estudiantiles y dinámicas institucionales que evidencian tensiones persistentes en los procesos lectores durante los primeros años de escolaridad.

Uno de los elementos determinantes fue la experiencia directa en el acompañamiento educativo de estudiantes que, aun logrando avances en la decodificación, presentaban dificultades significativas para comprender lo que leían y para hacerlo con la fluidez esperada. Estas dificultades no solo impactaban el desempeño académico, sino que incidían en la motivación, la autoconfianza y la disposición frente al aprendizaje, convirtiendo la lectura en una experiencia poco significativa para muchos niños.

A esta experiencia se suma el rol de la investigadora como coordinadora de una sede que atiende exclusivamente los niveles de preescolar, primero y segundo grado, desde donde se acompaña de manera continua el proceso formativo inicial de los estudiantes. La estructura institucional, que implica la transición obligatoria de los estudiantes hacia una sede principal en grado tercero, generó la necesidad de reflexionar críticamente sobre cómo se estaba desarrollando el proceso lector en los primeros años y, especialmente, sobre cómo se estaba “entregando” al estudiante al culminar este ciclo. Más que evaluar resultados finales, surgió la inquietud por analizar la coherencia, profundidad y pertinencia de los procesos pedagógicos implementados desde la educación inicial hasta segundo grado.

El grado tercero se configuró, así como un momento clave para el análisis, al constituirse en un punto de inflexión dentro del sistema educativo colombiano. En este nivel se espera que

los estudiantes hayan consolidado habilidades lectoras fundamentales y, además, comienzan a ser valorados mediante evaluaciones externas que permiten evidenciar su desempeño en comprensión lectora, fluidez, competencias ciudadanas y pensamiento matemático. Centrar la investigación en este grado permitió observar cómo convergen los aprendizajes previos, las mediaciones pedagógicas y las condiciones contextuales, ofreciendo una visión más amplia del proceso lector como construcción progresiva.

La motivación investigativa también se vio profundamente influenciada por el reconocimiento del aumento sostenido de estudiantes que llegan a la escuela con ritmos de aprendizaje diversos, condiciones particulares y diagnósticos que inciden en su trayectoria escolar. Esta realidad, cada vez más visible en grados superiores, llevó a cuestionar de qué manera se están atendiendo estas diferencias desde los primeros años y hasta qué punto la falta de ajustes oportunos en los procesos iniciales contribuye a la acumulación de dificultades académicas a lo largo del tiempo.

Desde una dimensión personal, la experiencia como madre de una niña en condición de autismo constituyó un punto de inflexión en la manera de comprender el aprendizaje y, particularmente, los procesos de lenguaje y lectura. El acompañamiento cotidiano permitió reconocer que la maduración no sigue ritmos homogéneos y que el aprendizaje lector está profundamente ligado a factores emocionales, familiares y contextuales. Esta vivencia fortaleció una mirada pedagógica más empática e inclusiva, y permitió reconocer que muchas de las estrategias utilizadas para acompañar procesos individuales pueden ser resignificadas para apoyar a otros estudiantes que, con o sin diagnósticos, presentan dificultades persistentes en la comprensión y la fluidez lectora.

Otro criterio fundamental para la selección de la temática fue la observación de las barreras sociales y familiares que inciden en el aprendizaje. La limitada presencia de prácticas lectoras en el hogar, el debilitamiento del acompañamiento familiar y las dinámicas disfuncionales afectan de manera directa la consolidación de hábitos lectores y la motivación hacia la lectura. Esta realidad refuerza la necesidad de comprender la lectura como una práctica social situada, que no puede analizarse únicamente desde el aula, sino desde la interacción entre escuela, familia y contexto.

La inclusión de los docentes como actores centrales del proceso investigativo responde, a su vez, a la necesidad de comprender el fenómeno lector desde las prácticas pedagógicas reales. Desde la experiencia de coordinación, se evidenció que muchos docentes continúan reproduciendo prácticas tradicionales que no siempre dialogan con los intereses, necesidades y formas de aprender de los estudiantes. La investigación se plantea, entonces, como un espacio de reflexión pedagógica compartida, en el que las voces docentes permiten analizar la coherencia entre las estrategias utilizadas, el modelo pedagógico institucional y las realidades del estudiantado. Las experiencias de socialización inicial del estudio evidenciaron que este ejercicio reflexivo es necesario y pertinente para generar procesos de toma de conciencia y transformación gradual de las prácticas.

Finalmente, la investigación asume con claridad que la comprensión y la fluidez lectora constituyen problemáticas complejas, construidas a lo largo del tiempo y atravesadas por múltiples factores. Por ello, no se plantea como una solución inmediata o definitiva, sino como una aproximación interpretativa que busca comprender, visibilizar y resignificar los procesos lectores desde una mirada contextualizada, humana y reflexiva. Esta postura reconoce que toda transformación educativa es progresiva y que el valor del estudio radica en ofrecer comprensiones profundas que orienten decisiones pedagógicas más conscientes y pertinentes.

Justificación

Debido a que se evidencian, independientemente de los esfuerzos y fondos dedicados en el ámbito educativo en Colombia, deficiencias en la comprensión de la lectura reflejadas en los hallazgos obtenidos en las aplicaciones de las pruebas internacionales PISA, las evaluaciones nacionales de los últimos años (Saber-ICFES- Supérate), y las evaluaciones internas aplicadas en las aulas, se hace necesario realizar esta investigación; la cual, podrá tener un impacto significativo en la calidad del proceso educativo, concretamente en el fortalecimiento de habilidades de lectura sólidas y por ende, en el éxito académico de los estudiantes del país.

Con base en lo anterior, podemos argumentar que existen razones teóricas, metodológicas, prácticas y sociales que justifican esta investigación. Desde el ámbito teórico, este estudio respalda a otras investigaciones que se han realizado hasta el momento acerca de la comprensión en niños de básica. Además, la falta de una aproximación teórica específica

adaptada al entorno cartagenero, especialmente, en las tres comunidades seleccionadas, puede alentar la posibilidad de interpretar de manera más amplia el proceso de desarrollo de habilidades lectoras contextualizadas.

Desde el ámbito metodológico, la aproximación teórica es una oportunidad para la innovación en educación. Asimismo, brinda un fundamento firme para diseñar y aplicar intervenciones educativas efectivas. Además de la posibilidad de estimular o impulsar la creación de un mayor número de investigaciones y convertirse en un referente para estos estudios.

Desde el ámbito práctico, la aproximación teórica para fortalecer la comprensión y la fluidez tiene impacto en el desempeño escolar y el crecimiento individual de los niños matriculados en básica primaria de Colombia. Los resultados pueden ser usados por docentes para el mejoramiento de la enseñanza en el aula y el sistema educativo del país.

Desde el ámbito social, al realizar esta investigación en comprensión de la lectura y fluidez lectora, se pretende que los niños dispongan de recursos útiles que les ayuden al mejoramiento de sus habilidades lectoras, estando en línea con la propuesta del Plan Decenal de Educación 2016-2026 que es impulsar una formación que garantice estándares de calidad, acceso equitativo y prácticas inclusivas. Además, comprender lo que se lee constituye una herramienta esencial para ampliar los conocimientos, fortalecer la capacidad de análisis y es el fundamento de todas las áreas del currículo. Con este trabajo se quiere lograr que los estudiantes sean capaces de involucrarse en las situaciones que se presentan a nivel nacional con mayor compromiso cívico y de manera crítica, generando de esta forma un impacto positivo en el desarrollo de Colombia con el paso del tiempo.

Al terminar el trabajo se pretende socializar los resultados a los consejos académicos y directivos de las comunidades educativas que participan en esta investigación, con la finalidad de que se apliquen de manera institucional las recomendaciones y mejoras. Por otra parte, se busca exponer ante el ente territorial certificado (ETC) para su análisis y posible aplicación en las instituciones oficiales que quieran fortalecer el proceso lecto-escritor, impactando en las políticas educativas ya que genera lineamientos para atender la problemática, de esta manera se contribuye a formar estudiantes mejor preparados para su aporte a la sociedad actual.

En relación con la línea de investigación orientada al análisis socioeducativo de las prácticas escolares del Centro de Investigaciones Educativas, se establece una correspondencia con la presente tesis doctoral, ambas comparten el interés por comprender los procesos educativos situados y los modos en que estos inciden en la formación de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la investigación se inscribe en dicha línea al abordar la comprensión y la fluidez lectora como fenómenos contruidos en la interacción entre los actores escolares, las prácticas pedagógicas y las dinámicas socioculturales propias del contexto educativo.

Asimismo, la línea de investigación, al centrarse en el estudio de las dimensiones humanas, sociales y culturales de la educación, encuentra un reflejo directo en la aproximación teórica desarrollada en este estudio, la cual concibe la lectura como una práctica situada que articula factores cognitivos, afectivos, relacionales y estructurales. En coherencia con este enfoque, la investigación recupera de manera sistemática las voces de docentes y estudiantes, con el propósito de comprender los significados que construyen en torno a la lectura y de interpretar cómo dichos significados influyen en sus trayectorias y desempeños lectores.

El trabajo no solo se alinea con los fundamentos de la línea de investigación, sino que también la fortalece al aportar una mirada renovada sobre la lectura entendida simultáneamente como práctica social, derecho cultural y proceso pedagógico interactivo. Esta contribución amplía el campo de análisis socioeducativo y ofrece elementos teóricos y comprensivos que pueden orientar el diseño de propuestas formativas más inclusivas, equitativas y contextualizadas.

CAPÍTULO II

EL LEGADO DEL CONOCIMIENTO: PLATAFORMA PARA UNA APROXIMACIÓN

Este momento tiene como objetivo contextualizar la investigación a realizar; sustentada en una revisión bibliográfica, se revisaron los estudios previos, marcos normativos y las referencias teóricas y conceptuales relacionadas con la situación a estudiar.

Antecedentes

En la sección se presentan estudios internacionales y nacionales que son relevantes al tema de estudio, con especial énfasis en tesis doctorales que buscaron interpretar el proceso de adquisición de habilidades en la comprensión de la lectura y todo lo que esta conlleva.

Internacionales

Mendoza et al. (2023) realizaron la investigación titulada “Comprensión lectora, metacognición y estrategias didácticas: rutas para el aprendizaje en estudiantes de primaria”; de una institución educativa de Lima, Perú, cuyo objetivo fue determinar las estrategias didácticas que incidían en la comprensión de texto en estudiantes de primaria desde un enfoque metacognitivo. En este estudio se aborda la teoría de la metacognición como proceso que permite que exista una autorregulación del aprendizaje y una autoevaluación que el estudiante hace de su proceso de comprensión lectora, además de aplicar diversas metodologías como el medio para la organización de la enseñanza y de este modo lograr una comprensión integral de los textos. La investigación fue descriptiva, los participantes fueron apreciados mediante un pretest, luego se ejecutaron las estrategias didácticas de manera tradicional y las digitales; por último, se aplicaron

el postest y un cuestionario con el objetivo de conocer lo que pensaba cada estudiante sobre los medios y otras herramientas tecnológicas que interferían con el proceso de aprendizaje.

En los resultados obtuvieron mejoras significativas en cada uno de los niveles estudiados en los estudiantes; es importante resaltar que prefieren la lectura en formato digital sobre los formatos tradicionales utilizados por sus docentes. A manera de conclusión, las estrategias didácticas en su conjunto también han producido una serie de explicaciones exitosas sobre cómo enseñar, aprender y desarrollar conocimientos. Al respecto de la comprensión de textos las estrategias planificadas han actuado como nexo para la consolidación de otros procesos que también son esenciales como son la consecución de competencias en otras áreas como el enriquecimiento del vocabulario y la comprensión de su entorno.

Los hallazgos de la investigación anterior proporcionan aportes para la construcción de una aproximación teórica para la comprensión de la lectura, brindan evidencias acerca de la importancia de la metacognición e indican que al aplicar de manera correcta las estrategias didácticas para este caso los recursos digitales se logra ampliar los conocimientos y fortalecer la comprensión en todos sus niveles, dicho de otra forma, esto contribuye al presente estudio para indicar en la aproximación el tipo de estrategias a utilizar como una alternativa viable en el fortalecimiento de la lectura comprensiva en los estudiantes.

Palma (2023) efectuó la investigación titulada “Beneficios de la leyenda para la comprensión lectora, un estudio en Madrid, España”, que pretendía demostrar el valor de las leyendas centroamericanas como factor motivador de la comprensión de la lectura y las expresiones artísticas en escenarios multiculturales para el fortalecimiento de la competencia lingüística y literaria. En este estudio se aborda que el proceso de enseñanza-aprendizaje está mediado por la cultura y la sociedad, lo cual indica que para la comprensión de textos interfieren las interacciones que tiene el lector con el entorno, mediante la realización de operaciones mentales que conllevan a organizar la información y conectarla con los conocimientos previos.

El estudio se proyectó con las características de estudios cualitativos, de tipo investigación-acción; los informantes clave fueron estudiantes y docentes que son los encargados de impartir las asignaturas de lengua y literatura. Primero indagaron los conocimientos previos acerca de las leyendas, luego relataban una leyenda de América Central con las características:

infantil, breve, fácil de comprender y que incluya tradiciones de estos países. Luego, realizaron actividades pedagógicas y rúbricas, para evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para recopilar testimonios sobre la funcionalidad de las leyendas de Centroamérica en el aula, utilizaron la observación participante y las entrevistas a docentes. Sus hallazgos revelan que había desconocimiento por parte de los estudiantes frente al tema de las leyendas, más de la mitad de ellos lograron el aprendizaje de palabras, la mejora de la ortografía, el aprendizaje cultural, las habilidades escritas y lectoras y la transmisión a otros.

Los datos fueron positivos en cuanto a la comprensión de las leyendas centroamericanas, más de la mitad de los estudiantes lograron tareas de comprensión de lectura, hacer dibujos y conectar estas historias con otras personas. Además, pudieron expresar claramente las ideas principales de estos textos y sacar conclusiones de ellos, lo que permitió a los lectores comprender y decodificar todo el texto. La investigación concluye que las leyendas centroamericanas tienen cualidades valiosas para escribir textos y practicar habilidades lingüísticas. Además, fomentan el interés por esta historia a la vez que estimulan la comprensión de la lectura.

Los hallazgos de ese estudio son aporte significativo al indicar el tipo de estrategias didácticas que se pueden utilizar en la generación de una aproximación teórica para la comprensión de la lectura, como el uso de las leyendas tradicionales, además proporcionan una ruta metodológica con la aplicación del paradigma cualitativo y el empleo de entrevista a estudiantes y docentes que permiten indagar sobre los componentes sociocognitivos que afectan la capacidad de los estudiantes de primaria para comprender textos.

Donegan y Wanzek (2021) realizaron la investigación titulada “Efectos de las intervenciones de lectura implementadas para estudiantes con dificultades de lectura en la escuela primaria superior: una mirada a investigaciones recientes”, cuyo objetivo fue analizar el impacto de distintas intervenciones lectoras aplicadas en estudiantes de educación primaria que presentan dificultades persistentes en el proceso de lectura. Esta investigación se inscribe en una línea de estudios que conciben la comprensión lectora como un constructo multidimensional; se desarrolló a partir de una revisión sistemática de investigaciones, orientada a identificar las características metodológicas y pedagógicas de las intervenciones, así como sus efectos en la comprensión lectora y en otras habilidades asociadas al desempeño lector.

A partir del análisis de los estudios seleccionados, las autoras destacan que la enseñanza centrada exclusivamente en la decodificación resulta insuficiente para lograr avances sostenibles en la comprensión lectora. Esta concepción amplia de la comprensión refuerza la idea de que leer implica no solo reconocer palabras, sino construir significados a partir de la interacción entre el texto, el lector y el contexto; adicional resaltan que las intervenciones más efectivas son aquellas que se implementan de manera sistemática, con grupos reducidos y con un seguimiento constante del progreso de los estudiantes, lo que favorece la consolidación gradual de las habilidades lectoras en estudiantes con trayectorias de aprendizaje fragmentadas.

En relación con las estrategias pedagógicas, Donegan y Wanzek (2021) evidencian que las intervenciones explícitas orientadas al fortalecimiento de la comprensión como el modelado de la predicción, el resumen, la clarificación y el cuestionamiento presentan efectos consistentes en estudiantes con dificultades lectoras, siempre que se implementen de manera estructurada, sostenida y con acompañamiento docente. Programas ampliamente documentados, como el Reciprocal Reading y los entrenamientos en metacognición, han demostrado mejoras significativas tanto en la comprensión literal como en la inferencial, especialmente cuando las estrategias se desarrollan mediante práctica distribuida y seguimiento continuo del progreso del estudiante.

Los resultados evidenciaron efectos positivos en la comprensión lectora y en otros componentes del proceso lector, aunque con variaciones en la magnitud de los avances entre los estudiantes. Asimismo, se identificó que, si bien las intervenciones contribuyen a mejorar el desempeño lector, en algunos casos los aprendizajes no se transfieren de manera inmediata a contextos de lectura más complejos, lo que pone de manifiesto la necesidad de intervenciones sostenidas y articuladas al currículo escolar.

A manera de conclusión, Donegan y Wanzek (2021) señalan que las intervenciones lectoras constituyen una alternativa pedagógica relevante para atender las dificultades lectoras en la educación primaria superior; sin embargo, su efectividad depende de la coherencia entre los objetivos de la intervención, las estrategias implementadas y las necesidades específicas de los estudiantes. Los hallazgos de este estudio aportan elementos significativos para la construcción de una aproximación teórica sobre la comprensión lectora, al evidenciar la importancia de la mediación pedagógica estructurada y del acompañamiento sistemático en el fortalecimiento de la

lectura. En relación con el presente estudio, esta investigación contribuye a sustentar la pertinencia de diseñar estrategias pedagógicas intencionadas que integren la comprensión y la fluidez lectora como procesos interdependientes dentro de una perspectiva pedagógica interactiva.

Nacionales

Angarita (2021), realizó el estudio “Modelo sistémico para la mediación de la comprensión lectora: un aporte sustentado en la estimulación cognitiva”, con el propósito de conocer las concepciones y experiencias que sobre la comprensión de la lectura expresan los docentes y estudiantes del ciclo de educación primaria, interpretar el proceso de mediación que realiza el docente en favor de la comprensión de la lectura, describir la participación de los procesos cognitivos en la mediación de la comprensión de la lectura y diseñar un modelo pedagógico sistémico para la mediación de la comprensión de la lectura desde la estimulación de procesos cognitivos en el ciclo de educación primaria.

La investigación emplea un paradigma interpretativo en conjunto con una estrategia de investigación cualitativa y el método fenomenológico. Debido a la presencia aún de COVID-19, realizó de forma virtual entrevistas a una representación cualitativa de un tutor del PTA (Programa Todos Aprender), cinco docentes y un especialista en lectura y comprensión de la lectura. Se obtienen resultados, siendo el hallazgo más fuerte la consolidación del rol de los docentes frente a su papel mediador, considerando sus actitudes y habilidades que sustentan su labor pedagógica.

Angarita (2021) en el desarrollo del modelo pedagógico de base sistémica contribuye a renovar el sentido de la mediación en la comprensión de la lectura, estuvo apoyado por la implementación de estrategias de dinamización de procesos cognitivos, guiado por una orientación pedagógica pertinente y por el avance gradual de la comprensión de la lectura. De acuerdo con dicho modelo, los docentes deben demostrar dominio de los aspectos psicológicos, habilidades de mediación, un enfoque positivo y proactivo para regular eficazmente la lectura, la comprensión y el aprendizaje, enfatizando lo importante de ser docentes dedicados y en continua formación reflexiva con el objetivo de mejorar su práctica educativa, que aplica nuevos conocimientos, enfoques y prácticas pedagógicas para estimular la comprensión, teniendo en

cuenta las potencialidades de los estudiantes e implementando una adecuada supervisión para asegurar un proceso educativo efectivo, sin descuidar la vinculación de todos los actores que participan en la educación en actividades que fomenten la comprensión de la lectura.

Los resultados obtenidos se utilizarán para comparar con los hallazgos del presente estudio, ya que se encuentran relacionadas en cuanto al nivel en el que se estudian los comportamientos de los estudiantes ante la comprensión de la lectura; adicional muestra lo esencial que resulta que los docentes reflexionen sobre su trabajo pedagógico y se inspiren para mejorar sus comportamientos en el aula a través del desarrollo profesional continuo permitiendo prácticas pedagógicas más activas, creativas y efectivas que resultan en procesos significativos.

Contreras (2022) desarrolló un trabajo denominado “Modelo pedagógico de la comprensión lectora en la educación básica primaria”, cuyos objetivos fueron caracterizar el proceso de enseñanza, interpretar las concepciones y analizar las estrategias que tienen los docentes sobre la comprensión de la lectura que se realiza mediante la práctica pedagógica y diseñar el modelo de la situación investigada. Empleó el paradigma interpretativo y el método fenomenológico; este estudio se realizó en tres fases: descriptiva, estructural y análisis de hallazgos.

En sus hallazgos muestran que, para comprender los textos, es necesario desglosar y organizar la lectura; uno de los métodos más comunes es leer en voz alta y plantear preguntas tanto grupal como individual. Otro hallazgo indica que, aunque es posible que algunos estudiantes no tengan hábitos de lectura, los docentes construyen sus clases para la comprensión de la lectura a través de un proceso de descubrimiento. Por ello, el autor recomienda que las prácticas pedagógicas se centren en los intereses del niño. El último hallazgo indica que se utilizan preguntas contextualizadas, lectura con imágenes, el uso de cuentos, leyendas e historias para producir una lectura crítica.

Este trabajo se relaciona con este estudio debido a que su aporte se desprende de las situaciones observadas, que da cuenta de las estrategias que emplea el docente con sus estudiantes, es clave porque los docentes reflexionan sobre su quehacer diario y se motivan a desarrollar practicas activas, innovadoras y centradas en el estudiante, en aras de generar un aprendizaje significativo. Además, realiza sugerencias conceptuales a la investigación actual, al

mismo tiempo, se convierte en un referente metodológico, ya que realizó un estudio cualitativo, enfoque seleccionado por la autora de esta investigación.

Ramírez y Fernández (2022) realizaron el estudio titulado “Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de una institución educativa en Colombia”, con el propósito de analizar el desempeño lector de estudiantes de tercer grado a partir de los distintos niveles de comprensión: literal, inferencial y crítico. La investigación parte de la concepción de la lectura como un proceso progresivo que exige la articulación de habilidades cognitivas, lingüísticas y reflexivas para la construcción de sentido a partir del texto. Se desarrolló mediante la aplicación de un instrumento diseñado para identificar el nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes en cada una de las categorías analizadas. Los resultados evidenciaron que los estudiantes muestran mayor dominio en la recuperación de información explícita del texto, mientras que presentan dificultades significativas en los niveles inferencial y crítico, lo cual se refleja en la limitada capacidad para establecer relaciones implícitas, formular inferencias y emitir valoraciones argumentadas sobre lo leído.

Estos hallazgos permiten inferir que el proceso lector, en este grupo de estudiantes, se encuentra centrado principalmente en una comprensión superficial del texto, sin lograr una apropiación profunda de sus significados. La investigación pone de relieve que el tránsito hacia niveles superiores de comprensión requiere no solo del dominio del código escrito, sino también de prácticas pedagógicas que favorezcan el razonamiento, la reflexión y el diálogo interpretativo en el aula.

A manera de conclusión, Ramírez y Fernández (2022) subrayan la necesidad de fortalecer las prácticas de enseñanza de la lectura en la educación primaria, especialmente en lo relacionado con la promoción de procesos inferenciales y críticos desde los primeros grados. Los aportes de este estudio resultan relevantes para la construcción de una aproximación teórica sobre la comprensión y fluidez lectora, al evidenciar que las dificultades no se concentran únicamente en la decodificación, sino en la ausencia de mediaciones pedagógicas orientadas a la comprensión profunda del texto. En relación con el presente estudio, esta investigación contribuye a sustentar la importancia de diseñar estrategias pedagógicas intencionadas que integren los distintos niveles de comprensión lectora, en coherencia con una perspectiva interactiva y formativa del proceso lector.

Los aportes de las investigaciones de Angarita (2021), Donegan y Wanzek (2021), Contreras (2022), Ramírez y Fernández (2022), Mendoza et al. (2023) y Palma (2023) potencian la orientación teórica y metodológica que sustente el logro de los objetivos que se persiguen en esta investigación, se eligieron en función de su validez y aplicabilidad porque cada uno tiene el potencial de ofrecer direcciones, explicaciones y propuestas sobre cómo enmarcar la investigación de una manera que ayude a las personas a comprender el tema del estudio.

Bases teóricas

En este apartado se presentan, a partir de la revisión bibliográfica los aspectos conceptuales más importantes para la investigación. Se abordan la definición, la importancia y las teorías relacionadas.

La comprensión de la lectura como fenómeno educativo y social

La comprensión lectora se configura como un componente esencial del desarrollo humano, educativo y social, en la medida en que posibilita a las personas otorgar sentido a su entorno, construir saberes y participar de forma consciente, reflexiva y crítica en los diversos ámbitos de la vida social. Desde una perspectiva contemporánea la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2011) concibe la comprensión lectora como un proceso que va más allá de la identificación de palabras, ya que involucra destrezas y acciones más profundas. Según este organismo, implica "comprender, utilizar, reflexionar e interactuar con los textos escritos" (OCDE, 2011, p.35), con la finalidad de lograr metas personales, desarrollar saberes e involucrarse activamente en la comunidad; esta perspectiva enfatiza lo fundamental que es la comprensión de la lectura en la vida cotidiana y en la participación cívica, al reconocerla como una práctica social fundamental en la formación integral del individuo.

De manera complementaria, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998) plantea que la comprensión lectora es el resultado de una dinámica compleja en la que se generan sentidos a partir de la relación entre tres elementos esenciales: el escrito, el entorno y quien lee. Esta concepción desafía las posturas que ubican el sentido exclusivamente en el contenido escrito o en las capacidades individuales del lector, y enfatiza que la comprensión se construye en la interacción entre estos elementos. En este sentido, el proceso lector se concibe

como activo y dependiente de múltiples factores, que supera la interpretación literal y exige una participación reflexiva del lector frente al texto.

Desde el ámbito educativo, Cases (2015) resalta la importancia de la lectura en el proceso educativo y enfatiza que saber leer no garantiza automáticamente la comprensión de lo leído. Esta perspectiva señala que la comprensión de la lectura es un desafío adicional que debe abordarse conscientemente en la educación. Si los estudiantes no comprenden lo que leen, es menos probable que desarrollen un gusto por la lectura o un hábito lector sólido. Esta perspectiva resalta la necesidad de enfocarse en que la enseñanza de la lectura trascienda la decodificación y promueva la interpretación, la reflexión y el diálogo en torno al significado de los textos.

En contraste, enfoques más tradicionales, como el propuesto por Toroella (1984), centran la comprensión lectora en los procesos lingüísticos y cognitivos, definiéndola como la habilidad para identificar y determinar el sentido de las palabras en un escrito, además señala que implica fusionar los significados de las palabras con el fin de construir ideas más amplias. Este enfoque resalta la importancia de la decodificación eficiente, el reconocimiento léxico y la organización semántica como condiciones necesarias para la comprensión (p. 59). Esta definición se enfoca en los aspectos técnicos y cognitivos, destacando la importancia de procesar el texto de manera efectiva para extraer significado

Lejos de ser excluyentes, estas perspectivas permiten comprender la naturaleza compleja y multidimensional de la lectura. Por un lado, la comprensión lectora implica procesos cognitivos y lingüísticos indispensables para el acceso al texto; por otro, se configura como una práctica social y cultural que cobra sentido en la interacción con el contexto, el propósito lector y la mediación pedagógica. Reconocer esta dualidad resulta fundamental para comprender los desafíos actuales de la comprensión lectora en los sistemas educativos y para orientar propuestas pedagógicas que articulen la dimensión técnica, reflexiva y social del acto lector.

La fluidez lectora como condición para la comprensión

Un factor importante para una comprensión de la lectura asertiva es la fluidez, entendida como la capacidad de leer con precisión, velocidad adecuada y entonación expresiva. Ferrada y Outón (2017) señalan que la fluidez “un requisito necesario para una buena competencia en lectura y es una de las razones principales para dar vínculo a la comprensión lectora” (Ferrada y

Outón, 2017, p.47). En esta misma línea, Pérez (2022) afirma que una lectura fluida implica no solo rapidez, sino calidad en la decodificación, uso adecuado de pausas y entonación, elementos que favorecen la construcción de significado. Una estrategia para mejorar este proceso es leer atentamente y releer tantas veces como sea necesario hasta descifrar el significado que el autor pretendía captar.

En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional ha establecido estándares de palabras leídas por minuto para cada grado de primaria, evidenciando que los estudiantes con baja fluidez suelen presentar también dificultades en la entonación y segmentación del texto. Estas falencias se traducen en lecturas fragmentadas, esfuerzo cognitivo excesivo y pérdida del sentido global del escrito, lo cual impacta negativamente el desempeño académico.

Niveles de comprensión lectora: del reconocimiento a la reflexión (nivel meso)

Para comprender el desarrollo de la comprensión lectora, resulta necesario reconocer los distintos niveles que la componen y a su vez identificar el nivel que presentan los niños para diseñar los métodos o técnicas que los docentes deben seguir para desarrollar la capacidad lectora y la motivación, convirtiendo al niño en un crítico competente que pueda expresar sus puntos de vista. El nivel literal se basa en comprender un texto, significa entender las ideas, así como los datos presentes en el escrito. Aquí el estudiante reconoce personajes, tiempo, lugar y la idea principal, respondiendo a las preguntas ¿quién?, ¿dónde? y ¿qué? Este nivel representa el primer acercamiento al significado textual

El nivel inferencial implica deducir o inferir algo explícito en un texto, permitiendo al estudiante deducir información, realizar predicciones, formular hipótesis, obtener soluciones, comprobar las relaciones causa-efecto, entre otras. Aquí se responde a interrogantes como ¿por qué?, ¿crees que?, ¿qué quiere decir? y ¿cómo crees que era?, lo que exige una mayor activación de conocimientos previos.

Finalmente, se encuentra el nivel crítico cuyo objetivo es la reflexión del texto, en la que el lector emite juicios, opiniones y posicionamientos personales frente a lo leído, integrando sus valores, experiencias y saberes previos. Entre las preguntas a las que responde el estudiante sin

que exista una única respuesta correcta se encuentran: ¿Qué opinas de? Y ¿Qué les parece lo que hizo? Este nivel evidencia una comprensión profunda y autónoma.

Teorías explicativas de la comprensión lectora

Angarita (2021) agrupa las principales explicaciones teóricas de la comprensión lectora en tres enfoques: lineal, interactivo y literario. La teoría lineal concibe la lectura como un proceso secuencial de decodificación, donde el texto contiene el significado y el lector actúa como receptor pasivo. La teoría interactiva, en contraste, reconoce al lector como un sujeto activo que construye significado mediante la interacción entre el texto, sus conocimientos previos y el contexto. La teoría literaria enfatiza la dimensión estética, emocional y creativa de la lectura, promoviendo la conexión entre el texto y la experiencia vital del lector. Los lineamientos principales de estas teorías se encuentran resumidos en la tabla 1.

Tabla 1

Síntesis de teorías relacionadas con la comprensión de la lectura

NOCIONES/ TEORÍAS	TEORÍA LINEAL	TEORÍA INTERACTIVA	TEORÍA LITERARIA
Noción de Comprensión	Considera que leer implica convertir los signos gráficos en significado, destacando el proceso de reconocimiento de lo escrito, es un proceso cognitivo directo y lineal, mediado por la transformación que crea el código lingüístico y procesado por el cerebro como proceso lingüístico	Considera que no hay razón para distinguir entre reconocimiento de palabras y comprensión de oraciones, porque la lectura y la comprensión son un proceso complejo más que la transcripción de símbolos gráficos. Esta definición tiene en cuenta el aspecto semántico y la búsqueda de significado que motiva al lector a activar la estrategia.	La comprensión es la imaginación, el interés y el sentimiento estético sobre un texto. En esta teoría, la comprensión implica comparar lecturas, personajes, identificar tipos de personas, etc. La teoría literaria implícita incluye estrategias para conectar temas clásicos con temas actuales, encender la imaginación de los estudiantes y promover la identificación con temas universales.
Noción de Lector	El lector debe determinar el significado en función de la información que le proporciona el texto. Se trata de decodificadores de símbolos gráficos que deben traducirse a código hablado. La tarea del lector es encontrar información y transferirla a la memoria.	El lector intenta comprender el texto. Por lo tanto, destacan en la predicción al ir más allá del procesamiento literal e interpretar lo que leen basándose en sus conocimientos previos. Un lector procesa activamente la información de acuerdo con patrones extraídos de sus experiencias.	En este enfoque, un buen lector se define como alguien que es capaz de conectar situaciones que ocurren en obras literarias con experiencias personales o conectar autores clásicos y contemporáneos: a los lectores les gusta leer, son concienzudos y empáticos.

Noción de Texto	El texto se considera portador de significado y contiene toda la información fonológica, semántica y visual necesaria para su correcta interpretación. Para determinar el significado de un texto los elementos léxicos son de fundamental importancia.	El texto se define como una unidad lingüística cuyo significado está determinado por el creador/emisor y el lector/oyente en contextos específicos, con propósitos específicos y conocimientos disponibles. El texto es un producto de nuestra percepción y contexto	El texto debe despertar emociones, debe abordar temas que sean interesantes para el lector, debe motivar y evocar cambios en el lector, debe despertar alegría y entusiasmo en los lectores, se debe fomentar la lectura.
-----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nota: Tomado de Angarita, D., (2021). *Modelo sistémico para la mediación de la comprensión lectora: un aporte sustentado en la estimulación cognitiva* (Tesis doctoral).

De estas perspectivas, el modelo interactivo resulta especialmente pertinente para esta investigación, al concebir la lectura como una actividad sociocognitiva compleja, en la que el lector formula hipótesis, autorregula su comprensión y construye significado en interacción con otros. En este modelo el lector pasa a ser el elemento primordial en la comprensión de la lectura, para Lagos et al. (2018):

...el lector activo genera expectativas que se expresan en hipótesis a verificar durante la lectura, recurriendo a la información textual desde sus conocimientos previos (de mundos, de la temática y de léxico), sus esquemas mentales, sus intereses, objetivos, motivaciones y actitudes hacia la lectura; elementos que favorece su autorregulación. La lectura es una actividad sociocognitiva compleja que requiere de actividades compartidas con otros(as) para facilitar la comprensión (Lagos et. al., 2018, p.21).

Dentro de este enfoque el rol de los docentes se centra en enseñar, modelar y monitorear la práctica guiada para ayudar a los estudiantes a lograr independencia en la lectura integral del texto, en otras palabras, para promover la participación de las personas que leen, el docente dirige el proceso de inferencia, movilizan el conocimiento existente, formulan hipótesis y crean espacios que propician una relación entre el texto y los estudiantes.

La pedagogía interactiva como eje articulador

Desde la pedagogía interactiva, eje principal de este estudio, la comprensión y la fluidez lectora aparecen como una red compleja de relaciones entre la conciencia, la emoción y las conexiones culturales, que se enriquece con la mediación del docente, la interacción con el medio y las construcciones activas de los estudiantes. Este enfoque integra aportes teóricos fundamentales que se conectan y fortalecen, como la teoría contemporánea de la motivación (Guthrie y Wigfield), la autonomía lectora y la "Lectura del Mundo" (Freire), la Mediación

Cultural y la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky), el Capital Cultural (Bourdieu), la Metacognición (Flavell) y la Autoeficacia (Bandura).

La mediación cultural y la ZDP: Vygotsky.

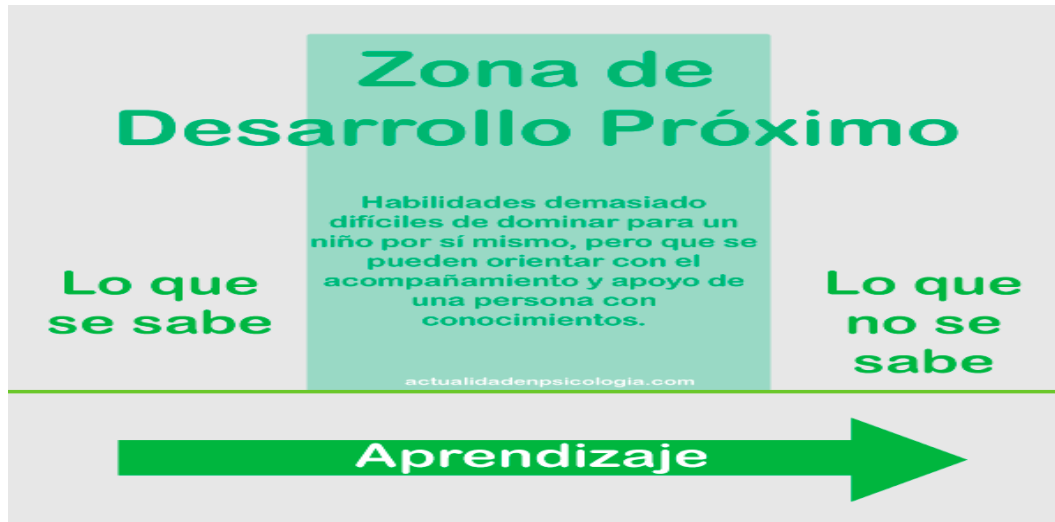
Para entender el desarrollo de la comprensión de la lectura en un estudiante nos centraremos en Vygotsky (1978), quien postuló la teoría sociocultural y la zona de desarrollo próximo, considerando que “las funciones psíquicas superiores” no son un resultado de la maduración de los organismos, son el resultado de la intervención humana en el entorno natural y de la interacción social. (p.23)

Según Vygotsky (1978), el aprendizaje está mediado por las herramientas culturales; para el caso de la lectura podemos afirmar que el lenguaje oral y escrito hacen parte de dichas herramientas; el niño aprende a leer y comprender con la orientación de personas más calificadas que lo incentivan a cuestionar, indagar, descifrar y dar sentido a la lectura. Para Vygotsky (1978) la mediación educativa se presenta en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se muestra como el espacio entre aquello que el estudiante es capaz de hacer el mismo y aquello es capaz de alcanzar con la ayuda de otros con mayor experiencia, como docentes y compañeros; en otras palabras, es la evidencia del trayecto entre las capacidades autónomas del niño y las que consigue desarrollar gracias al acompañamiento y asesoría de otros (ver Figura 2),

No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1978, p.133).

Figura 2

Zona de desarrollo próximo



Nota: Tomado de Fuente: Vergara. (2024). *¿Qué es la Zona de Desarrollo Próximo según Vygotsky?* actualidadenpsicologia.com.

En la lectura, la ZDP se manifiesta cuando un estudiante logra comprender o leer con mayor fluidez gracias al acompañamiento del docente o de sus pares. Con base en lo anterior, se puede considerar que la comprensión y la fluidez de lo que se lee, no son habilidades heredadas, por el contrario, son adquiridas a través de la construcción social; es aquí donde las interacciones que se presentan dentro del aula con todos los actores sociales involucrados contribuyen en la extensión de la ZDP de cada niño, conllevando a mejorar los procesos de lectura, escritura y fluidez. Este enfoque interactivo resulta interesante para el desarrollo de la investigación al permitir revisar cómo las dinámicas sociales que se presentan en las escuelas interfieren en la adquisición y fortalecimiento de los procesos lecto-escritores de los estudiantes de primaria.

Autonomía lectora y la "lectura del mundo": el legado de Paulo Freire.

Una base importante para entender la comprensión de la lectura como algo que trasciende la decodificación de letras y que implica la lectura del mundo en que se vive, es sustentada en la pedagogía de Paulo Freire (1982). Para este autor, el proceso lector no se limita solo a la lectura de las letras de una o más palabras, es necesario tener en cuenta lo que las personas conocen del contexto.

Según Freire (1982),

La lectura del mundo procede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquél. Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto (Freire, 1982, p. 1).

Leer el mundo es el fundamento para elaborar el significado de lo que leemos; es todo lo que hemos vivido, nuestros valores, ideas y cómo vemos las cosas, que llevamos con nosotros y aportamos al leer. De acuerdo con lo anterior, no debemos separar la lectura de lo que los estudiantes viven, con la finalidad de que esta se convierta en interesante, divertida y significativa. Para el autor, el proceso educativo se debe fundamentar en revisar las problemáticas del contexto, involucrar la realidad que el estudiante vive e incentivar su pensamiento sin dejar a un lado lo que ya sabe o trae consigo como conocimientos previos.

Freire (1982) considera que la autonomía lectora, supera con creces el simple acto de leer palabras por sí solo. Incluye que el lector actúe como un detective, donde pueda hablar con el texto, buscar pistas ocultas, cuestione las ideas, y conecte lo leído con su vida, como si fuera un espejo. El lector autónomo de Freire no solo recibe datos, sino que construye su propio entendimiento, leyendo tanto las palabras como el mundo que las rodea, como si buscara un tesoro; en otras palabras, el lector debe tener la capacidad de identificar la voz del autor en un texto, el propósito, qué esconde y su vínculo con el entorno que lo rodea.

En este estudio, la teoría de Freire se convierte en un pilar para la pedagogía interactiva, al enfatizar que la comprensión lectora se nutre de la experiencia vital del estudiante, de su contexto y de sus problemáticas cotidianas. Un ambiente de aula adecuado es el que estimula el proceso de aprender a partir de la indagación y la construcción de su conocimiento, tomando como punto de partida del diálogo, los problemas del contexto, la cooperación entre pares y el análisis reflexivo entre los estudiantes, permitiéndoles convertirse en lectores activos. Para las instituciones educativas de Cartagena es necesario comprender cómo los estudiantes de primaria le dan significado a los textos desde su imaginario cultural para diseñar estrategias adaptadas a contribuir con la autonomía lectora que permita la interacción asertiva con el mundo.

Motivación para la lectura: Aportes de Guthrie y Wigfield.

Los aportes de Guthrie y Wigfield (2000) a la teoría contemporánea de la motivación, son relevantes para explicar la iniciativa de los estudiantes a leer y obtener una comprensión de la

lectura y fluidez destacadas. Sugieren que para adquirir dicho proceso es necesario involucrar los elementos cognitivos, conductuales y motivacionales. Dentro de los factores estudiados en su trabajo destacan que la motivación lectora puede estar relacionada con la satisfacción personal, con las ganas de leer solo porque nos gusta, atrapa o aprendemos (motivación intrínseca); en contraste con la relacionada por estímulos externos como premios o evitar críticas (motivación extrínseca); aunque la dinámica para iniciar en la lectura puede estar dada por la motivación extrínseca, es nuestra parte intrínseca que nos mantiene comprometidos a leer por mucho tiempo, permitiéndonos entender mejor lo que leemos y leer con mayor fluidez.

Al mismo tiempo, la motivación de leer por entretenimiento es la base para que el estudiante perciba la lectura como un medio de diversión y emoción, animando a que pasen más tiempo en ello, desarrollando de esta forma su léxico, capacidad de deducción y procesamiento de la información. El placer o gusto por la lectura fortalece la construcción de hábitos y optimiza las competencias. La falta de interés puede conducir a que el estudiante evite la lectura y, por lo tanto, no alcance un nivel de fluidez adecuado, lo que podría traducirse en que a pesar de que identifique letras y palabras, pueda presentar inseguridad, y que su ritmo y entonación no sean las adecuadas para la construcción de significados.

Dentro del marco de la pedagogía interactiva que se pretende impulsar, los aportes de Guthrie y Wigfield (2000) apuntan a la importancia de crear espacios de aprendizaje a partir de alternativas de lecturas que tengan que ver con lo que les gusta, relacionar los textos con lo que ya saben y han vivido, generar espacios para conversar sobre lo leído; estimulando de forma intencionada la motivación intrínseca. Tomando como base lo anterior se hace necesario impulsar en las instituciones educativas estrategias que mejoren su habilidad de comprender textos y fluidez lectora y promuevan la pasión por la lectura, lo que hará estudiantes activos y capaces de enfrentar retos que se presenten durante su existencia.

Teoría del capital cultural y la pedagogía interactiva en la comprensión de la lectura.

Pierre Bourdieu (1986) propuso su teoría del capital cultural, ofreciendo una perspectiva fuerte para entender cómo las realidades socioculturales presentes en el contexto estudiantil influyen en el desarrollo de su proceso lector, teniendo en cuenta que el éxito en el ámbito educativo depende no solo de la inteligencia personal sino también de los vínculos profundos que

se tienen con los recursos culturales que recolectan los estudiantes de la familia y el entorno social. Bourdieu (1986) distingue entre “tres formas de capital cultural: el incorporado (disposiciones duraderas del cuerpo y la mente, como el lenguaje y las habilidades cognitivas), el objetivado (productos culturales como libros, obras de arte) y el institucionalizado (títulos y certificados académicos)”. (p.243)

En relación con la lectura, el capital cultural incorporado se expresa en las prácticas lingüísticas familiares, la lectura desde una edad temprana y el dominio de esos códigos culturales que facilitan la decodificación del texto y el significado. Por ejemplo, un estudiante con mayor capital cultural incorporado puede tener un vocabulario más amplio y estar más familiarizado con estructuras narrativas complejas, lo que le da una ventaja significativa para comprender lo que se ha leído. Por el contrario, estudiantes con capital cultural menor pueden encontrar obstáculos en la decodificación literal, comprensión de las referencias, y supuestos culturales que son la base de muchos textos escolares. Los elementos de la teoría del capital cultural se muestran en la figura 3.

Figura 3

Teoría del capital cultural



Nota: Elaboración de la autora.

La pedagogía interactiva no puede ignorar estas diferencias anteriores; más bien lo toma como punto de origen para reducir las deficiencias y extender en el aula el capital cultural de los niños mediante una relación activa. Es aquí donde el docente actúa como mediador cultural, reconociendo y valorando el capital cultural previo de cada estudiante (su "lectura del mundo" Freire), mientras desarrolla estrategias pedagógicas para "compensar" las brechas o deficiencias, que pueden incluir diferentes materiales de lectura que reflejen las diversas realidades culturales, la facilitación de discusiones grupales donde los estudiantes compartan sus interpretaciones y perspectivas, y la implementación de estrategias que expliquen explícitamente los códigos culturales presentes en el texto.

En síntesis, la teoría del capital cultural es fundamental para interpretar las fortalezas y dificultades que se encuentran en la lectura comprensiva y la fluidez de los estudiantes al reconocer que no son déficits individuales, sino el resultado de la interacción entre el niño y su capital cultural. También es fundamental para elaborar una aproximación teórica que describa la comprensión de la lectura, al proporcionar un marco para entender cómo las condiciones socioculturales influyen en el proceso lector y cómo la pedagogía puede intervenir.

Metacognición y la autorregulación en la lectura.

La metacognición, definida por John Flavell (1979) como el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos, un pilar indispensable para desarrollar una comprensión de la lectura profunda y una fluidez significativa. No se trata simplemente de leer, sino de ser consciente de cómo se está leyendo, de monitorear la propia comprensión y de emplear estrategias para superar las dificultades. Flavell distingue entre el conocimiento metacognitivo (el saber qué hacer, lo que cada uno sabe sobre sí mismo como lector, las tareas de lectura y las estrategias disponibles) y la regulación metacognitiva (el sentir cuándo y por qué hacer algo). Un lector metacognitivamente hábil es capaz de identificar cuándo no está comprendiendo un texto, por lo que se detiene para leer nuevamente, hace preguntas, resume o busca información adicional. La ausencia de habilidades metacognitivas puede llevar a una lectura superficial, donde el estudiante decodifica palabras, pero no crean un significado profundo que se manifiesta en dificultad de comprender una lectura, que puede observarse dentro del salón de clases. La metacognición ofrece una herramienta crucial para ir más allá de la mera calificación del resultado, adentrándose en los procesos mentales que subyacen a ese nivel.

La pedagogía interactiva aparece como un escenario ideal para el florecimiento de la metacognición. Promoviendo un vínculo continuo entre los estudiantes, los docentes y el texto, esto genera múltiples oportunidades para que los niños lleguen a la reflexión del proceso de lectura que ellos realizan. En lugar de ser meros transmisores de información, los docentes se convierten en facilitadores que modelan y dirigen las estrategias metacognitivas. Por ejemplo, a través de la interacción y el uso de estrategias pedagógicas, el docente puede enseñar a los estudiantes a formular predicciones antes de leer, hacer pausas para resumir lo leído, identificar palabras desconocidas y usar el contexto para inferir su significado, o a autoevaluarse sobre su comprensión. La interacción con el texto se convierte en un diálogo interno y externo, ya que los estudiantes toman la iniciativa de hacer preguntas, buscar conexiones y aplicar estrategias para construir significado. Del mismo modo, la interacción con los pares permite a los estudiantes compartir sus estrategias de lectura, discutir sus dificultades y aprender unos de otros, enriqueciendo su conocimiento metacognitivo

La fluidez lectora, a menudo considerada como una capacidad mecánica, también se beneficia de la metacognición. Un lector metacognitivo es capaz de ajustar su ritmo y entonación no solo por una cuestión técnica, sino para facilitar la comprensión, tanto propia como ajena al leer en voz alta; reconocer cuándo una pausa o un cambio de ritmo es necesario para transmitir el significado de un fragmento complejo es una manifestación de control metacognitivo. En esencia, la pedagogía interactiva convierte la actividad pasiva de lectura en un proceso activo y consciente, donde el estudiante se convierte en agente para su comprensión, monitorea y adapta continuamente su enfoque de lectura. Este desarrollo metacognitivo es crucial para la transformación de la decodificación a una comprensión de textos profunda y una fluidez lectora significativa.

La teoría de la autoeficacia: Albert Bandura (1997).

La teoría de la autoeficacia, propuesta por Albert Bandura (1997), se centra en la creencia que tiene un individuo sobre su capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar situaciones futuras, que afectan profundamente su motivación, comportamiento y rendimiento. En el contexto de la lectura, la autoeficacia se traduce en la confianza que un estudiante tiene en su habilidad para comprender un texto, decodificar las palabras de forma rápida y precisa, resolver desafíos en el proceso de lectura y mejorar sus habilidades lectoras.

Esta creencia es un factor determinante en la motivación, el esfuerzo y la persistencia que el estudiante dedica a las tareas de lectura. Es probable que un estudiante con alta autoeficacia en la lectura enfrente textos desafiantes, y emplee de manera activa estrategias de lectura. Por el contrario, si un estudiante presenta baja autoeficacia o se considera "malo para leer", probablemente evitará los desafíos lectores, se sentirá ansioso, decepcionado o frustrado y se rendirá fácilmente ante los obstáculos, lo que inevitablemente va a afectar su capacidad de leer con fluidez y comprender lo que lee.

En la pedagogía interactiva se proporcionan las bases para fomentar la autoeficacia en leer de manera fluida y comprender lo que lee, al centrarse en la creación de experiencias positivas en el aprendizaje y en la construcción de la confianza del estudiante. Bandura (1994) considera como “las fuentes más importantes de autoeficacia: las experiencias de dominio (éxitos previos), el modelado vicario (observar a otros teniendo éxito), la persuasión verbal (ánimo y retroalimentación positiva del docente) y el estado fisiológico y emocional (manejo o gestión de la ansiedad)” (p.2).

En un aula interactiva, el docente puede desarrollar estrategias pedagógicas que garanticen una lectura acorde, adaptando los textos al nivel de comprensión actual de los estudiantes y brindando andamiajes que les permitan tener el éxito. Interactuar con el docente es esencial, es quien proporciona retroalimentación constructiva y específica, celebrando los pequeños logros y además modela la resiliencia ante los desafíos de la lectura, contribuyendo directamente a las creencias de autoeficacia de sus estudiantes. Por ejemplo, al guiar al estudiante a través de un texto complejo, el docente puede dividir la tarea en pasos manejables, permitiéndole experimentar éxitos incrementales. La persuasión verbal del docente es fundamental: un "¡Estás bien!", "¡Lo estás haciendo muy bien!", "¡Eres muy bueno!" o "¡Entiendo que esto es difícil, pero sé que puedes lograrlo!" puede fortalecer en los niños la creencia en las capacidades individuales que posee.

Además, el vínculo con el texto en un enfoque interactivo no es pasivo; Esto significa que los estudiantes participan activamente, toman decisiones y ven los resultados de sus acciones. Al permitir la oportunidad a los niños de elegir textos de su interés, participar de actividades de lectura colaborativas y que se involucren en discusiones significativas, se les brinda la oportunidad de experimentar control y el sentido de competencia. El modelado vicario positivo

se potencia en la interacción con los compañeros a través de aprendizaje cooperativo (trabajo grupal o lectura compartida), donde los estudiantes se inspiran en las estrategias y éxitos de sus pares.

Más allá de la motivación individual, la interacción contribuye al entorno en el que se considera que los errores son oportunidades de aprendizaje y donde la ayuda entre compañeros es valorada. Un estudiante que se siente apoyado por su grupo y por su docente, y que percibe que sus esfuerzos son reconocidos, desarrollará una mayor autoeficacia. Esta confianza en su habilidad lo hará asumir mayores riesgos en la lectura, a persistir ante los textos complejos y aplicar estrategias de aprendizaje aprendidas de manera más efectiva, esto mejora la fluidez, la comprensión de la lectura y además sienta las bases para una relación duradera y positiva con la lectura a lo largo de la vida.

En síntesis, las concepciones de comprensión lectora, los niveles, la fluidez, las teorías explicativas y los enfoques interactivos constituyen una base sólida para comprender la complejidad del fenómeno lector. Este marco permite sustentar la necesidad de construir una aproximación teórica para la comprensión y fluidez lectora en estudiantes de educación básica primaria de las instituciones Manuela Vergara de Curi, Nuestra Señora del Carmen y Bertha Gedeón de Baladí, desde la pedagogía interactiva, como respuesta a una realidad educativa concreta y situada.

Bases legales

Como punto de partida, se consultaron la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), el Plan Decenal de Educación de Colombia 2016-2026, el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oral de Colombia, los Lineamientos Curriculares en lengua castellana, Estándares Básicos de Lenguaje y Derechos básicos de aprendizaje de Lenguaje. A continuación, se proporcionan descripciones para los artículos tomados de los documentos anteriores.

Constitución Política de Colombia

Desde la perspectiva de la investigación es fundamental destacar los Artículos 27, 44 y 67 de la Constitución Política de Colombia, (1991):

El Art. 27 establece que “el Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra” (Constitución Política de Colombia, 1991, p.16). Esta disposición constitucional enfatiza cuán importantes son el ejercicio académico autónomo y la producción investigativa en el ámbito educativo. Sustenta la necesidad de realizar investigaciones y estudios que contribuyan a la creación de estrategias efectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de los estudios en comprensión de la lectura, fortaleciendo de esta forma el sistema educativo y garantizando que se respeten los derechos fundamentales de Colombia a una educación de alta calidad.

El Art. 44, a su vez, establece los derechos esenciales de la niñez, que incluyen la educación y la cultura. Colombia cumple con su mandato constitucional de garantizar a los niños el derecho a una educación integral cuando invierte en investigación e iniciativas educativas que mejoren la comprensión de textos en la educación primaria, lo que incluye el desarrollo de sólidas capacidades lectoras, que hacen posible que los niños puedan acceder a los distintos saberes y participen en la sociedad.

Finalmente, el Art. 67 enfatiza que "la educación es un derecho y un servicio público...el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación" (Constitución Política de Colombia, 1991, p.23-25). En este sentido, un estudio de la comprensión de la lectura en estudiantes no solo pretende elevar el nivel educativo, sino que también se alinea con la responsabilidad compartida de garantizar el derecho a una educación excelente, de acuerdo con los principios constitucionales colombianos.

Ley General de Educación de Colombia

En cuanto a la Ley General de Educación de Colombia (1994), que rige la educación pública en la nación, sus artículos están dedicados a presentar y describir los roles y responsabilidades de todos los actores que intervienen en la educación en Colombia. Los artículos 1, 5, 20 y 23 son considerados para realizar el presente estudio:

En su Art. 1º, la Ley General de Educación de Colombia (1994), establece que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se basa en una concepción integral de la persona humana, considerando su dignidad, sus derechos y sus deberes”(p.1).

Esta concepción integral resalta lo indispensable que en la educación se priorice una formación integral, respaldando la noción de que la educación va más allá de los aprendizajes básicos de leer y escribir y apunta a desarrollar estudiantes capaces de comprender, analizar y poner en práctica de manera crítica lo que aprenden. Dicha perspectiva es relevante para los estudios sobre comprensión de la lectura, ya que constituye un elemento vital dentro de la educación integral de personas, favoreciendo su crecimiento académico y personal y fomentando la participación en la sociedad colombiana.

En su Art. 5, establece los fines de la educación, de los cuales se tienen en consideración los que están relacionados con la investigación en comprensión de la lectura. “El acceso al conocimiento, la ciencia y la tecnología” (Ley General de Educación de Colombia, 1994, p.2) implica que la educación debe brindar a los estudiantes las habilidades para interpretar y utilizar los contenidos presentes en los textos, fomentando así su capacidad para aprender de forma independiente.

La comprensión resulta ser algo más que una simple decodificación de palabras (implica interpretación, análisis y evaluación), en esta parte está intrínsecamente ligada al fortalecimiento de la capacidad investigativa y la promoción del pensamiento crítico, según numeral nueve. Fomentar estas capacidades en etapas tempranas abre el camino para avanzar científica y tecnológicamente, así como también fortalece participación de los niños en la construcción de una sociedad justa y en la búsqueda del progreso social que conlleve a que todos los colombianos a tener una mejor calidad de vida.

El Art. 20, establece para la educación básica objetivos, como avanzar en la formación integral, mejorar las habilidades interpersonales, desarrollar las habilidades comunicativas, cultivar el pensamiento lógico y analítico y promover los principios básicos de la convivencia pacífica.

El fortalecimiento de las habilidades necesarias para la comunicación, incluida la capacidad de leer y comprender con claridad, es fundamental para lograr una formación integral, destacando la comprensión de la lectura como una habilidad determinante en estos objetivos. Además, el fomento del interés y la práctica investigativa (como se menciona en el literal e) están intrínsecamente relacionados con la comprensión, ya que la investigación implica la

habilidad de analizar y comprender textos científicos y técnicos. La promoción de estos objetivos en la educación primaria ayuda a desarrollar ciudadanos reflexivos que tengan una base sólida en comprensión de la lectura.

Según el Art. 23, el currículo de educación básica, que abarca la educación primaria, debe abarcar una serie de áreas fundamentales y obligatorias, entre ellas "humanidades y lengua castellana "(p.8).

La inclusión de la lengua castellana como materia fundamental y obligatoria enfatiza la relevancia de fortalecer las competencias lectoescritoras y comprensión del idioma desde el inicio de la educación. Al implicar la capacidad de interpretar y analizar diferentes tipos de textos, la comprensión es decisiva para el fortalecimiento de estas habilidades comunicativas. Esto, a su vez, facilita la comunicación efectiva y proporciona acceso al conocimiento en otras áreas del currículo. En este sentido, la promoción de la comprensión textos y el énfasis en la lengua española en el contexto de la educación primaria son esenciales para garantizar una formación integral y de calidad.

Plan decenal de educación de Colombia 2016-2026

Se puede señalar que el Plan Decenal de Educación de Colombia 2016-2026, que fue implementado por el Ministerio de Educación y tiene como uno de sus objetivos promover la equidad educativa (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016) garantiza que todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, tengan acceso a una educación de alta calidad, que minimice las brechas en el rendimiento académico. Es recomendable desde este punto de vista realizar estudios que describan las causas subyacentes de las deficiencias en comprensión de la lectura, así como intervenciones efectivas para apoyar los objetivos o metas establecidas en el Plan Decenal.

Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oral de Colombia

El Ministerio de Educación de Colombia (2021), describe el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oral de Colombia como “Leer es mi Cuento”, una iniciativa gubernamental que tiene como objetivo fortalecer y promover las habilidades lectoras, escritas y orales en todos los ciudadanos colombianos con especial atención a los estudiantes de primaria. Este programa tiene

como objetivo fomentar en los estudiantes desde edades tempranas el placer por leer y la habilidad de expresión tanto escrita como oral.

El Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oral y la comprensión de la lectura de los niños están íntimamente relacionados. Esta estrategia implica la implementación de tácticas e iniciativas educativas destinadas a fortalecer la comprensión, lo que contribuye significativamente a su éxito académico y desarrollo personal. Algunas de las formas de relacionarse radican en el fomento del hábito de leer desde temprana edad, la capacitación de docentes y la provisión de recursos educativos que enriquezcan la enseñanza-aprendizaje en la nación. También establece las formas de evaluación y seguimiento del progreso de los estudiantes en la comprensión, logrando identificar áreas de mejora e implementar medidas correctoras.

Lineamientos curriculares en Lengua Castellana

Los lineamientos curriculares del área de castellano en Colombia establecen pautas y objetivos para su práctica en la educación primaria. Estos lineamientos definen las metas y estándares que los niños deben alcanzar en términos de su competencia lectora y comprensión de la lectura, para el grado tercero fue definido como estándar macro que cada estudiante al finalizar debe comprender textos de diferentes formatos y finalidades para esto debe leer varios tipos de textos entre los que se pueden mencionar los periódicos y las cartas, reconocer la función social, el formato, la finalidad comunicativa y el concepto general del texto y comparar textos según su forma, temas y características (Ministerio de Educación Nacional, 1998). Los estándares antes mencionados proporcionan una base sólida para planificar programas y actividades que buscan el fortalecimiento de la temática estudiada, resultando entonces en una relación estrecha y fundamental con los estudios que se realizan en comprensión de textos en niños en educación básica.

En los lineamientos curriculares de lengua castellana en Colombia se incorporan estrategias cognitivas y metacognitivas que apoyan un enfoque integral para la enseñanza de la comprensión de la lectura, animando a niños a la lectura del texto, comprenderlo y analizarlo críticamente. Las estrategias cognitivas, como la detección de los conceptos esenciales y la deducción del sentido a partir del entorno textual o contexto, ayudan a los estudiantes a procesar

y retener información. Por otro lado, las estrategias metacognitivas como la autoevaluación y el seguimiento de la comprensión fomentan la conciencia y el control sobre el propio proceso de lectura. Además, la categorización de la comprensión de la lectura que proporcionan los lineamientos curriculares también permite a los docentes identificar y apoyar cualquier área donde los estudiantes puedan necesitar más ayuda. Estas directrices ayudan a fortalecer el proceso de comprensión de lectura en niños, indispensable para su éxito académico y desarrollo en todas las fases de la educación.

Estándares básicos de lenguaje

Los estándares definen las metas y expectativas claras para el desarrollo de habilidades lingüísticas en los niños de primaria, “los estándares han sido definidos por grupos de grados (1° a 3°, 4° a 5°, 6° a 7°, 8° a 9°, y 10° a 11°), a partir de cinco factores de organización: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.29).

Los estándares tienen relación estrecha con los estudios en comprensión de la lectura y su práctica en primaria, ya que enfatizan la relevancia que tiene leer, escribir, la comunicación oral y la comprensión de textos en el proceso educativo. En la "Comprensión e Interpretación Textual," los estándares en educación en primaria definen las competencias que se esperan que los niños desarrollen en cuanto a las habilidades necesaria para comprender textos escritos, incluyendo la habilidad de detectar los conceptos esenciales, identificar los aspectos significativos, deducir el sentido a partir del contexto y analizar la estructura y los elementos del texto. Los estándares guían la implementación de métodos, técnicas, recursos y prácticas que contribuyan a desarrollar la comprensión de la lectura, el análisis de textos y la expresión escrita, lo que es fundamental para que los niños desarrollen las capacidades necesarias para comprender y comunicar de manera efectiva.

Derechos básicos de aprendizaje

La Directiva Básica de Garantía de Calidad en la Educación (DBA) son directrices y estándares, los cuales buscan establecer criterios de calidad en diferentes áreas educativas, incluyendo la enseñanza de la lengua castellana. Los DBA fueron construidos para establecer estándares de calidad, evaluar y medir la pertinencia de programas de enseñanza-aprendizaje en

la materia; proporcionar referencia para asegurar que los contenidos y métodos pedagógicos estén alineados con los estándares de calidad, evaluar el desempeño estudiantil y promover la mejora continua (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

El DBA establecido por el Ministerio de Educación Nacional (2018), "interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico" (p.18), tiene una profunda relevancia en esta investigación en comprensión de la lectura, ya que se alinea directamente con el análisis de la comprensión de la lectura que implica la habilidad de los niños de pasar de una comprensión literal y analizar los significados implícitos en un texto. Los estándares DBA, al resaltar la importancia de la comprensión inferencial y crítica, resaltan la necesidad de investigar y fortalecer la comprensión en niños de básica primaria como parte integral de una educación de calidad.

En los párrafos anteriores se visualiza el análisis del marco legal colombiano relacionado con la comprensión de la lectura y la fluidez lectora, cabe destacar que según la autora de esta investigación estos son los aspectos legales relevantes que muestran la importancia y el compromiso del Estado en promover la comprensión de la lectura; las regulaciones existentes proporcionan la base sólida para guiar este estudio y la mejora continua en esta área.

CAPÍTULO III

CAJA DE HERRAMIENTAS DE LA APROXIMACIÓN: LA METODOLOGIA

En esta sección se describirá la ruta metodológica a seguir para lograr los propósitos establecidos en este estudio. Se presenta el paradigma interpretativo que fue el que asumimos. Así mismo, se asume el enfoque cualitativo, desarrollado a través de la teoría fundamentada. Se destacan también las orientaciones de garantía de resultados confiables, a través del manejo de técnicas e instrumentos de recopilación de información. Se caracterizan el escenario de investigación y sus participantes.

Paradigma de la investigación

Ricoy, (2006) manifiesta que los paradigmas permiten precisar modelos metodológicos, para estudiar la realidad social de manera metódica, sistemática y planificada, para orientar las decisiones en función de la transformación de esa realidad. Dependiendo del escogido en el cual se centre una investigación, este presentará características específicas que el investigador debe considerar al momento de desarrollar un procedimiento.

En consecuencia, un paradigma define la forma de comprender y explicar la realidad, por ello la investigación fue desarrollada bajo el paradigma interpretativo, el cual orienta el análisis del significado que los individuos atribuyen a sus acciones y a las dinámicas de la interacción humana. Este paradigma según Morse, (2005) intenta sustituir las nociones científicas como la explicación, predicción y control que aplica el paradigma positivista para generar comprensión, significado y acción.

Para el desarrollo de este estudio, es fundamental el paradigma interpretativo, porque permite comprender las realidades sociales y educativas de los niños de tercero de primaria, desde una perspectiva más amplia y compleja. El paradigma interpretativo se enfoca en comprender las explicaciones que las personas hacen sobre aquello que viven. En este caso, los estudiantes y docentes proporcionan un discernimiento más profundo de la dinámica formativa que se desarrolla en el salón de clases, lo que ofrece una visión amplia de las prácticas que configuran el proceso lector. Desde esta perspectiva, es posible identificar los elementos que inciden en el proceso de la comprensión de un texto y la fluidez lectora, así como generar los lineamientos de futuras propuestas de investigación que conduzcan a cambios curriculares.

A continuación, se presentan los fundamentos ontológicos, axiológicos, teleológico y epistemológicos en las que se centra el paradigma interpretativo.

Fundamentos ontológicos

La realidad social es asumida como múltiple dinámica, socialmente construida (González ,2001), se configura a partir de las experiencias interacciones, contextos socioculturales y practicas pedagógicas, por lo que no puede ser comprendida fuera del marco histórico y cultural en el que emerge. Por lo tanto, no se puede hablar de verdad absoluta, si no de realidades situadas e intersubjetivas, construidas con el dialogo entre los sujetos.

En coherencia con esta postura, la comprensión de la lectura y la fluidez se entiende que es un proceso que varía de un niño a otro y depende del contexto en que se desarrolla. En esta investigación se interpreta el nivel propio de comprensión y experiencia lectora, influenciado por el desarrollo cognitivo, el entorno cultural y las experiencias personales de los estudiantes de grado tercero de las Instituciones educativas públicas de la ciudad de Cartagena.

Fundamentos epistemológicos

El conocimiento, desde el enfoque interpretativo, se construye mediante un proceso de comprensión e interpretación de los significados que los sujetos atribuyen a sus acciones, discursos y experiencias. La relación entre investigador y participantes es interactiva, dialógica y no distante, lo que implica que el conocimiento no se descubre, se construye entre todos. El investigador no es un observador externo y neutral, sino un intérprete reflexivo que dialoga con

los datos, las voces de los participantes y los referentes teóricos. El énfasis no está en explicar causalmente ni predecir fenómenos, sino en comprender profundamente los procesos sociales y educativos desde la perspectiva de quienes los viven

Desde la perspectiva epistemológica, el conocimiento en esta investigación se construye a través de un proceso de comprensión e interpretación, orientado a develar los significados que los estudiantes y docentes atribuyen a sus experiencias lectoras. Teniendo en cuenta la interpretación de las vivencias, pensamientos y sentimientos de los niños cuando se exponen al texto. En otras palabras, los estudiantes interactúan con el texto, atribuyen significado a palabras y conceptos y construyen su propia comprensión basándose en experiencias previas.

En este marco, la investigadora no asume el rol de observadora neutral y distante, sino el de intérprete reflexiva, que dialoga permanentemente con la información recolectada, reconociendo su influencia en el proceso de interpretación.

Fundamentos axiológicos

El paradigma interpretativo reconoce que toda investigación está atravesada por valores, creencias, posicionamientos del investigador y que hacen parte del contexto en el que se realiza el trabajo (González, 2001). En lugar de ocultarlos, se promueve su explicitación reflexiva, entendiendo que los valores influyen en las decisiones metodológicas, en la interpretación de los datos y en la construcción del conocimiento. Desde este enfoque, la ética no se limita al cumplimiento de normas formales, sino que se asume como una postura investigativa permanente, basada en el respeto por las voces de los participantes, la dignidad humana, la justicia social y la responsabilidad en la representación de las experiencias narradas. La reflexividad, la transparencia y el cuidado de la interpretación constituyen criterios centrales de rigor axiológico.

En el contexto de la comprensión y la fluidez de la lectura de los niños de primaria, lo axiológico forma parte del sistema de valores relacionados con la comprensión de la realidad, para esta investigación serán considerados el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la escucha activa y la valoración de las voces de los participantes. Se prioriza una ética del cuidado, que garantiza la confidencialidad, el consentimiento informado y el compromiso con una interpretación fiel de los discursos.

Fundamentos teleológicos

La finalidad del paradigma interpretativo es comprender el sentido de los fenómenos sociales y educativos, más que medirlos, controlarlos o generalizarlos. La investigación se orienta a producir un conocimiento profundo, contextualizado y significativo, que permita interpretar las dinámicas humanas y educativas asociadas a la comprensión y la fluidez lectora.

En el ámbito educativo, esta comprensión busca iluminar las prácticas pedagógicas, reconocer las experiencias de los actores y aportar insumos para la reflexión, la transformación y la mejora de los procesos formativos. El conocimiento generado no pretende establecer leyes universales, sino ofrecer interpretaciones fundamentadas que orienten la acción pedagógica en contextos concretos.

Enfoque de la investigación

El enfoque de este estudio es cualitativo, en este sentido Strauss y Corbin, (2002) expresan lo siguiente:

Entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones (Strauss y Corbin, 2002, p.11).

La investigación con enfoque cualitativo está basada en la comunicación, en la recolección de historias, narrativas y descripciones de las experiencias y perspectivas subjetivas de otros, que no deben, analizarse de manera aislada respecto de la organización social.

Para Maxwell (2004) la investigación cualitativa puede ser empleada para cinco finalidades distintas, las que se pe

rsiguen también en la presente investigación: comprender los significados que los actores dan a sus acciones, vidas y experiencias y a los sucesos y situaciones en los que participan; comprender un contexto particular en el que los participantes actúan y la influencia que ese contexto ejerce sobre sus acciones; identificar fenómenos e influencias no previstos y generar nuevas teorías fundamentadas en ellos; comprender los procesos por los cuales los sucesos y acciones tienen lugar; desarrollar explicaciones causales válidas analizando cómo determinados

sucesos influyen sobre otros, comprendiendo los procesos causales de forma local, contextual, situada.

Para este estudio el enfoque cualitativo resulta útil para explorar las experiencias y perspectivas de estudiantes y docentes sobre la comprensión y fluidez de la lectura. Así mismo, ayudaron a identificar los factores socioculturales que pueden afectar a la temática a investigar, resultando beneficioso en el desarrollo de una aproximación teórica más precisa.

Diseño de la investigación

La presente investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado a la comprensión profunda de los significados, experiencias e interacciones que emergen en el contexto educativo estudiado. El estudio se llevó a cabo en el escenario natural de los participantes, específicamente en las instituciones educativas oficiales Bertha Gedeón de Baladí, Nuestra Señora del Carmen – Departamental y Manuela Vergara de Curí, ubicadas en la ciudad de Cartagena, lo que permitió un acercamiento directo y situado al fenómeno objeto de análisis.

Los datos fueron obtenidos a través de técnicas e instrumentos propios de la investigación cualitativa, favoreciendo una inmersión sistemática en el contexto educativo. Este proceso posibilitó la observación, el diálogo y la interpretación de las dinámicas pedagógicas asociadas al proceso lector, con el propósito de generar una aproximación teórica que contribuya a la comprensión de la lectura y la fluidez lectora en estudiantes de educación básica colombiana, desde la perspectiva de la pedagogía interactiva.

El estudio se inscribe en una naturaleza interpretativa, en la medida en que priorizó la interacción constante entre la investigadora y los actores educativos, permitiendo acceder a sus percepciones, prácticas y significados en torno a la lectura. Este acercamiento condujo a un análisis comprensivo del fenómeno, sustentado en la experiencia vivida de los participantes y en referentes teóricos que orientan la interpretación de los procesos lectores en contextos escolares diversos.

El diseño metodológico se fundamentó en la teoría fundamentada como estrategia de construcción teórica inductiva, lo que implicó que la investigación no partiera de hipótesis ni categorías previamente definidas. Por el contrario, las categorías analíticas emergieron

progresivamente a partir del análisis sistemático de los datos, considerando los discursos, prácticas y significados expresados por los participantes. Este enfoque permitió una comprensión contextualizada del fenómeno lector, acorde con su carácter complejo y dinámico.

El proceso investigativo se caracterizó por su flexibilidad y carácter emergente, lo cual posibilitó realizar ajustes metodológicos conforme avanzaba el análisis y se alcanzaba la saturación teórica de las categorías. El análisis de la información se desarrolló mediante el método de comparación constante, permitiendo identificar regularidades, contrastes y relaciones conceptuales entre las categorías vinculadas con la comprensión y la fluidez lectora.

Desde esta perspectiva, el diseño de la investigación concibió la comprensión lectora como un fenómeno educativo y social atravesado por dimensiones cognitivas, afectivas y contextuales. En consecuencia, el estudio se orientó a interpretar cómo se construyen las prácticas lectoras en el aula, cómo son vividas por los estudiantes y de qué manera la mediación pedagógica, las condiciones institucionales y los contextos familiares inciden en el desarrollo de una lectura comprensiva y fluida en la educación básica primaria.

Método Teoría Fundamentada

Dentro del enfoque cualitativo, esta investigación se sustenta en el método de la Teoría Fundamentada, según los planteamientos de Strauss y Corbin (2002), el cual se orienta a la construcción de una aproximación teórica emergente a partir del análisis sistemático de los datos empíricos, “en este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surge de ellos guardan una estrecha relación entre sí” (p.13).

El propósito central de la teoría fundamentada es generar una explicación teórica que se encuentre sólidamente “fundamentada” en la evidencia empírica, lo que permite alcanzar una comprensión profunda de los procesos sociales, las acciones y las interacciones que configuran el fenómeno objeto de estudio, sin depender de supuestos teóricos previamente establecidos. En este sentido, el proceso investigativo se caracteriza por un proceso inductivo, permitiendo que las categorías analíticas y las relaciones conceptuales emerjan progresivamente a partir de los datos obtenidos en el contexto natural de los participantes, sin partir de marcos teóricos preconcebidos.

Dado que las explicaciones teóricas se construyen a partir de la experiencia concreta de los actores involucrados, la teoría fundamentada favorece la generación de conocimientos contextualizados, amplía la comprensión del fenómeno analizado y ofrece orientaciones significativas para la acción pedagógica y educativa. Desde esta perspectiva, el análisis de los datos cualitativos se lleva a cabo mediante procedimientos rigurosos de codificación, comparación constante y teorización progresiva, lo que posibilita interpretar el fenómeno estudiado a partir de los significados, prácticas e interacciones que emergen de la experiencia de los sujetos participantes.

En la tabla 2 se muestran las etapas que consideran Straus y Corbin (2002) para el método de la Teoría Fundamentada:

Tabla 2.

Etapas de la teoría fundamentada

ETAPA/ PROCEDIMIENTO	DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA	PROPÓSITO EN LA INVESTIGACIÓN
RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS SIMULTÁNEO DE DATOS	Proceso continuo en el que la obtención de información y su análisis se desarrollan de manera articulada y recursiva, permitiendo que los hallazgos iniciales orienten decisiones metodológicas posteriores.	Favorecer la emergencia teórica desde los datos y orientar progresivamente el proceso investigativo.
CODIFICACIÓN ABIERTA	Análisis minucioso de los datos mediante lectura línea por línea, identificando conceptos, acciones y significados relevantes, los cuales se agrupan en categorías preliminares.	Explorar el fenómeno estudiado y generar categorías iniciales sin imponer marcos teóricos previos.
CODIFICACIÓN AXIAL	Reorganización e integración de las categorías emergentes, estableciendo relaciones entre categorías y subcategorías a partir de condiciones, contextos, interacciones y consecuencias.	Profundizar en la comprensión relacional del fenómeno y dotar de coherencia analítica al proceso.
CODIFICACIÓN SELECTIVA	Identificación de una categoría central que articula el conjunto de categorías, integrándolas en una estructura explicativa coherente.	Consolidar la teoría emergente y explicar el fenómeno de manera integrada.
MUESTREO TEÓRICO	Selección progresiva de participantes y situaciones en función de las necesidades analíticas y conceptuales del estudio.	Refinar, densificar y validar las categorías emergentes.
COMPARACIÓN CONSTANTE	Procedimiento analítico continuo que implica contrastar datos con datos, datos con categorías y categorías entre sí.	Garantizar consistencia conceptual y fortalecer la construcción teórica.
SATURACIÓN TEÓRICA	Momento en el que la incorporación de nuevos datos no aporta información significativa para el desarrollo de las categorías.	Determinar el cierre del proceso analítico y validar la solidez de la teoría construida.
CONSTRUCCIÓN DE LA	Integración final de categorías, relaciones y significados en una explicación teórica	Proponer una aproximación teórica que interprete el fenómeno estudiado desde

Nota: Elaboración de la autora.

Escenario de la investigación

El escenario del estudio se centra en tres escuelas de primaria de Cartagena, estas presentan características similares con relación a la realidad en estudio. Es de aclarar que se realizó un diagnóstico que permitió obtener la siguiente información:

Institución 1: Bertha Gedeón de Baladi

Ubicada en la zona suroccidental de Cartagena, Bolívar. Este plantel es de modalidad académica de carácter mixto, brinda formación en los niveles de transición a media académica, la matrícula actual es 1910 estudiantes, y cuenta con un personal distribuido en 60 docentes, 5 directivos, 8 administrativos, 7 personas de oficios varios y 8 guardas de seguridad. Esta población está dividida en dos sedes operativas. Ambas sedes cuentan con infraestructura acorde para tal fin y debidamente dotada de materiales y recursos didácticos, instruccionales, tecnológicos y deportivos.

A nivel local los factores y problemas sociales influyen de forma negativa en el proceso educativo de los niños. En relación con los docentes, poseen una formación y nivel académico estándar y algunos con estudios de cuarto nivel. Su perfil está orientado al trabajo en grupo, solidaridad, respeto, responsabilidad, etc., y actúan siempre buscando el beneficio común. Ponen en práctica la adaptabilidad para aceptar a sus estudiantes y compañeros con sus limitaciones y cualidades para adecuar el contenido de enseñanza al nivel del conocimiento y al grado de desarrollo mental que poseen sus estudiantes y a las necesidades culturales de su grupo y de la región.

En la institución hay 150 niños de grado tercero, la mayor parte son niñas (60%), con edades desde los 7 a los 10 años; pertenecen a estratos 1 y 2, con hogares ubicados en zonas marginales con difícil acceso sobre todo en tiempos de lluvia, las casas tienen techo de zinc y paredes de madera con poco espacio, el transporte utilizado es la motocicleta ya que sus calles

están sin pavimento; la mayoría vive en hogares disfuncionales, las personas encargadas de realizar el acompañamiento escolar son los tíos, primos, hermanos mayores, abuelos y en menor proporción los padres de familia.

El curso de grado tercero escogido como participantes, está conformado por 30 niños de 3º-01 de la jornada de la mañana, de los cuales 17 son niños (masculino).

Institución 2: Nuestra Señora del Carmen- Departamental

La institución se encuentra ubicada en Cartagena, localidad N° 1, en la unidad comunera N°8 se encuentra inmersa la sede principal, de igual forma, tiene tres sedes ubicadas en la localidad 2, a la cual pertenece la unidad comunera N°5.

Dentro de la caracterización socioeconómica y cultural de la comunidad se encuentra una diversidad de elementos. A nivel general, la mayor cantidad de estudiantes viven en las condiciones que brinda pertenecer al estrato 1, es decir, un 70%; el otro 30% está ubicado en estratos 2 y 3. Gran parte de la población cuenta con la familia nuclear, la otra mitad, se ve dividida y vive en el mejor de los casos, con un progenitor y un nuevo compañero, o también con los abuelos. El acompañamiento escolar por parte de los cuidadores o adultos responsable se ve afectado debido a la baja escolaridad de estos y a que las horas que dedican a un trabajo u oficio para el sostenimiento económico representan todo el día fuera del hogar.

A nivel local, los jóvenes están en riesgo por la presencia de pandillismo, atracos, violencia intrafamiliar, consumo de sustancias adictivas (alcohol, drogas), también se puede mencionar la presencia de zonas de apuestas por juegos de azar y los bailes Pick-Ups llaman la atención de niños y adolescentes. Esto puede estar influenciando en la formación de los estudiantes y genera altos índices de deserción en la comunidad Inenscarista.

La sede principal, tiene una estructura que cuenta con 8 aulas pequeñas, una sala de informática, oficina de coordinación, baños y un patio pequeño. La atención es de una sola jornada y su personal está conformado por 7 docentes, un coordinador, 1 secretaria, 1 operaria para aseo y 2 celadores. Con un total de 260 estudiantes. Su cuerpo de docentes es altamente capacitado ya que entre ellos hay especialistas y magister en educación.

El grado 3° de la sede, tiene en total 30 estudiantes, sus edades entre los 8 y 11 años. De este grupo 11 son niños y 19 son niñas. De los cuales 2 son repitentes y 2 son estudiantes nuevos. Son niños alegres, colaboradores, dinámicos y entusiastas, llamados a participar, preocupados por querer hacer, son receptivos y dados al trabajo cooperativo, pero en ocasiones tienden a perder la concentración con mucha facilidad, poseen agrado y gusto por la tecnología. Algunos estudiantes presentan dificultades para leer con destreza, producir textos, comprender y analizar lecturas, dificultades de escritura, al igual que para la resolución de problemas utilizando las operaciones básicas matemáticas.

Institución 3: Manuela Vergara de Curí (Etnoeducativa)

La institución se encuentra ubicada en Cartagena, Bolívar. Específicamente en el barrio la Gaitana, en la manzana E lote 5. Posee tres jornadas donde se ofrecen los niveles desde preescolar hasta grado undécimo y ciclos nocturnos. Su modalidad es Académica y está focalizada como institución Etnoeducativa. Cuenta con 4 directivos docentes, 5 administrativos, 46 docentes y tiene una matrícula de 1270 estudiantes. Su infraestructura está organizada en 18 aulas, una sala de informática, un comedor, una biblioteca y un aula múltiple.

La institución maneja el modelo pedagógico social cognitivo y su intencionalidad es manejar los índices de violencia atacando los altos niveles de intolerancia para lograr una sana convivencia a través del respeto hacia los demás, y al mismo tiempo que adquieran los diferentes saberes a través de las prácticas pedagógicas significativas.

En cuanto a las familias son muy humildes y pertenecen a un nivel socioeconómico de estratos 0 y 1, y la minoría alcanzan el 2. Se puede señalar que el 50 por ciento de la población cuenta con familia monoparental, que en la mayoría de los casos quedan representadas por niños criados por uno solo de los padres, o uno de los abuelos en mayor proporción son los maternos. En la parte local, la comunidad presenta problemáticas sociales que influyen en la formación de los estudiantes de manera negativa y genera altos índices de deserción en la comunidad, presentándose inclusive en los últimos años, como lo más alarmante, muchos casos de embarazos en niñas y adolescentes.

Tercer grado en su totalidad tiene 36 estudiantes, 20 son niños y 16 son niñas. Estos estudiantes tienen dificultades de atención, carecen de hábitos de estudio, la responsabilidad por

el estudio es muy poca y existen muchos elementos distractores a su alrededor. Cuentan con distintos ritmos de aprendizajes con factores determinantes como la madurez psicológica, el dominio cognitivo de diversas estrategias y la motivación del estudiante.

Informantes clave de la investigación

Esta investigación plantea una porción del escenario de tipo propositivo, (de enfoque cualitativo, guiado por uno o varios fines). De acuerdo con el enfoque asumido se denominan informantes a todos los sujetos que aportan datos relevantes al investigador y de quienes se extrae información relacionada con los objetivos del estudio. En este sentido, se siguieron los lineamientos de Rodríguez, et al. (1996) quienes señalan que la escogencia de los informantes en un estudio, desde el punto de vista cualitativo, debe estar signada por el cumplimiento de unos requisitos considerados como mínimos para poder ser incluidos en la indagatoria planteada. Los mismos autores establecen que los informantes serán seleccionados de acuerdo con los criterios que el mismo investigador se proponga.

Tomando en cuenta la premisa anterior, se citan los aportes de Pedraza (2006), que señala,

La selección de informantes de investigación cualitativa no responde a un esquema o plan de acción fijado de antemano, más bien es fruto del propio proceso que se genera en el acceso al campo del investigador. Igualmente, este tipo de selección se caracteriza porque realiza un proceso de contrastación continua, en el que los datos aportados por uno o varios informantes se replican a partir de la información que proporcionan los mismos grupos o personas seleccionadas (Pedraza, 2006, p.65).

En consecuencia, el grupo de los informantes clave para esta investigación estará conformado por tres niños de tercero de básica primaria, de edades en un rango de 9 a 10 años, de las escuelas públicas antes descritas. También se incorporan a este grupo tres docentes responsables de la enseñanza del área de Lenguaje, que serán informantes clave para la recogida de información.

Quedando establecido de esta manera:

Tabla 3*Informantes clave*

INSTITUCIÓN	GRADO	DOCENTES	ESTUDIANTES		INFORMANTES CLAVE	
			NIÑOS	NIÑAS	DOCENTES	ESTUDIANTES
BERTHA GEDEÓN DE BALADI	3-01	5	17	13	1	1
NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN	3	2	11	19	1	1
MANUELA VERGARA DE CURÍ	3	4	20	16	1	1
TOTALES		11	48	48	3	3

Nota: Elaboración de la autora.

Teniendo en cuenta los propósitos de este estudio, trabajamos con dos grupos de informantes, a quienes aplicamos la entrevista a profundidad. El primero, constituido por aquellos sujetos que ejercen la docencia en escuelas ubicadas, en el distrito turístico y cultural de Cartagena, Colombia, responsables de la enseñanza de la lectura en tercero de básica primaria, quienes aportan información sobre la praxis educativa, estrategias didácticas y dificultades observadas en la comprensión de la lectura y fluidez de los estudiantes. El segundo grupo constituido por estudiantes del grado tercero, quienes proporcionan información directa sobre su experiencia lectora, comprensión y fluidez en la lectura.

En la siguiente tabla (4) se encuentra la codificación de dichos informantes:

Tabla 4*Codificación de informantes clave*

INSTITUCIÓN/ GRADO	INFORMANTES	
	DOCENTES	ESTUDIANTES
1-BERTHA GEDEÓN DE BALADI	DCIO1 Licenciada en Básica P. Magister en Educación Docente de Castellano Magister en Educación 2 años de experiencia en tercer grado	EPIO 1 Estudiante de grado tercero Masculino 8 años
2-NUESTRA SEÑORA DEL CARMEN- DEPARTAMENTAL	DCIO2 Licenciada en Castellano Magister en Educación Docente de Castellano	EPIO 2 Estudiante de grado tercero Femenina 9 años

	1 año de experiencia en tercer grado	
3-MANUELA VERGARA DE CURÍ (ETNOEDUCATIVA)	DCIO3 Licenciada en Básica P Especialista Docente de Castellano 20 años de experiencia en tercer grado	EPIO 3 Estudiante de grado tercero Femenina 11 años

Nota: Elaboración de la autora. **DCIO:** Docente de Castellano de Institución Educativa oficial. **EPIO:** Estudiante de Primaria de Institución Educativa oficial

Criterios que sustentan la selección de la población participante

La selección de la población participante en la presente investigación responde a criterios teóricos, metodológicos y contextuales, coherentes con el enfoque cualitativo y con los principios de la teoría fundamentada según Strauss y Corbin (2002). En este sentido, la población estuvo conformada por estudiantes y docentes de Educación Básica Primaria, por ser actores clave en la comprensión del fenómeno objeto de estudio: la comprensión de la lectura y la fluidez lectora en el contexto escolar.

Desde el punto de vista teórico, los estudiantes de básica primaria constituyen la población central del estudio, en tanto este nivel educativo representa una etapa crítica en el desarrollo de los procesos de alfabetización, comprensión lectora y automatización de la lectura. En este momento del ciclo formativo se consolidan las habilidades fundamentales que inciden de manera directa en el desempeño académico posterior, lo que convierte a esta población en una fuente primaria de información para comprender las dificultades, avances y significados asociados al proceso lector.

Desde una perspectiva metodológica, la teoría fundamentada privilegia la selección intencional y progresiva de participantes que permitan generar categorías conceptuales relevantes y alcanzar la saturación teórica. En este marco, los estudiantes aportan información directa sobre sus experiencias, desempeños y dificultades lectoras, mientras que los docentes de básica primaria aportan una visión pedagógica y didáctica fundamentada en su práctica cotidiana, lo que favorece la comparación constante de perspectivas y el enriquecimiento del análisis.

En términos contextuales, los docentes de básica primaria cumplen un rol mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, dado que son responsables del diseño,

implementación y evaluación de las estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la comprensión y la fluidez lectora. Su inclusión permite comprender las decisiones didácticas, las prácticas institucionales y los factores pedagógicos que inciden en el fenómeno estudiado.

Asimismo, la participación conjunta de estudiantes y docentes posibilita un análisis integral del fenómeno, al articular las voces de quienes viven el proceso lector con las de quienes orientan pedagógicamente dicho proceso, en coherencia con el enfoque interpretativo del estudio. Esta complementariedad contribuye a la construcción de una aproximación teórica fundamentada en la interacción entre experiencias, prácticas y significados, tal como lo plantea la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002).

En la tabla 5 se muestran los criterios de inclusión y exclusión tenidos en cuenta para la selección:

Tabla 5

Criterios de inclusión y exclusión de la población

GRUPO POBLACIONAL	CRITERIOS DE INCLUSIÓN	CRITERIOS DE EXCLUSIÓN
ESTUDIANTES DE BÁSICA PRIMARIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estar matriculados en grado tercero de Educación Básica Primaria en las instituciones Manuela Vergara de Curí, Nuestra Señora del Carmen y Bertha Gedeón de Baladí. 2. Participar activamente en las actividades escolares relacionadas con la lectura y comprensión de textos. 3. Presentar diversidad de niveles de desempeño en comprensión y fluidez lectora, que permitan el análisis comparativo y la generación de categorías teóricas. 4. Contar con autorización institucional y consentimiento informado de los acudientes. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiantes que no pertenezcan al grado tercero de básica primaria. 2. Estudiantes con inasistencia prolongada que limite su participación en el proceso investigativo. 3. Estudiantes que no cuenten con consentimiento informado por parte de sus acudientes. 4. Estudiantes cuya condición impida la participación en actividades de lectura sin los apoyos pedagógicos requeridos.
DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Docentes que orienten el área de Lenguaje o que desarrollen procesos sistemáticos de lectura y comprensión lectora en grado tercero. 2. Contar con experiencia directa en la implementación de estrategias pedagógicas y didácticas relacionadas con la comprensión y la fluidez lectora. 3. Estar vinculados a alguna de las instituciones educativas objeto de estudio. 4. Manifestar disposición para participar en el estudio y compartir su 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Docentes que no tengan relación directa con la enseñanza de la lectura en grado tercero. 2. Docentes de otros niveles educativos diferentes a básica primaria. 3. Docentes que no acepten participar voluntariamente en el estudio. 4. Docentes con vinculación ocasional o transitoria que limite la comprensión del contexto

Nota: Elaboración de la autora.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

En esta investigación, bajo la teoría fundamentada se utilizó la observación participante y la entrevista a profundidad, estas herramientas analíticas integran la subjetividad de los participantes que relatan sus experiencias, con la mirada del investigador, quien procura interpretar los principios que estructuran sus acciones.

La observación participante se empleó como técnica central de recolección de información, dado que permitió acceder de manera directa y contextualizada a las dinámicas pedagógicas y lectoras que se desarrollan en el aula de básica primaria. Desde el enfoque cualitativo interpretativo, esta técnica posibilitó la identificación de acciones, interacciones y prácticas relacionadas con la comprensión y la fluidez lectora en el contexto natural de los participantes, aportando datos sustantivos para el proceso de codificación y comparación constante propio de la Teoría Fundamentada.

De manera complementaria, la entrevista se utilizó para profundizar en los significados, percepciones y experiencias de docentes y estudiantes en torno al proceso lector. Su carácter flexible permitió orientar el diálogo a partir de categorías emergentes, favoreciendo la exploración analítica y la saturación teórica. La articulación de ambas técnicas fortaleció la credibilidad y consistencia del análisis, al permitir la contrastación de la información y la construcción de una aproximación teórica fundamentada empíricamente, en coherencia con el método de Strauss y Corbin.

Durante la entrevista se creó un entorno cercano entre quien investigó y quien aportó la información, lo que promovió la apertura y claridad en las respuestas, en esta técnica se pueden realizar notas que el investigador consideró convenientes, entre los que se encuentran: las emociones y los gestos del entrevistado. Cabe aclarar que la entrevista se aplicó a los docentes para que presenten su versión de las prácticas y experiencias acerca de la comprensión y fluidez de la lectura desde su enfoque profesional. También se aplicó a los niños para indagar sobre las apreciaciones que tienen estos sobre la temática a investigar.

En la observación participante se realizaron a los informantes claves, grabaciones o fotografías con el objetivo de observar comportamientos, sentimientos, interacciones y dinámicas que permitan obtener una interpretación más completa y profunda de sus visiones, permitiendo su conceptualización.

Método de interpretación de información

El análisis de la información en esta investigación se orienta desde el enfoque cualitativo y adopta el método de la teoría fundamentada (Grounded Theory) propuesto por Strauss y Corbin (2002), integra de manera progresiva la recolección, codificación, comparación constante y construcción de categorías, hasta lograr una aproximación teórica que explique el fenómeno estudiado.

Recolección de datos y muestreo teórico

El proceso comienza con la obtención de información a través de las entrevistas y las observaciones. En consonancia con la Teoría Fundamentada, se emplea un muestreo teórico, que consiste en seleccionar progresivamente participantes, escenarios o documentos según la aparición de categorías emergentes y la necesidad de profundizar en el fenómeno. La recolección y el análisis de datos se realizan de manera simultánea, de modo que los hallazgos iniciales guían las decisiones sobre qué nuevos datos recolectar hasta alcanzar la saturación teórica.

Codificación abierta

La codificación abierta constituye la primera fase del análisis de datos. En esta etapa, la información recolectada se fragmenta cuidadosamente para identificar conceptos, ideas o acciones relevantes. El investigador examina línea por línea, párrafo por párrafo, asignando códigos que representen el significado de los datos.

Durante este proceso se busca responder a preguntas analíticas como: ¿qué está ocurriendo?, ¿qué expresan los participantes?, ¿qué acciones, percepciones o significados se evidencian? Los códigos generados son inicialmente descriptivos y cercanos al lenguaje de los participantes, lo que permite mantener la fidelidad a sus experiencias.

Codificación axial

En la codificación axial, los códigos identificados previamente se reorganizan y se establecen relaciones entre categorías y subcategorías. Se analizan las condiciones, contextos, interacciones, estrategias y consecuencias asociadas al fenómeno, lo que permite construir un entendimiento más profundo y estructurado del fenómeno de estudio.

Codificación selectiva

La codificación selectiva corresponde a la fase de integración y refinamiento de la teoría emergente. En este momento, el investigador identifica una categoría central, la cual representa el eje articulador del fenómeno de estudio y se relaciona de manera sistemática con las demás categorías.

A partir de esta categoría central, se integran y validan las relaciones teóricas construidas durante la codificación axial, asegurando la coherencia interna de la explicación emergente. El objetivo es construir una narrativa teórica que dé cuenta del fenómeno de manera comprensiva y explicativa, fundamentada directamente en los datos.

Comparación constante

Durante todo el proceso de análisis se aplica la comparación constante, una estrategia central en la Teoría Fundamentada según Strauss y Corbin (2002). Este método consiste en contrastar de manera continua los datos obtenidos, comparando información con información, códigos con códigos y categorías entre sí, con el objetivo de identificar similitudes, diferencias y relaciones emergentes. A medida que se incorporan nuevos datos, la comparación constante permite refinar las categorías, ajustar las propiedades de los conceptos y profundizar en su significado, asegurando que la teoría construida permanezca anclada en los datos empíricos y evolucione conforme se incorporan nuevas evidencias.

De acuerdo con este enfoque, el análisis no se realiza de manera aislada, sino que cada hallazgo se verifica y relaciona con los datos previos, permitiendo que la interpretación evolucione progresivamente. Así, el Método Comparativo Constante se convierte en un procedimiento dinámico y sistemático, que garantiza la coherencia interna de la teoría emergente y su vinculación directa con la evidencia recogida en el campo.

Escritura de memorandos analíticos

Los memorandos analíticos son registros del proceso de reflexión del investigador. Permiten documentar hipótesis, ideas, decisiones metodológicas y relaciones entre categorías, facilitando la construcción progresiva de la teoría y la trazabilidad del análisis. Los memorandos constituyen un insumo clave para la construcción de la teoría emergente, ya que documentan el razonamiento analítico del investigador.

Saturación teórica

El análisis continúa hasta alcanzar la saturación teórica, momento en que la incorporación de nuevos datos deja de aportar información relevante para el desarrollo de las categorías. Esto asegura que las propiedades y dimensiones de las categorías han sido exploradas de manera suficiente y que la teoría emergente presenta coherencia y densidad conceptual.

Construcción de la aproximación teórica

Finalmente, se construye una aproximación teórica, que explica el fenómeno de manera contextualizada e interpretativa. Esta teoría emergente refleja de manera consistente los datos recolectados y permite comprender la dinámica del fenómeno estudiado, ofreciendo una explicación profunda y fundamentada en la evidencia empírica.

Triangulación y contrastación

Para fortalecer la confiabilidad y la consistencia del análisis, se implementa la triangulación de información, contrastando los datos obtenidos de distintas fuentes y métodos. Además, se realiza un proceso de contrastación, comparando los hallazgos con estudios y teorías existentes, lo que permite profundizar la interpretación y enriquecer la construcción teórica.

La Triangulación, consiste en integrar diversos tipos de datos, analizados a partir de los marcos teóricos aplicables, con el fin de fortalecer la interpretación del fenómeno estudiado. Hurtado (2010) señala que “la triangulación consiste en combinar procedimientos, técnicas o fuentes, para asegurar la validez y la confiabilidad de la información” (p. 293).

Para efectos de esta tesis, se utilizará la Triangulación de datos como: “... el uso de diferentes fuentes y métodos de recolección de información para corroborar los resultados”

(Contreras, 2021, p. 70). Se contrastaron los datos obtenidos de los participantes y los aportes teóricos de estudios previos.

Rigurosidad de la investigación

Para garantizar la solidez analítica de los hallazgos sobre la comprensión y la fluidez lectora en estudiantes de educación básica primaria, el rigor de este estudio se orientó en los criterios de calidad coherentes con el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, se asumió dicha calidad desde el reconocimiento de la naturaleza interpretativa y constructiva del conocimiento pedagógico, no como un proceso de replicabilidad estadística característico del positivismo.

En cuanto al rigor desde los estudios cualitativos y el paradigma interpretativo se tuvieron en cuenta como criterios planteados por Guba y Lincoln (1994) para evaluar la calidad científica y metodológica, la credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad.

La credibilidad entendida como el grado en que los hallazgos adquieren sentido y validez para los participantes y el contexto en el que se desarrolla la investigación. En este sentido, Pla (1999) la define como “el valor verdad de la investigación, planteada ésta no desde la objetividad «positivista», sino desde el consenso comunicativo entre los agentes implicados” (Pla, 1999, p.298). De manera complementaria, Salgado (2007) sostiene que “la credibilidad se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado” (Salgado, 2007, p.75).

La credibilidad se fortaleció mediante: (a) la permanencia en el contexto escolar; (b) el uso combinado de las entrevistas a profundidad a docentes y estudiantes; (c) la observación directa en el aula y (d) la integración de las voces de los informantes clave (triangulación de fuentes). De la misma manera la socialización de hallazgos a los consejos académicos se constituyó en una estrategia de validación interpretativa.

La transferibilidad se entiende como la posibilidad de que otros investigadores evalúen la aplicabilidad de los hallazgos en contextos similares, sin pretender generalizaciones universales. Desde esta perspectiva, el énfasis recae en ofrecer información suficiente para que otros

investigadores o lectores juzguen su pertinencia en escenarios comparables. En coherencia con lo anterior Salgado (2007) señala que:

La transferibilidad o aplicabilidad se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones. En la investigación cualitativa la audiencia o el lector del informe son los que determinan si pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente del estudio. Para ello se necesita que se describa densamente el lugar y las características de las personas donde el fenómeno fue estudiado. Por tanto, el grado de transferibilidad es una función directa de la similitud entre los contextos (salgado, 2007, p.75).

De acuerdo con lo expuesto en el párrafo anterior por Salgado (2007), la transferibilidad se garantizó mediante la descripción detallada del contexto educativo, de las características de los estudiantes de tercer grado y de las condiciones socioculturales en las que se desarrolla la comprensión lectora.

La confirmabilidad o auditabilidad se refiere al grado en que los hallazgos se sustentan en los datos y no en prejuicios o supuestos no explicitados del investigador. Para ello, se conservaron las transcripciones textuales de las entrevistas, notas y el ejercicio reflexivo permanente del investigador, quien reconoció su posición analítica durante todo el proceso. Esta postura permitió reconocer los supuestos pedagógicos y teóricos que orientaron la interpretación, sin desvirtuar la voz de los participantes.

Adicionalmente, se aclara que, aunque la triangulación está incluida en el método seleccionado, se emplea como estrategia para fortalecer la calidad del estudio y aumentar la confianza en los resultados. Este procedimiento permitió contrastar la información obtenida a partir de diversas fuentes, técnicas e informantes, minimizando interpretaciones parciales y favoreciendo una comprensión más profunda, integral y consistente del fenómeno investigado (Angarita, 2021).

El rigor y los criterios de calidad utilizados garantizan que los hallazgos de esta investigación sean metodológicamente sólidos, pedagógicamente significativos, constituyendo una base sólida para interpretar los hallazgos y para la formulación de propuestas orientadas al fortalecimiento de la comprensión y la fluidez lectora en la básica primaria.

Sustento bioético

La investigación se desarrolló bajo criterios éticos sustentados en el respeto a la autoría, la legislación sobre propiedad intelectual y la normativa colombiana vigente, reconociendo a docentes y estudiantes como participantes con derechos y con capacidad de decisión. Este enfoque ético orientó todas las fases del estudio, desde la recolección de la información hasta el análisis e interpretación de los hallazgos.

De acuerdo con lo establecido en la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, el estudio se clasifica como una investigación sin riesgo, al emplear técnicas cualitativas como la observación y la entrevista. En coherencia con el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006), se garantizó el respeto al interés superior del niño y la participación libre, voluntaria e informada tanto de los estudiantes como de los docentes.

Para tal efecto, se obtuvo el consentimiento informado de los docentes y de los padres, representantes legales o cuidadores de los estudiantes menores de edad (véanse Anexos A-1 y A-2). A todos los participantes se les explicaron de manera clara los propósitos del estudio, se enfatizó el carácter voluntario de su participación y se aseguró un trato equitativo, sin discriminación por razones de raza, país de origen, género, discapacidad, orientación sexual, creencias religiosas o posturas políticas. Asimismo, se dejó explícito que podían retirarse del estudio en cualquier momento sin que ello implicara sanción o consecuencia alguna.

Desde el paradigma interpretativo y el método de la teoría fundamentada, la ética fue asumida como una postura investigativa permanente. Se promovió una actitud de respeto y escucha activa, reconociendo que las narrativas de docentes y estudiantes constituyen saberes legítimos para comprender los procesos de lectura y su enseñanza. Esta orientación ética se articuló con los principios de autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia, propuestos por Beauchamp y Childress (2013), contextualizados al ámbito educativo.

Finalmente, la confidencialidad se garantizó mediante la supresión de datos que permitieran la identificación de los participantes y el manejo reservado de los registros. Los resultados se utilizaron exclusivamente con fines académicos y formativos, reafirmando el compromiso de esta investigación con una producción de conocimiento ética, responsable y respetuosa de los derechos de los estudiantes y docentes que hicieron posible el estudio.

CAPÍTULO IV

CAPTURANDO VOCES Y PERSPECTIVAS

En este apartado reúne los hallazgos obtenidos a lo largo del proceso investigativo, con el propósito de comprender cómo se configuran la comprensión de la lectura y la fluidez lectora en estudiantes de educación básica primaria, desde las experiencias de estudiantes y docentes. Este análisis se inscribió en el enfoque cualitativo y se fundamentó en el método de la Teoría Fundamentada, en la perspectiva de Strauss y Corbin (2002).

La aproximación inicial permitió delimitar los criterios de inclusión de estudiantes y docentes, priorizando aquellos contextos y actores en los que las tensiones del proceso lector se manifestaban con mayor claridad. A partir de ello, se obtuvo el aval institucional, el consentimiento informado de los informantes clave o sus representantes legales cuando eran menores de edad, se desarrolló el proceso de observación participante en las aulas, sin intervención directa, que permitió comprender las dinámicas reales de aula, las estrategias pedagógicas utilizadas y las formas en que los estudiantes interactuaban con los textos y con sus docentes. Esta fase fue clave para situar el análisis posterior y evitar interpretaciones descontextualizadas.

Las entrevistas a profundidad a estudiantes y docentes se constituyeron en el núcleo del corpus analítico. Estas fueron realizadas en espacios escolares cuidadosamente seleccionados, garantizando condiciones éticas, confidenciales y de comodidad para los participantes. La transcripción depurada de los audios, junto con los registros de observación, permitió organizar la información en matrices analíticas que dieron inicio al proceso de codificación. En este punto, el análisis no se concibió como una etapa posterior, sino como una práctica constante que acompañó todo el proceso investigativo.

La codificación abierta permitió fragmentar los discursos y reconocer ideas, acciones, emociones y significados asociados a la lectura, la comprensión y la fluidez. Estos primeros códigos emergieron directamente de las voces de los participantes, sin forzar categorías previas, y fueron sometidos de manera permanente a procesos de comparación entre sí. Posteriormente, mediante la codificación axial, los códigos se reorganizaron, estableciendo relaciones entre condiciones, contextos, interacciones y consecuencias, lo que permitió comprender cómo los distintos elementos del proceso lector se articulan en la experiencia cotidiana de estudiantes y docentes.

La codificación selectiva, desarrollada en una fase posterior, permitió integrar las categorías axiales en torno a una categoría central que sintetiza el fenómeno estudiado. Esta integración no fue lineal ni inmediata, sino el resultado de un proceso reflexivo sostenido, apoyado en la elaboración de memos analíticos, en los cuales la investigadora consignó interpretaciones, preguntas emergentes y conexiones teóricas. Estos memos se constituyeron en un puente entre los datos empíricos y la construcción de la aproximación teórica.

Durante todo el análisis se aplicó de manera rigurosa el método comparativo constante, contrastando de forma continua los relatos de los estudiantes, las perspectivas de los docentes, los hallazgos derivados de la observación y los referentes teóricos. Este ejercicio permitió identificar regularidades, tensiones y matices, evitando lecturas simplificadoras del fenómeno lector y reconociendo su carácter complejo y situado.

Este apartado se organiza en dos grandes momentos. En primer lugar, se presenta el análisis de las entrevistas a los estudiantes, priorizando sus voces, emociones, estrategias y dificultades frente a la lectura, a partir de las matrices de codificación abierta, axial y selectiva. En un segundo momento, se desarrolla el análisis de las entrevistas a los docentes, cuyas apreciaciones permiten ampliar y contrastar los hallazgos estudiantiles, aportando una comprensión pedagógica y contextual del fenómeno.

Esta estructura responde a la intención de mostrar cómo la comprensión de la lectura y la fluidez lectora se construyen en la intersección entre la experiencia infantil y la mediación docente, y cómo de dicha interacción emerge una comprensión teórica.

Estudiantes

En la tabla 6, se organizan las categorías emergentes identificadas a partir de las manifestaciones de estudiantes que participaron en esta investigación, sintetizadas en las fases de codificación abierta, axial y selectiva, mostrando cómo los datos empíricos fueron transformados progresivamente en categorías analíticas y, finalmente, en la teoría sustantiva central de la investigación.

Tabla 6

Cuadro comparativo entre categorías (estudiantes)

FRAGMENTO (DATOS)	CÓDIGO ABIERTO	CATEGORÍA (CODIFICACIÓN AXIAL)	CATEGORÍA CENTRAL (CODIFICACIÓN SELECTIVA)
“sí, me gusta leer pues porque puedo aprender nuevas cosas y le puedo enseñar a los demás”			
“porque así ellos van a aprender y yo también”			
“hablo con mi abuela, para que pueda aprender de lo que leo”			
“me gusta, porque es así como para uno aprender más se no viene más cosas a la mente y uno aprende más rápido, ah que uno puede aprender las cosas, pues comprender más”	Aprender de la lectura		
“me hace imaginar muchas cosas como si yo estuviera en cada historia que leo en ese libro”			
“leo, porque puedo mejorar mi forma de hablar			La lectura como experiencia integral de motivación, mediación social y estrategias lectoras del estudiante
“y quiero que mis amigos imaginen las lecturas como lo hago yo”			
“me encanta la portada con dibujos y letras grandes”			
“los colores y los dibujos porque así la historia se ve más linda. Todo, los dibujos, las letras es fácil de entender”			
“donde haya dibujos y cosas animadas”	Aspectos favoritos	Factores motivacionales	
“los dibujos, los colores, la animación porque lo vemos y queremos leerlos enseguida. Letras grandes y pequeñas, también me gustan muchos con dibujos para comprender más las cosas. Los dibujos, los colores para entenderlos mejor”			
“a veces quiero con dibujo y letras grandes”			
“quiero el libro que tiene dibujos, el que tiene palabras, porque puedo ver lo que			

ocurre en la historia, que gusta la ilustración de lo que leo”	
“sí es de ciencias me muero de la alegría “matangandy, que enseña que no hay que ser racista con los demás, habla sobre racismo. me gustan los libros del tema de ciencias que sea, pero con dibujos porque se ve más llamativo el libro, y entonces si lo quiero leer no me puedo detener”	
“de Louis Pasteur, se trataba de que él descubrió los microbios, y él dijo que teníamos que lavar las manos antes de comer”	
“todos los libros de ciencias me fascinan”	
“me gustan de piratas, nacho o los de la biblioteca”	
“Puede ser de aventuras de piratas, Porque pasan muchas cosas que no vivo”	
“Em, el elefante, el trataba mal sus compañeros, porque no les gustaban sus compañeros, pero estaba haciendo mal no podemos tratar mal a nuestros amigos porque Dios nos hizo todos por igual”	
“Lenguaje entre textos, porque tiene muchas cosas de la lengua castellana y muchas cosas de la fauna, de la flora que podemos aprender, que hablan de todo”	
“me gustan los libros que por fuera tienen historias de princesas, que me diga como solucionan los problemas al final todos felices. Me gusta la animación de cuentos de princesas que siempre son felices, fue la historia de cenicienta”	
“lenguaje entre textos, porque tiene muchas cosas de la lengua castellana y muchas cosas de la fauna, de la flora que podemos aprender, que hablan de todo”	Preferencias
“leo por ahí como en la tarde noche, porque yo estoy en la escuela y tengo que organizar mi casa en el día ya que mis papás se van a trabajar”	
“de dos a tres horas en el día cuando llego a mi casa después del colegio”	Horarios de lectura
“a mí me gusta en pila la lectura, yo leo todos los días hasta en el recreo. Leo en la noche 2 horas”	
“eh, a veces leo sola porque no quiero a alguien que me incomode y otras muy poquitas veces leo con otras personas como mis hermanas”	Hábitos y contextos
“me gusta leer con amigos, mi mamá o	

mis hermanas en voz alta, les leo yo”		
“leo, claro que sí, con mi mamá, ella me ayuda mucho, o con alguien más, para que me acompañe”	Compañía para leer	
“hablo con mi abuela, para que pueda aprender de lo que leo”		
“a veces si es un libro interesante, me gusta leer sola así lo leo más rápido”		
“me gusta leer más solita porque tengo más paz, más tranquilidad”		
“a veces en la mesa otras en mi cama, en la mesa porque me siento como si fuera algo importante o cosas así y en la cama porque me siento cómoda”	Espacios físicos para leer	
“leo en la mesa que está en el comedor en mi casa”		
“allá en el sótano de mi abuela, porque allá es muy solitario y no tengo nadie que me moleste”		
“los signos de exclamación los signos por qué eh de pronto que las personas te entiendan, leería más chévere y fluido”	Fluidez en la lectura	
“leer más rápido, porque no me gusta así casi como leo		
“que en las comas haga la pausa y que no lea como si estuvieran correteándome o sea más despacito”		
“porque mis hermanos se pueden burlar de mí, porque ellos leen más que yo, y son más grandes”	Inseguridad al leer	Desafíos o dificultades
“pero si encontrara una palabra difícil le diría a un adulto para que me explique y luego la leo varias veces”	Palabras difíciles	
“no encuentro algo interesante ahí, y cuando eso pasa me pongo triste y me da ganas de ya no leer”	Falta de interés por la lectura	
“las historias largas, muy largas y no me gustan porque tengo que leer mucho”	Desmotivación por textos largos	
“no encuentro algo interesante ahí, y cuando eso pasa me pongo triste y me da ganas de ya no leer”		
“me emociona o alegra cuando mi teacher hace preguntas después de leer porque puedo entender mejor las cosas”	Entusiasmo al leer	
“entonces por ejemplo con la del elefante me dio mucha tristeza por lo que estaba haciendo el elefante”		
“me da emoción, porque voy a leer”		
“pero si me hablas del final de una historia puedo decirle que algunos me ponen triste cuando todo termina mal y otros feliz cuando al final ya todo se acaba y viven felices por siempre”		
“me alegra, a mí me encanta la lectura es fácil”		

“le digo bien así se hace”	
“los dibujos me hacen entender las cosas más fáciles	
“es fácil solo tienes que hacer fuerte tu voz y todos te van a escuchar, te prestan atención y van a aprender todo lo que lea. Si no lo hago no van a entender nada y los que no saben leer no aprenden nada nada”	
“cuando mi seño me lee me gusta porque puedo entender lo que pasa en la historia”	
“cuando no entiendo las leo varias veces, para entenderlas, yo no me enojo, la repetiría varias veces hasta que me la aprendiera para pronunciar bien la palabra, bien y le pregunto a un adulto que es esa palabra y la leo otra vez varias veces, pero si encontrara una palabra difícil le diría a un adulto para que me explique y luego la leo varias veces”	Comprensión de la lectura
“eh, me emocionas cuando entiendo todo”	
“sí encuentro una palabra difícil, me da rabia”	
“le diría que todo está bien, que lea, que nada le va pasar, nadie le va a hacerle nada, y lo motivaría para que quisiera la lectura para que puedan aprender”	
“sí, y más entiendo cuando me presto atención”	
“te prestan atención y van aprender”	
“con mis compañeros más para que me puedan escuchar y no hagan ruido”	
“los trabalenguas en mi casa, me ayuda mucho a soltar lengua para leer”	
“yo busco en un diccionario”	
“el uso del diccionario, ese libro tiene de todo lo que no entendamos”	
“al lado mío hay una amiguita que se llama Gabriela pero no le gusta leer, le digo siempre que libro le gusta y la acompaño para que lea conmigo. Lo hago para que ella pueda leer y para que le guste la lectura”	
“volver a leer y leer”	
“cuando no entiendo las leo varias veces, para entenderlas”	
“la repito otra vez, y no dejo el libro hasta que me lo aprenda”	
“y cuando leo en voz alta estoy leyendo y también me escucho y aprendo dos veces”	
“solo tienes que hacer fuerte tu voz y	Estrategias para superar dificultades en la comprensión

Experiencia Cognitiva y Emocional

todos te van a escuchar”
“en voz alta, les leo yo”
“le pregunto a mi mamá, hermanas, mi teacher como se dice”
“pero cuando están mis papás a veces les pregunto”
“le pregunto a un adulto que es esa palabra, pero si encontrara una palabra difícil le diría a un adulto para que me explique”
“busco ayuda de mi mamá, porque mi mamá las puede entender un poquito más que yo y ya me puede explicar”
“a mí me gusta escribir resumen”
“al final escribo porque así se entiende más la historia”
“a mí me gusta escribir resumen con dibujo”
“me gusta hacer dibujos”
“los dibujos me hacen entender las cosas más fáciles”
“y con los dibujos, aunque también se entiende”
“me emociona o alegra cuando mi teacher hace preguntas después de leer porque puedo entender mejor las cosas”
“y las preguntas qué para ver si eh si aprendí de la historia”
“la profé realiza porque así puedo entender más, ella va preguntando y así puedo ir avanzando”
“un dictado. Porque así otra persona te dicta la palabra para escribirla y me la aprendo”
“cuando leo hablo con las personas que están mi alrededor, con mi familia, se las digo a mis papás o a mis hermanas para que también lo puedan hacer a sus compañeros”
“me gusta leer con amigos, mi mamá o mis hermanas”

Nota: Elaboración de la autora a partir de los datos suministrados por los informantes clave.

Codificación abierta

En la práctica, la codificación abierta implicó examinar los datos línea por línea o segmento por segmento. El investigador etiqueta fragmentos significativos con palabras o frases cortas que capturan la esencia de lo expresado, como “Aprender de la lectura”, “Preferencia de lectura”, “Aspectos favoritos de la lectura”, “horarios de lectura”, “compañía para leer”,

“espacios físicos para la lectura”, “fluidez”, “inseguridad”, “palabras difíciles”, “falta de interés”, “desmotivación por los textos largos”, “entusiasmo”, “comprensión lectora” y “estrategias para superar las dificultades”. Estos códigos surgen de manera inductiva, es decir, emergen a partir del contenido mismo y no de un marco teórico preestablecido.

Por ejemplo, al analizar las respuestas de los estudiantes sobre su gusto por la lectura, se observa que todos relacionan la lectura con la adquisición del conocimiento y el crecimiento individual; el código “Aprender de la lectura” sintetiza este patrón. De igual modo, la mención de libros favoritos y las razones asociadas permiten agrupar las respuestas bajo el código “Preferencia de lectura”. El código aspectos favoritos incluye la imaginación, ilustraciones, colores llamativos, letras grandes, reflejando las distintas motivaciones e intereses que guían la selección de lecturas.

En síntesis, la codificación abierta transforma datos brutos en conocimiento estructurado y contextualizado, respetando la voz de los participantes y sentando las bases para fases analíticas más avanzadas, como la codificación axial y selectiva. Su aplicación en el análisis de entrevistas estudiantiles sobre la lectura permite identificar no solo patrones de comportamiento y preferencia, sino también las dimensiones afectivas y sociales asociadas a la práctica lectora.

En la tabla 7 se organizan las apreciaciones o definiciones de los códigos abiertos tomando como base los datos suministrados por los estudiantes:

Tabla 7

Códigos abiertos (estudiantes)

CÓDIGO	DEFINICIONES
APRENDER DE LA LECTURA	Se entiende como un proceso activo mediante el cual los estudiantes amplían conocimientos, comprenden mejor la realidad y fortalecen su pensamiento, al tiempo que conciben la lectura como una práctica que les permite compartir lo aprendido con otros. Expresiones como “puedo mejorar mi forma de hablar” reflejan una valoración instrumental de la lectura, en la que esta es percibida como un medio para fortalecer el lenguaje y la expresión oral. Esta percepción favorece una actitud positiva hacia la lectura y refuerza la motivación para involucrarse de manera constante en la actividad lectora.
ASPECTOS FAVORITOS DE LA LECTURA	Corresponden a los elementos visuales y narrativos que facilitan la comprensión y generan disfrute, como ilustraciones, colores y letras visibles, los cuales activan la imaginación y hacen la lectura más atractiva y significativa. Los estudiantes manifiestan interés por textos que integran imágenes, lo que evidencia que el componente visual actúa como un mediador que facilita la comprensión, especialmente en las primeras etapas del desarrollo lector.
PREFERENCIAS	Se refiere a la elección de textos que conectan con los intereses, experiencias y valores de los estudiantes, especialmente aquellos que combinan aprendizaje, imaginación y contenidos significativos como la ciencia, las aventuras y las historias con sentido social.

HORARIOS DE LECTURA	Se configuran como tiempos flexibles y adaptados a la rutina cotidiana de los estudiantes, principalmente vinculados a los momentos posteriores a la jornada escolar y a la noche. La lectura se integra a las responsabilidades familiares y escolares, evidenciando que esta práctica no responde a un horario rígido, sino a la disponibilidad de tiempo y a las dinámicas del hogar. La regularidad sugiere la existencia de hábitos lectores consolidados en algunos estudiantes, lo que favorece la fluidez y la familiaridad con los textos.
COMPAÑÍA PARA LEER	Se concibe como una elección que varía entre la lectura compartida y la lectura individual. Los estudiantes valoran la presencia de familiares y amigos como apoyo, acompañamiento y oportunidad para compartir lo aprendido; sin embargo, también reconocen la lectura en soledad como un espacio de tranquilidad, concentración y autonomía, especialmente cuando el texto resulta altamente interesante. La preferencia por leer “más solita” y en espacios donde se experimenta “más paz” pone de manifiesto la importancia del entorno emocional en el proceso lector. La lectura se convierte así en un espacio de encuentro personal que favorece la concentración y la comprensión del texto.
ESPACIOS FÍSICOS PARA LEER	Se entienden como lugares significativos del entorno familiar que favorecen la comodidad, la concentración y el sentido de importancia del acto lector. Mesas, camas y espacios apartados del ruido son elegidos intencionalmente por los estudiantes, quienes asocian estos lugares con calma, privacidad y disposición para comprender mejor lo que leen.
FLUIDEZ EN LA LECTURA	Es comprendida por los estudiantes como la capacidad de leer con mayor control del ritmo, la entonación y las pausas, de modo que el texto pueda ser comprendido con claridad por ellos mismos y por los demás. Esta noción incluye el deseo de mejorar la velocidad lectora sin perder comprensión, así como el reconocimiento de la importancia de los signos de puntuación para una lectura más expresiva y comprensible.
INSEGURIDAD AL LEER	Se manifiesta como una sensación de temor o incomodidad frente a la posibilidad de equivocarse o ser juzgado por otros, especialmente por familiares con mayor dominio lector. Esta percepción afecta la confianza del estudiante y puede limitar su disposición a leer en voz alta o a compartir sus procesos lectores. Esto evidencia que el acompañamiento familiar puede constituirse tanto en un factor facilitador como en una barrera para el desarrollo del hábito lector.
PALABRAS DIFÍCILES	Son percibidas como obstáculos que interrumpen la continuidad de la lectura y generan esfuerzo adicional en la comprensión. Frente a esta dificultad, los estudiantes activan estrategias de apoyo, como solicitar ayuda a un adulto o repetir la lectura, evidenciando una actitud persistente orientada a superar la barrera lingüística.
FALTA DE INTERÉS	Se expresa cuando los textos no logran conectar con las motivaciones, expectativas o gustos del estudiante, lo que provoca emociones de tristeza y disminuye el deseo de continuar leyendo. Esta respuesta evidencia que el interés lector depende de la relevancia y significatividad del texto para el lector.
DESMOTIVACION POR TEXTOS LARGOS	Se relaciona con la percepción de esfuerzo excesivo frente a lecturas extensas, lo que reduce el disfrute y la disposición para leer. Los estudiantes asocian la longitud del texto con cansancio y dificultad, especialmente cuando no encuentran elementos que faciliten la comprensión o mantengan su atención. Este hallazgo pone de relieve la necesidad de seleccionar materiales de lectura acordes con el nivel de desarrollo y los intereses de los estudiantes, ya que textos excesivamente extensos pueden generar desmotivación y afectar la comprensión.
ENTUSIASMO HACIA LA LECTURA	Se manifiesta como una respuesta emocional que oscila entre la alegría, la expectativa y la empatía con las historias leídas. Los estudiantes expresan emociones intensas frente a los textos, alegrándose cuando comprenden, entristeciéndose ante situaciones injustas de los personajes y mostrando motivación anticipada cuando saben que van a leer. Este entusiasmo se fortalece cuando la lectura es acompañada por preguntas, interacciones pedagógicas y experiencias que facilitan la comprensión, evidenciando que la emoción cumple un papel central en la disposición para leer.
COMPREENSIÓN LECTORA	Es entendida por los estudiantes como la capacidad de captar el sentido de lo leído, interpretar lo que ocurre en la historia y darle significado a partir de la atención, la escucha y la interacción con otros. La comprensión se asocia directamente con la satisfacción emocional, pues entender genera alegría, mientras que no hacerlo puede provocar frustración.

**ESTRATEGIAS
PARA SUPERAR
DIFICULTADES**

Se configuran como acciones conscientes y persistentes que los estudiantes emplean para mejorar su comprensión y fluidez. Entre ellas se destacan la relectura, la lectura en voz alta, el uso del diccionario, la formulación y respuesta de preguntas, la escritura de resúmenes, la elaboración de dibujos y la búsqueda de apoyo en adultos o compañeros. Estas estrategias evidencian una participación del estudiante en su proceso lector y una disposición constante a superar las dificultades que surgen durante la lectura.

Nota: Elaboración de la autora

Codificación axial

En esta fase del análisis cualitativo, la codificación axial se orientó a identificar y establecer relaciones entre los códigos emergentes de la codificación abierta, con el propósito de agruparlos en categorías más amplias y explicativas. Este proceso permitió comprender cómo los distintos elementos de la experiencia lectora se interrelacionan y configuran un entramado significativo en la vida de los estudiantes.

Categoría: factores motivacionales para la lectura.

Esta categoría reúne los diversos elementos que impulsan a los estudiantes a acercarse a los textos. Incluye:

1. *Aprender de la lectura*, (EPIO1, EPIO2, EPIO3) perciben como una vía para la adquisición de conocimientos.
2. *Aspectos favoritos de la lectura*, donde los estudiantes (EPIO1, EPIO2, EPIO3) destacan el aprendizaje, el atractivo de las ilustraciones y la estimulación de la imaginación.
3. *Preferencias de lectura*, que evidencian una inclinación por textos que transmiten valores, que ayudan a fortalecer sus destrezas en la lectura o que contienen información que consideran interesante.

La motivación se refiere al impulso interno, la inclinación real y la disposición activa que los estudiantes expresan hacia el acto de leer. Este deseo se manifiesta de diversas formas, ya sea por la aspiración a adquirir nuevos conocimientos, la capacidad de imaginar mundos diferentes, la búsqueda de entretenimiento, el afán de compartir lo leído con otros, los tipos de textos, formatos y temáticas que captan su atención, incluyendo cuentos, libros informativos de carácter científico y narraciones con abundantes ilustraciones.

Estas elecciones son un reflejo no solo de intereses individuales, sino también están mediadas por el nivel de acceso a materiales y las experiencias previas que han tenido con la lectura. Pérez (2022), sostiene que los textos los materiales que son visualmente atractivos, con letras grandes, colores llamativos e ilustraciones cautivadoras, favorecen la fluidez como el interés lector. Mendoza et al. (2023) afirman que reconocer y atender las preferencias individuales de los estudiantes constituye un elemento clave para fortalecer y personalizar el proceso lector, haciéndolo más significativo para cada niño.

En este sentido la motivación se configura como un factor determinante para el compromiso y la permanencia en la práctica lectora. Autores como Guthrie y Wigfield (2000), destacan que los estudiantes motivados intrínsecamente muestran mayores niveles de implicación cognitiva y emocional durante la lectura. De manera complementaria, la visión de Freire (1982) cobra especial relevancia al postular que la lectura debe partir de los intereses del individuo y de su habilidad para "leer el mundo" desde su propio contexto y vivencias emocionales, lo cual se ve reflejado en las narrativas de los estudiantes participantes.

Estos hallazgos tienen una clara implicación pedagógica, sugieren que las estrategias para fomentar la lectura deben ser intrínsecamente flexibles. Es fundamental ofrecer una variedad de materiales (visuales, interactivos, científicos) y, a la vez, respetar las preferencias ambientales de los niños (ya sea un lugar tranquilo o un espacio más íntimo), adaptándose a sus estilos individuales de lectura.

Categoría: desafíos en la lectura.

Esta categoría agrupa los obstáculos y dificultades que los estudiantes enfrentan durante el proceso lector, entre los cuales se identifican:

1. Aspectos no favoritos de la lectura, como la *falta de interés* por ciertos contenidos (EPIO1), la *percepción de historias demasiado extensas* (EPIO2), la *inseguridad al leer* y la *fluidez lectora* (cuando no cuentan con un ritmo de lectura y el reconocimiento de signos de puntuación adecuado).
2. *Palabras difíciles*, ante las cuales los estudiantes recurren al uso de diversas estrategias nombrarlas para comprender el vocabulario desconocido, entre las

que podemos destacar la lectura en voz alta, la relectura, uso del diccionario y la búsqueda de apoyo en adultos o compañeros.

Estos obstáculos inciden de manera directa en el desempeño lector de los estudiantes, abarcan desde la complejidad del vocabulario, la extensión de los textos, el ritmo en la lectura, la falta de reconocimiento de los signos de puntuación y exclamación hasta la falta de interés o el temor a ser evaluados negativamente. Bandura (1997) advierte que emociones como el miedo, la frustración o la inseguridad pueden debilitar la percepción de autoeficacia lectora. En concordancia con este planteamiento, los testimonios recogidos evidencian que las dificultades lectoras no son exclusivamente lingüísticas, sino también sociales y emocionales, lo que exige una aproximación integral para su abordaje pedagógico.

Categoría: hábitos y contextos de lectura.

Esta categoría explora las condiciones y entornos en los que los estudiantes interactúan con los libros, incluye:

1. *Horarios de lectura*, evidenciada como una práctica recurrente en los tres estudiantes, generalmente mediada por familiares, lo que resalta el papel de la familia como agente de acompañamiento y retroalimentación.

2. *Espacios para leer*, los estudiantes mencionan diferentes lugares como la mesa, la cama o el sótano. Esto representa las condiciones físicas que logran favorecer la concentración entre las que podríamos mencionar la iluminación, la privacidad, la luz. Si se analiza el lugar podemos comprender como el entorno beneficia o perjudica la comprensión de la lectura, leer en la cama puede estar asociado al disfrute y la mesa un estudio más formal.

3. *Compañía para leer*, revelan una diversidad de preferencias entre los estudiantes, muestra que algunos niños les gusta leer solos para desarrollar la autonomía y autorregulación mientras otros se benefician de la interacción grupal para fortalecer la comprensión.

Los hallazgos revelan que la comprensión y la fluidez de la lectura están fuertemente mediadas por el contexto, tanto en sus dimensiones afectivas como físicas. Un ambiente percibido como seguro, tranquilo y confortable favorece la disposición hacia la lectura y potencia

la concentración, lo que incide positivamente en la comprensión del texto y la fluidez en la lectura.

En este contexto, La mediación adulta también se erige como un andamiaje esencial, tanto el entorno familiar como el escolar actúan como facilitadores clave en este proceso. Un ejemplo elocuente es el testimonio de un estudiante (EPIO3), quien señaló: "Mi mamá me explica palabras difíciles." Esta interacción resalta el rol fundamental que tienen los adultos, no solo en la construcción de hábitos lectores, sino también en la resolución de obstáculos que emergen durante la lectura. Este hallazgo se alinea firmemente con la teoría sociocultural de Vygotsky (1979), quien postula que el aprendizaje se desenvuelve en contextos de interacción social, donde mediadores (ya sean adultos o compañeros más avanzados) facilitan la internalización de nuevas habilidades.

Categoría: experiencia emocional y cognitiva de la lectura.

Esta categoría aborda las respuestas afectivas y los procesos cognitivos asociados con la lectura, destacándose:

1. *Entusiasmo por la lectura*, expresado por los estudiantes a través de sentimientos de alegría y emoción.
2. *Comprensión de la lectura*: los tres niños hablan de entender las historias y cómo estas les hacen sentir, denotando una conexión profunda entre el afecto y el proceso cognitivo.
3. *Estrategias para superar dificultades*, los estudiantes expresan que para superar las dificultades en la comprensión de la lectura y la fluidez recurren a estrategias como la relectura, la lectura en voz alta, el uso del diccionario, la formulación y respuesta de preguntas, la escritura de resúmenes, la elaboración de dibujos y la búsqueda de apoyo en adultos o compañeros.

En este contexto, las estrategias se relacionan directamente con el concepto de metacognición descrita por Flavell (1979), entendido como la capacidad del sujeto para monitorear, regular y evaluar sus propios procesos cognitivos. Los hallazgos evidencian que,

aun en edades tempranas, los estudiantes desarrollan mecanismos básicos de autorregulación lectora que les permiten enfrentar dificultades y avanzar en la construcción de significado.

La lectura no es percibida como una mera actividad mecánica; los estudiantes la viven con entusiasmo y conexión emocional. Expresan alegría al leer y asocian las historias con sus propias emociones ("cómo les hacen sentir"), lo que indica que el proceso va más allá de la comprensión literal.

También hay un componente reflexivo: los estudiantes no solo leen, sino que evalúan su propia comprensión, demostrando una conciencia incipiente de sus procesos cognitivos. Esta conexión entre emoción y metacognición sugiere que la lectura, para ellos, es una experiencia integral que involucra tanto lo afectivo como lo intelectual.

Desde el análisis axial, las categorías emergentes se articulan a partir de sus relaciones de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias, lo que permite comprender de manera más profunda el fenómeno de la comprensión y la fluidez lectora en niños de básica primaria. Dicho análisis permitió comprender que las categorías emergentes no operan de manera aislada, sino que se entrelazan dinámicamente para configurar la experiencia lectora de los estudiantes.

La motivación para leer, en estrecha relación con las preferencias lectoras, se configura como una condición causal central del proceso lector, en la medida en que orienta la disposición emocional y cognitiva con la que los estudiantes se aproximan a los textos. Las preferencias no operan como un elemento independiente, sino como un componente constitutivo de la motivación, ya que los intereses por determinados contenidos, formatos y temáticas influyen directamente en el deseo de leer, en la atención sostenida y en el esfuerzo cognitivo que el lector está dispuesto a realizar. Cuando los estudiantes seleccionan textos acordes con sus gustos como aquellos que incluyen ilustraciones, narrativas cercanas, contenidos científicos o historias significativas se activa una respuesta emocional positiva que favorece el disfrute, reduce la ansiedad y facilita la comprensión.

A nivel cognitivo, esta conexión entre motivación y preferencia permite una mayor implicación en la tarea lectora, promoviendo la concentración, la anticipación de significados y la persistencia frente a las dificultades. Por el contrario, cuando el texto no resulta significativo o supera las capacidades percibidas del lector, emergen emociones como frustración o desinterés,

lo que afecta negativamente la motivación y limita la construcción de sentido. De este modo, motivación y preferencias conforman un eje integrado que articula emoción y cognición, incidiendo de manera directa en la experiencia lectora y en el desarrollo de la comprensión y la fluidez.

Las estrategias de comprensión emergen como acciones e interacciones que los estudiantes ponen en marcha para construir significado a partir del texto. La relectura, la formulación de preguntas, la solicitud de ayuda a adultos y el uso de recursos como el diccionario evidencian un proceso activo de autorregulación, en el cual el lector reconoce sus dificultades y busca alternativas para superarlas. La puesta en práctica de estas estrategias contribuye al fortalecimiento de la confianza lectora y, en consecuencia, retroalimenta la motivación.

Estos procesos se encuentran profundamente mediados por los contextos de lectura, los cuales funcionan como condiciones intervinientes que facilitan o limitan la experiencia lectora. Los espacios físicos tranquilos, la compañía de adultos significativos y los tiempos definidos para leer favorecen la concentración, el acompañamiento y la resolución de dudas, incrementando el disfrute y la comprensión. Por el contrario, contextos poco favorables pueden intensificar las dificultades y afectar negativamente la disposición hacia la lectura.

Las dificultades lectoras, emergen como consecuencias del proceso lector cuando las demandas del texto superan las capacidades del estudiante o cuando no se dispone de apoyos suficientes. Estas dificultades impactan la comprensión y generan respuestas emocionales como frustración o desinterés, lo que evidencia una relación cíclica entre las categorías: los desafíos afectan la motivación, pero su superación mediante estrategias adecuadas puede fortalecer la confianza y reactivar el interés por leer.

En conjunto, este análisis axial pone de manifiesto que promover la lectura en estudiantes de educación básica primaria requiere un enfoque integral que trascienda el desarrollo de habilidades técnicas. Resulta indispensable considerar de manera articulada los aspectos pedagógicos, emocionales y contextuales que inciden en la experiencia lectora, reconociendo la lectura como una práctica compleja, dinámica y socialmente mediada.

Codificación selectiva

La fase de codificación selectiva posibilitó la integración de las categorías axiales mediante un proceso constante de comparación con los datos, dando lugar a la construcción de una teoría sustantiva sobre la lectura en la infancia.

A partir del análisis axial, se identifica como categoría central el proceso de construcción de la comprensión lectora mediado por la motivación, la mediación social y las estrategias lectoras del estudiante. Esta categoría integra y da sentido al conjunto de hallazgos, al evidenciar que la comprensión lectora no es un proceso lineal ni homogéneo, sino una experiencia dinámica influida por factores personales, contextuales y pedagógicos.

Desde el análisis selectivo, se interpreta que la comprensión lectora se construye cuando los niños logran articular su motivación por leer con textos acordes a sus intereses, estrategias de comprensión pertinentes y contextos de apoyo favorables. En este proceso, las dificultades lectoras no se conciben únicamente como limitaciones individuales, sino como señales que revelan desajustes entre el lector, el texto y el contexto.

Por lo anterior, la categoría central permite comprender la lectura como una práctica situada, en la que la interacción entre motivación, estrategias, contextos y dificultades determina el nivel de comprensión y fluidez lectora. Esta integración teórica aporta una base sólida para la formulación de propuestas pedagógicas orientadas al fortalecimiento de prácticas lectoras significativas en la educación básica primaria.

La lectura en los estudiantes se configura como un proceso social y emocionalmente mediado, en el que las motivaciones intrínsecas, los apoyos externos y las estrategias activas interactúan de manera constante.

Teoría sustantiva integradora.

A partir de este análisis realizado, se propone la siguiente teoría sustantiva:

“La lectura infantil se construye a partir de una interacción dinámica entre la motivación personal (curiosidad y fantasía), la mediación social (familia, docentes y pares) y la agencia del estudiante para superar obstáculos. Su consolidación depende de ajustes

contextuales que reconozcan la diversidad de intereses, la personalización de los espacios de lectura y el fortalecimiento de la autoeficacia lectora”.

La comprensión y la fluidez lectora se fortalecen cuando el estudiante logra leer en contextos que reconocen sus intereses, le ofrecen acompañamiento oportuno y le permiten actuar de manera activa frente a las dificultades. Por el contrario, cuando el texto, el contexto o los apoyos no se ajustan a sus necesidades, emergen inseguridad, desmotivación o frustración, que afectan la continuidad del proceso lector. En este entramado, las estrategias desplegadas por los estudiantes y la mediación de adultos y pares resultan claves para sostener el vínculo con la lectura y favorecer la construcción de significado.

Considerando lo desarrollado hasta este punto y con el propósito de fortalecer el primer objetivo de la investigación, develar las fortalezas y dificultades de comprensión en la lectura y la fluidez lectora que presentan los estudiantes de grado tercero de las instituciones educativas objeto de estudio, se presentan a continuación, desde una perspectiva analítica y reflexiva, las principales fortalezas identificadas en los participantes del estudio.

Una de las fortalezas más relevantes corresponde a la motivación intrínseca y el placer por la lectura. Resulta alentador evidenciar cómo los estudiantes se aproximan a los textos con entusiasmo, curiosidad y una disposición emocional positiva. Para ellos, la lectura se asocia de manera significativa con el aprendizaje, el desarrollo personal y la posibilidad de imaginar otros mundos, lo que configura un vínculo afectivo que trasciende la mera obligación escolar. El deseo de adquirir nuevos conocimientos y la curiosidad emergen como motores fundamentales que impulsan su acercamiento voluntario a los textos.

Esta motivación intrínseca se evidencia claramente en expresiones como la de EPIO2: *“Sí, porque puedo aprender nuevas cosas”*, la cual refleja un interés genuino por ampliar su conocimiento a través de la lectura. Este hallazgo resulta consistente con los planteamientos de Guthrie y Wigfield (2000), quienes sostienen que la motivación intrínseca constituye uno de los predictores más sólidos del compromiso lector en las etapas iniciales del desarrollo. Desde la perspectiva de esta investigación, este aspecto representa una oportunidad pedagógica clave, en tanto que conectar la lectura con los intereses reales de los estudiantes favorece aprendizajes

significativos, duraderos y profundamente comprensivos, superando enfoques centrados exclusivamente en la memorización.

No obstante, la motivación de los estudiantes no se limita únicamente a la adquisición de información. La lectura se configura también como un espacio de juego, fantasía e imaginación. Expresiones como la manifestada por EPIO1 “*Me hace imaginar como si estuviera en la historia*”, ponen de relieve el valor lúdico y creativo de la lectura en la infancia. En consonancia con Palma (2023), los cuentos y las leyendas actúan como catalizadores de los procesos imaginativos, estimulando la creatividad y fortaleciendo el gusto por la lectura, un gusto que, una vez consolidado, tiende a mantenerse a lo largo del tiempo.

Estos hallazgos dialogan de manera directa con la perspectiva de Freire (1982), quien enfatiza que la lectura no debe reducirse a un ejercicio técnico de decodificación, sino que debe posibilitar una interpretación crítica y significativa del mundo. Los datos obtenidos en el contexto cartagenero confirman esta postura, al evidenciar que, incluso a edades tempranas, los estudiantes utilizan la lectura como una herramienta para comprender su realidad y resignificar sus experiencias, lo que reafirma el carácter transformador del acto lector.

Otra fortaleza significativa identificada en los estudiantes de básica primaria es la presencia de preferencias lectoras claramente definidas. Los niños demuestran una notable capacidad para seleccionar materiales de lectura de acuerdo con sus intereses, ya sea por temáticas científicas, narraciones de princesas o textos con abundantes ilustraciones. Esta habilidad evidencia no solo la identificación de materiales significativos, sino también una incipiente autonomía y agencia lectora.

Resulta particularmente revelador el interés por los textos de carácter científico, como lo expresó EPIO2 al señalar su gusto por “*los libros de mujeres científicas*”. Esta preferencia pone de manifiesto una inclinación hacia los textos informativos y no ficcionales, los cuales, según Contreras (2021), desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, tales como la abstracción y la organización lógica de ideas. Asimismo, en consonancia con Cases (2015), cuando estos textos se presentan de manera atractiva y comprensible, se convierten en potentes herramientas motivadoras, desmitificando la creencia de que solo la ficción resulta atractiva para los niños. Desde esta perspectiva, se identifica un

amplio potencial para enriquecer las prácticas lectoras en el aula mediante la incorporación estratégica de textos informativos pertinentes.

De manera transversal, emerge como fortaleza el atractivo visual de los textos, particularmente a través de ilustraciones detalladas y tipografías de gran tamaño. Estos elementos no cumplen únicamente una función estética, sino que actúan como facilitadores del proceso lector. Pérez (2022) sostiene que los apoyos gráficos favorecen tanto la decodificación como la comprensión global del texto, mientras que Mendoza et al. (2023) destacan su papel en la anticipación e interpretación del contenido. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de que editoriales y docentes prioricen materiales que integren contenido de calidad con un diseño gráfico orientado a las necesidades del lector infantil.

Otra fortaleza relevante se relaciona con el apoyo familiar y escolar como mediación para la comprensión lectora. La presencia de adultos como madres, docentes u otros familiares cumple una función clave como andamiaje cognitivo y emocional, especialmente cuando los estudiantes se enfrentan a vocabulario desconocido o dificultades de comprensión. Esta interacción confirma que el aprendizaje lector es un proceso profundamente social.

La tendencia de los estudiantes a buscar apoyo en sus madres, como lo expresa EPIO3 *“Pregunto a mi mamá”*, evidencia un proceso de mediación social coherente con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que resalta la importancia de la interacción con otros más competentes para el desarrollo cognitivo. De igual forma, Bandura (1997) subraya que la percepción de autoeficacia se fortalece cuando el estudiante cuenta con un entorno de apoyo, lo cual contribuye a consolidar la confianza en sus habilidades lectoras.

En este mismo sentido, se identifican como fortaleza las estrategias de afrontamiento que los estudiantes emplean frente a las dificultades lectoras. Acciones como releer un texto, inferir el significado de palabras por el contexto o solicitar ayuda reflejan el desarrollo de habilidades metacognitivas incipientes. La expresión de EPIO1 *“Leo varias veces para entender”* constituye un claro indicador de autorregulación del proceso lector. Flavell (1979) conceptualiza estas conductas como metacognitivas, dado que implican la supervisión y ajuste consciente de la comprensión. Fomentar estas estrategias desde los primeros años resulta fundamental para la formación de lectores autónomos y competentes.

Las fortalezas asociadas al apoyo familiar y escolar, junto con el desarrollo de estrategias de afrontamiento, evidencian el carácter social, dinámico y activo del aprendizaje lector, en el que confluyen factores cognitivos, emocionales y contextuales.

Finalmente, se destaca la dimensión emocional positiva de la lectura y la influencia de los ambientes y hábitos lectores. Los estudiantes manifiestan entusiasmo y alegría al comprender los textos, lo cual fortalece su vínculo con la lectura y favorece la consolidación de hábitos lectores sostenidos. Bandura (1997) señala que las emociones influyen directamente en la percepción de competencia, lo que se refleja en la disposición positiva de los estudiantes frente a la lectura.

Asimismo, los espacios y rutinas de lectura como leer en la cama, en la mesa o en un espacio tranquilo del hogar, contribuyen a una experiencia lectora más satisfactoria. Desde la perspectiva de Bourdieu (1986), estos espacios forman parte del capital cultural del hogar, configurándose como escenarios propicios para el desarrollo lector. La lectura compartida con familiares, antes de dormir o después de la jornada escolar, refuerza el componente afectivo del acto lector, en coherencia con los planteamientos de Vygotsky (1978) y Freire (1982), quienes conciben la lectura como una práctica social y relacional.

No obstante, junto a estas fortalezas, el estudio también permitió identificar dificultades significativas. Entre ellas, se destacan el vocabulario limitado y la complejidad de algunos textos, lo que genera cansancio, frustración o desinterés. La OCDE (2011) y Ferrada y Outón (2017) coinciden en señalar que las limitaciones léxicas constituyen uno de los principales obstáculos para la comprensión profunda, aun cuando exista fluidez aparente.

Adicionalmente, se identifican dificultades relacionadas con la falta de interés por ciertos materiales, la desigualdad en el acceso a recursos y la variabilidad en los hábitos, la inseguridad de leer ante pares, el ritmo y contextos de la lectura. Estas condiciones inciden directamente en la regularidad y calidad de la experiencia lectora. Finalmente, aunque el acompañamiento adulto constituye una fortaleza, también se evidencia una posible dependencia excesiva, lo que plantea el desafío de promover progresivamente la autonomía lectora.

En relación con el propósito de caracterizar el nivel de comprensión y fluidez lectora que tienen los estudiantes de grado tercero de las instituciones públicas de Cartagena, se identificó un nivel de comprensión emergente, caracterizado por habilidades básicas de decodificación y

construcción de significados contextualizados, con limitaciones en procesos inferenciales, críticos y analíticos (tabla 8). Este perfil se construyó a partir del análisis cualitativo desarrollado mediante la metodología de Strauss y Corbin (2002), la cual permitió identificar tres dimensiones clave que se desarrollan a continuación.

Tabla 8

Habilidades y limitaciones en la comprensión de la lectura

NIVEL DE COMPRENSIÓN	HABILIDADES	LIMITACIONES
LITERAL Y FUNCIONAL	Extraer información explícita Relacionar contenidos con experiencias personales Usar estrategias básicas	Ante textos extensos o con vocabulario especializado
INFERENCIAL E INTERPRETATIVA	Elaborar hipótesis simples vincular emociones con contenidos aplicar aprendizajes a contextos cotidianos	Dependen del tipo de texto, interés del estudiante y acompañamiento
CRÍTICA Y AUTÓNOMA	Selección consciente de materiales Evaluación rudimentaria de la calidad de los textos	Uso limitado de estrategias metacognitivas

Nota: Elaboración de la autora

El análisis del cuadro de habilidades y limitaciones permite identificar cómo los estudiantes reconocen tanto sus fortalezas como las dificultades que experimentan durante el proceso lector. Estas dimensiones no se presentan de manera aislada, sino que se articulan en una relación dinámica que incide directamente en la comprensión lectora y en la disposición hacia la lectura.

En cuanto a las habilidades lectoras, los estudiantes evidencian capacidades asociadas a la comprensión básica del texto, el reconocimiento de ideas y el uso de estrategias para facilitar el entendimiento. Se destacan habilidades como la relectura, la interpretación apoyada en imágenes y la capacidad de relacionar el contenido leído con experiencias personales. Estas acciones reflejan un nivel de conciencia sobre el propio proceso lector, lo que indica el desarrollo incipiente de habilidades metacognitivas que favorecen la construcción de significado.

Asimismo, los estudiantes manifiestan habilidades vinculadas al uso del lenguaje, señalando que la lectura contribuye al mejoramiento del vocabulario y de la expresión oral. Esta

percepción refuerza la lectura como una práctica formativa integral, que trasciende el ámbito académico y se proyecta hacia el desarrollo comunicativo.

No obstante, junto a estas habilidades emergen diversas limitaciones lectoras que condicionan el proceso de comprensión. Entre las principales dificultades se encuentran el vocabulario complejo y la extensión de los textos, elementos que generan cansancio, frustración y pérdida de interés. Estas limitaciones evidencian un desajuste entre las demandas del texto y el nivel de competencia lectora de los estudiantes, lo que afecta la fluidez y la comprensión global.

Otra limitación relevante se relaciona con factores emocionales y contextuales. Algunos estudiantes expresan inseguridad al leer en presencia de otros, especialmente cuando temen ser corregidos o ridiculizados. Esta situación impacta negativamente en la confianza lectora y limita las oportunidades de lectura compartida, reduciendo así los espacios de acompañamiento y retroalimentación.

El análisis integrado de las habilidades y limitaciones permite comprender que el proceso lector se construye en un equilibrio constante entre lo que el estudiante sabe hacer y los obstáculos que enfrenta. Las habilidades identificadas actúan como recursos que los estudiantes movilizan para compensar sus dificultades; sin embargo, cuando las limitaciones superan estos recursos, se generan experiencias de desmotivación que afectan la continuidad del hábito lector.

Lo anterior muestra, que el cuadro analizado evidencia que el fortalecimiento de la comprensión lectora requiere no solo potenciar las habilidades existentes, sino también reconocer y atender las limitaciones desde una perspectiva pedagógica y contextual. Este hallazgo resalta la importancia de estrategias didácticas diferenciadas, el acompañamiento docente y la selección de textos pertinentes que permitan a los estudiantes avanzar progresivamente en su desarrollo lector.

En este orden, en el nivel de comprensión literal y funcional, los estudiantes evidencian una capacidad incipiente pero prometedora para extraer información explícita de los textos, identificando personajes, acontecimientos principales y secuencias básicas. Esta habilidad se manifiesta en expresiones como “entiendo las historias cuando las leo varias veces”, lo que sugiere un reconocimiento consciente de la relectura como estrategia de apoyo a la comprensión. Asimismo, constituye una fortaleza significativa la capacidad de los estudiantes para relacionar los contenidos leídos con sus experiencias personales, aspecto fundamental para dotar de sentido

al acto lector. En este marco, los participantes asocian textos científicos con conocimientos previos, tal como se evidencia en la afirmación “aprendo cosas nuevas para enseñar a otros”. De igual manera, se observa el uso de estrategias básicas de resolución de dificultades, tales como solicitar apoyo a adultos frente a palabras desconocidas o inferir significados a partir del contexto inmediato del texto.

No obstante, este nivel de comprensión se ve limitado cuando los estudiantes se enfrentan a textos extensos o con vocabulario especializado, situación que tiende a generar cansancio y desinterés, como se refleja en la expresión “las historias largas me cansan”. Aunque los estudiantes ponen en marcha estrategias de afrontamiento, estas dificultades inciden negativamente en la fluidez lectora y, en consecuencia, en la profundidad de la comprensión. Este aspecto constituye un punto crítico que, desde el análisis investigativo, demanda atención pedagógica prioritaria.

En relación con la comprensión inferencial e interpretativa, se identifican destrezas incipientes que resultan alentadoras. Los estudiantes muestran la capacidad de formular hipótesis simples sobre las tramas o los mensajes de los textos, particularmente en aquellos de carácter narrativo que incorporan apoyos visuales, como ilustraciones o diagramas. Asimismo, destaca la capacidad de vincular sus emociones con los contenidos leídos, expresando reacciones afectivas ante las historias, lo cual se manifiesta en afirmaciones como “me emociono cuando entiendo todo”. Esta conexión emocional se configura como un elemento clave para el compromiso lector, al favorecer una relación más profunda y significativa con los textos. Adicionalmente, se observa una aplicación inicial de los aprendizajes a contextos cotidianos, por ejemplo, al compartir información proveniente de textos científicos en interacciones sociales.

Sin embargo, estas habilidades inferenciales no se presentan de manera consistente. Su manifestación depende en gran medida del tipo de texto, del interés particular del estudiante y, de forma determinante, del acompañamiento recibido durante la lectura. Este hallazgo sugiere que, aunque existe un potencial evidente, se requiere un andamiaje pedagógico continuo que permita consolidar y estabilizar estas destrezas en el tiempo.

Por su parte, el nivel de comprensión crítica y autónoma se identifica como el menos desarrollado, lo cual resulta esperable considerando la etapa evolutiva de los estudiantes. No

obstante, emergen indicios promisorios que evidencian un proceso en construcción. Se observa una selección consciente de materiales de lectura basada en intereses personales y en la utilidad percibida de los textos, como se refleja en expresiones tales como “elijo los que enseñan valores”. De igual manera, los estudiantes realizan evaluaciones rudimentarias sobre la calidad de los textos, rechazando aquellos que consideran “aburridos” o “difíciles”. A pesar de ello, el uso de estrategias metacognitivas como la autorregulación del ritmo lector o la relectura con fines de clarificación aún es limitado. Estos resultados ponen de relieve la necesidad de promover de manera progresiva la autonomía lectora, mediante el fortalecimiento de habilidades críticas y estratégicas que permitan a los estudiantes asumir un rol cada vez más activo en su proceso de comprensión.

La aplicación de la metodología de Strauss y Corbin (2002) posibilitó trascender las mediciones estandarizadas y comprender la lectura, en los estudiantes de tercer grado, como un proceso dinámico, situado y multifactorial. A través del modelo paradigmático, se identificaron diversas variables contextuales que inciden de manera directa en la forma en que los niños leen y comprenden los textos, las cuales se presentan de manera sistemática en la tabla 9.

Tabla 9

Variables contextuales que inciden en la comprensión de la lectura

CATEGORÍA	IMPACTO EN LA COMPRENSIÓN
APOYOS ADULTOS	Ayudan a decodificar y ampliar vocabulario, aunque pueden causar dependencia.
AMBIENTES DE LECTURA	Espacios personalizados (mesas, camas) mejoran la concentración y retención
MOTIVACIÓN INTRÍNSECA	El interés es clave para mantener el esfuerzo mental al leer.
ACCESO A MATERIALES	La escasez de textos limita la práctica de comprensión avanzada.

Nota: Elaboración de la autora

El análisis de las variables contextuales evidencia que la comprensión de la lectura en los estudiantes no depende exclusivamente de habilidades individuales, sino que se ve significativamente influida por el entorno familiar, escolar y social en el que se desarrolla la práctica lectora. Los fragmentos analizados permiten comprender la lectura como una experiencia situada, mediada por condiciones externas que pueden facilitar o limitar la construcción de significado.

En el contexto familiar, se reconoce el papel fundamental del acompañamiento de padres y cuidadores en el proceso lector. La presencia de adultos que apoyan, orientan o comparten la lectura favorece la comprensión, especialmente cuando los estudiantes enfrentan dificultades con el vocabulario o el contenido del texto. Sin embargo, también se evidencian situaciones en las que la falta de acompañamiento o la presencia de dinámicas familiares poco favorables inciden negativamente en la disposición hacia la lectura, generando inseguridad o desmotivación.

El contexto físico en el que se realiza la lectura emerge como una variable determinante para la concentración y la comprensión. Los estudiantes manifiestan preferencia por espacios tranquilos, ordenados y con pocas distracciones, lo que sugiere que ambientes adecuados favorecen la atención sostenida y el procesamiento del texto. En contraste, la lectura en espacios ruidosos o compartidos sin condiciones apropiadas dificulta la comprensión y limita el aprovechamiento de la actividad lectora.

En relación con el contexto escolar, se identifica la influencia de las prácticas pedagógicas y de los tiempos destinados a la lectura. Los momentos estructurados dentro de la jornada escolar, así como el acompañamiento docente, contribuyen al fortalecimiento de hábitos lectores y al desarrollo de estrategias de comprensión. No obstante, cuando la lectura se percibe únicamente como una actividad obligatoria o evaluativa, se reduce su carácter significativo, afectando el interés y la motivación de los estudiantes.

El análisis también pone de manifiesto la importancia del contexto emocional y social. Las experiencias de lectura compartida con pares o familiares pueden constituirse en factores protectores que fortalecen la confianza y el gusto por la lectura. Por el contrario, situaciones de burla, corrección excesiva o presión social generan emociones negativas que inciden directamente en la comprensión, al limitar la participación activa del estudiante en la actividad lectora.

Asimismo, los tiempos y rutinas asociados a la lectura se configuran como una variable contextual relevante. La existencia de horarios definidos para leer, tanto en el hogar como en la escuela, favorece la consolidación del hábito lector. Cuando la lectura se realiza de manera esporádica o sin una rutina establecida, se dificulta la continuidad del proceso y el desarrollo progresivo de la comprensión.

En definitiva, la narrativa del análisis permite comprender que las variables contextuales actúan como condiciones intervinientes que influyen de manera directa en la comprensión de la lectura. El entorno familiar, escolar, físico y emocional se articula con las habilidades del estudiante, configurando experiencias lectoras diversas. Estos hallazgos resaltan la necesidad de propuestas pedagógicas integrales que reconozcan el contexto como un elemento clave para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la educación básica primaria.

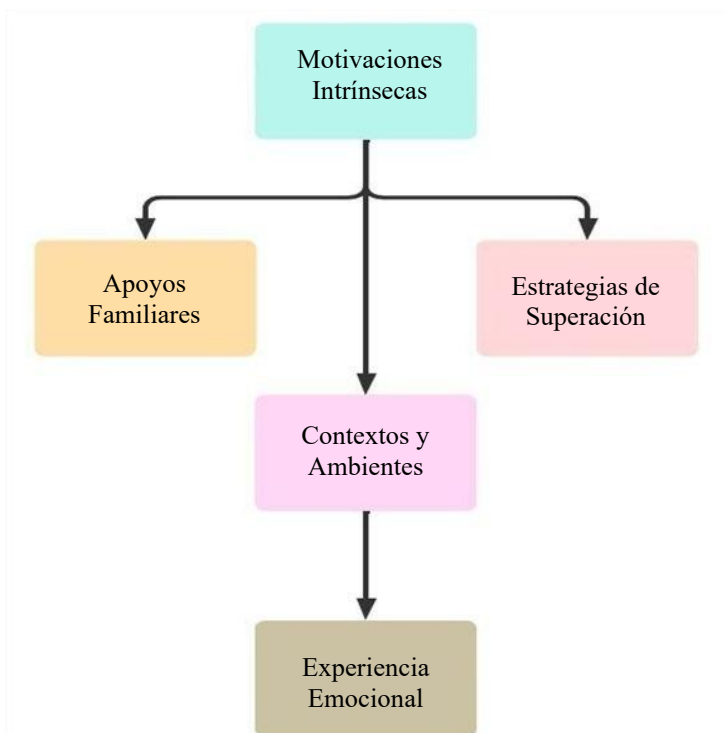
La aplicación de la teoría fundamentada resultó esencial para la investigadora, en tanto permitió concluir que la comprensión lectora en los estudiantes participantes no constituye un indicador estático, sino un proceso dinámico y socialmente mediado, en el que interactúan de manera constante:

1. La *agencia infantil*, expresada en la capacidad de los niños para seleccionar textos acordes con sus intereses y desarrollar estrategias de afrontamiento frente a las dificultades lectoras.
2. Los *andamios socioafectivos*, representados por el papel fundamental de las familias y los docentes como mediadores del aprendizaje.
3. Las *barreras estructurales*, evidenciadas en la desigualdad en el acceso a recursos educativos y materiales de lectura.

Este enfoque metodológico, asumido con convicción por la investigadora, permite superar perspectivas reduccionistas centradas exclusivamente en los resultados de pruebas estandarizadas. En su lugar, propone una evaluación multidimensional que integra las voces de los estudiantes, los contextos reales de práctica y las dimensiones emocionales asociadas al acto de leer (Figura 4). Desde esta perspectiva, solo a través de un abordaje comprensivo e interpretativo es posible obtener una visión integral y matizada de cómo los niños construyen la comprensión lectora en sus contextos educativos y socioculturales.

Figura 4

Interacción de factores en la comprensión de la lectura



Nota: Elaboración de la autora

La Figura 4, elaborada como parte de esta investigación, ilustra de manera clara la forma en que las motivaciones intrínsecas, los apoyos familiares y escolares, las estrategias de afrontamiento y los contextos de lectura interactúan de manera dinámica y compleja para configurar el proceso de comprensión lectora. En este esquema, la experiencia emocional emerge como un resultado transversal de dichas interacciones, actuando como un potente amplificador que puede fortalecer o, por el contrario, debilitar el proceso lector. En este sentido, la comprensión de la lectura no se limita exclusivamente a las habilidades cognitivas del estudiante, sino que incorpora de manera significativa la dimensión afectiva, es decir, cómo el niño se siente frente al acto de leer y al desafío de comprender los textos.

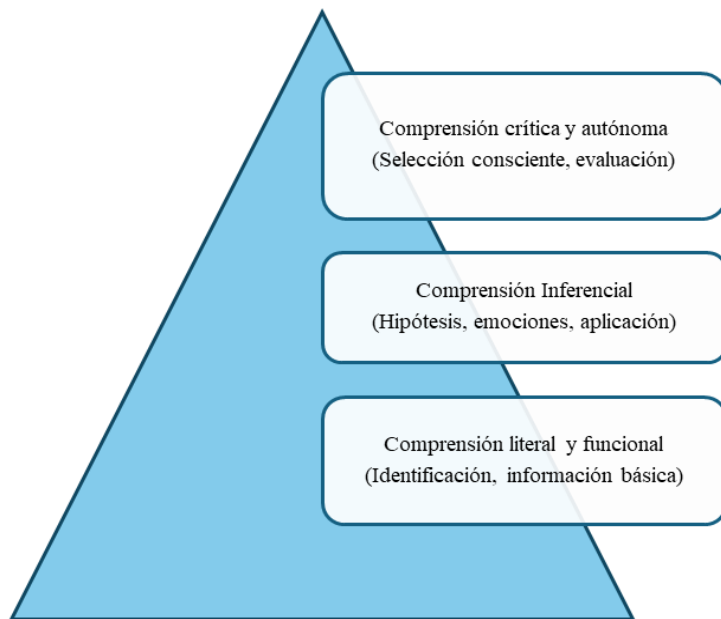
De manera complementaria, la Figura 5 amplía esta perspectiva al representar los distintos niveles de desarrollo de la comprensión lectora que manifiestan los estudiantes, organizados de forma progresiva desde los niveles más básicos hasta los más complejos. En la

base de la pirámide se ubica la comprensión literal, identificada como el nivel más consolidado en los estudiantes participantes. En un nivel intermedio se sitúa la comprensión inferencial, la cual se presenta de manera incipiente y aún dependiente del acompañamiento adulto. En la cúspide se encuentra la comprensión crítica y autónoma, que, aunque es el nivel menos desarrollado, evidencia un potencial significativo de fortalecimiento.

Esta representación destaca la importancia de asumir una comprensión holística de los factores que inciden en el proceso lector, condición indispensable para el diseño de intervenciones educativas contextualizadas y pertinentes, capaces de responder de manera efectiva a las necesidades y realidades de los estudiantes de básica primaria de Cartagena de Indias, D. T. y C.

Figura 5

Pirámide de niveles de comprensión de la lectura



Nota: Elaboración de la autora

Si bien las voces de los estudiantes aportan una mirada vivencial, íntima y profundamente emocional sobre el acto lector, resulta imprescindible contrastarlas y complementarlas con las perspectivas de los docentes, quienes, desde su rol pedagógico, interpretan, orientan y evalúan de manera sistemática dichos procesos. Esta transición analítica permite ampliar la comprensión del fenómeno lector al integrar no solo la experiencia subjetiva de los niños, sino también las

condiciones estructurales, didácticas y sociales que los docentes reconocen como determinantes en la adquisición y fortalecimiento de las habilidades lectoras, incluida la fluidez.

Docentes

A continuación, se presentan los hallazgos derivados del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes participantes, cuyas narrativas complementan y enriquecen el panorama previamente construido a partir de las voces estudiantiles (tabla 10).

Tabla 10

Cuadro comparativo entre categorías (docentes)

FRAGMENTO (DATOS)	CÓDIGO ABIERTO	CATEGORÍA (CODIFICACIÓN AXIAL)	CATEGORÍA CENTRAL (CODIFICACIÓN SELECTIVA)
"textos argumentativos que en este caso pues no serían tan eh aplicados en este grado"			
" tipo de texto pueden ser de... desafiantes para los niños, los que traen conjetura, los que traen inferencias, donde ellos em deben deducir qué puede suceder "			
"el tipo de texto más desafiante para los niños en esta etapa serían los textos expositivos"			
"los textos que ofrecen mayor dificultad para la comprensión de los estudiantes de los textos son los textos argumentativos, ya que requieren de ellos una lectura más crítica y en la que a ellos les falta"	Tipos de textos	Dificultades en comprensión y fluidez lectora	Lectura como practica mediada por contexto, mediación adulta y estrategias
"radica en la interpretación literal o en la interpretación inferencial que los estudiantes pueden hacer con respecto al tipo de información que se les está presentando"			
"el grado tercero presenta un nivel de comprensión bastante bajo ya que se presentan muchas dificultades cuando no se descodifican los mensajes"			
"en este grado, que es muy corto, yo lo describiría de forma regular. Y si me tocara de pronto colocarle una valoración de 1 a 5, le colocaría un 3. Porque la comprensión lectora del grado tercero debe apuntar a la capacidad de entender lo que se lee, tanto en el sentido de las palabras	Limitaciones en el proceso de comprensión		

como en el texto en general"	
"muchos niños de grado tercero vienen con esas falencias, de no leer, de no saber leer más bien, y por eso su comprensión lectora obviamente es muy baja"	
"se requiere una lectura más profunda y analítica, se debe hacer una lectura crítica, "	
"ellos no llegan a automatizar de todo el proceso"	
"el nivel de comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado es básico, porque ellos solo se quedan en el nivel literal, comprensión literal"	
"En mis estudiantes, la comprensión de lectura y estudios de lectura está en el nivel medio"	
"cuando no se descodifican los mensajes, cuando no se decodifican las palabras entonces se presenta más eh dificultad para que los niños comprendan lo que se está leyendo"	
"las dificultades que presentan son signos de puntuación, lectura muy rápida nada fluida, lectura silábica"	
"Cuando tengo niños que tienen niveles más bajos de fluidez de lectura"	
"van leyendo y dicen una palabra equivocadamente porque qué es lo que se le viene primero a la mente "	
"la falta o la deficiencia de la lectura, la pobreza que tienen los niños de un vocabulario"	
"en este grado los niños deberían tener la capacidad de leer palabras de varias sílabas, leerlas con más fluidez sin detenerse en cada palabra y obtener información de los textos utilizando las combinaciones de palabras, elementos visuales y las características de los textos entonces todavía en este grado se observa que hay muchas falencias en este aspecto"	Decodificación y fluidez lectora en construcción
"los estudiantes que llegan a las aulas con diagnósticos por EPS por dificultades ya sean mentales o de desafío a la autoridad"	
"No todos aprenden igual"	
"El reto de enfrentarme a estudiantes en grado tercero que ni el lápiz sabía agarrar"	
"muchos niños de grado tercero vienen con esas falencias, de no leer,	Ritmos de Aprendizaje

de no saber leer más bien"	
"no siempre vamos a tener el apoyo al 100% de los papás, no todos los niños eh tienen la posibilidad o los papás no se encuentran interesados en el avance de los niños"	
"porque no siempre tenemos los recursos tecnológicos disponibles, entonces a pesar de que los hemos usado no es como reiterativa el uso de estas herramientas digitales por no tener acceso a ellas"	
"La falta de acompañamiento de los padres, la desmotivación, el no tener recursos, entre más oportunidades mejor CL y FL"	
"los estudiantes con mejores accesos a recursos tienen mucha más probabilidad de tener estos aspectos de manera óptima. es imposible realizar el proceso de CI sin escuchar"	
"Uno de los factores principales que considero que influyen en estos resultados es el poco hábito que tienen los niños de leer"	
"Y ese hábito se adquiere desde casa"	
"Cuando el padre de familia no saque ese espacio para leer con su hijo"	
"Los aspectos socioeconómicos y familiares influyen en gran medida cuando el estudiante no tiene una buena lectura, una buena comprensión, una buena fluidez verbal"	
"es que cuando no se adquiere un hábito lector desde temprana edad, ninguna práctica de enseñanza que se haga en la escuela, ninguna estrategia que se aplique en la escuela va a dar resultados positivos"	
"Los padres en mejores condiciones económicas tienen la posibilidad de adquirir herramientas que faciliten estos dos procesos, mientras aquellos que no tienen las posibilidades por lo general son estudiantes en condiciones no adecuadas, imagina es más fácil que aprenda un rico que un pobre con hambre"	Condiciones familiares
"ya que si un estudiante no logra adquirir los conceptos o habilidades obvio si va a desanimarse el estudiante"	
" la desmotivación"	Afectación emocional
"Un nivel bajo de fluidez lectora se	

afecta a la motivación de los estudiantes en la lectura, porque ellos se motivan fácilmente porque no entienden, no comprenden lo que están leyendo "		
"Los factores que influyen en el resultado de los niveles de conversión y lectura de estudiantes de tercer grado es la cantidad de lectura que ellos hagan, la motivación que se les dé y el apoyo de los padres en casa"		
"Pero también es importante la motivación"		
"Sin concentración difícil realizar una lectura y grabar en la memoria de lo que se trataba en el libro"		
"La atención y la concentración son aspectos fundamentales en el desarrollo cognitivo de los estudiantes y, por lo tanto, en su comprensión lectora. Pero también es importante la motivación"	Limitación en la atención	
"su atención y concentración"		
"lecturas grupales eh un niño lee otros escuchan veces eh realizamos lecturas colectivas uno lee, el otro continúa cuando la profesora le indica y después antes, durante y después de la lectura pues yo les hago preguntas correspondientes a los textos que ellos están leyendo"		
"lectura compartida, los niños leen en parejas y después ellos asocian lo que están leyendo a través de dibujos, hacen dibujos de lo que leyeron"	Lectura colectiva	
" YouTube que puede ser es un medio informativo auditivo y visual, también este se le mandan actividades desde estas plataformas para eh para mejorar y para profundizar eh grado de comprensión lectora "		Estrategias efectivas implementadas
"utilizo eh herramientas digitales para la comprensión y la fluidez son herramientas que se pueden proyectar eh desde el computador en clase "		
"hay muchos portales que nos ofrecen lecturas que van pasando a una velocidad que nosotros vamos programando esto eh ayuda al ejercicio"		
"Entre más tecnologías más acceso a la educación y a la herramienta"		
"con un computador, un video BEAM, descargamos una de esas lecturas, se le presentan a los niños, todos al	Uso de recursos digitales y tecnológicos	

mismo tiempo la están observando y así podemos hacer la lectura de pares "	
"Los libros digitales es una muy buena opción, asimismo como los audiolibros"	
"hay una herramienta digital muy atractiva para los estudiantes es Cajur"	
"la voz la lectura en voz alta para mí es muy importante"	
"cuando el niño realiza un ejercicio de comprensión em leyendo los textos en altavoz pues está mejorando cada vez más su capacidad"	
"la lectura en voz alta no solamente ejercitamos en la casa sino también en clase mucho"	
"La lectura en voz alta es fundamental para que el niño se escuche lo que está leyendo y eso lo ayuda a fortalecer la comprensión"	
"para involucrar a los padres de familia en el desarrollo de la comprensión lectora de sus hijos. Tenemos lectura en voz alta de historias, narraciones, o toda clase de textos en casa. Leerlo junto con sus hijos"	
"Una estrategia para involucrar a los padres de familia y motivar a los estudiantes en el desarrollo de la fluidez lectora en casa es la práctica de lectura en voz alta"	Lectura en voz alta
"la fluidez lectora es un ejercicio que he venido desarrollando "	
"contamos cuántas palabras los niños leen por minuto"	
"Los chicos les gusta, me he dado cuenta y me preguntan mucho, señor, ¿cuánto saque, profe? ¿Cuánto tiempo me lleve? "	
"el ejercicio los ha motivado bastante a mejorar su fluidez"	
"solamente crean sus propios textos, sino que también los leen y deben leerlo con entonación, con puntuación"	
"Lecturas con cronometro "	
"Otra técnica es releer. El niño lea las veces que sea necesaria para que comprenda mejor la lectura. Y también analizar por partes"	
" ya van a hacer una lectura mucho más extensa, no fraccionada, no fraccionada y su comprensión va a ser mayor"	Lectura repetida y control de velocidad lectora

"haciendo marcación de los signos de puntuación, haciendo sonidos, gestos"	
"Una de las estrategias que utilizo para mejorar la fluidez es la lectura repetida"	
"tomo un texto o un cuento corto y lo leo varias veces, varias veces, pues esto ayuda a mejorar la calidad de la lectura "	
"los aspectos prosódicos del texto, lo que es el fraseo, la velocidad, entonación, entre otras"	
"modelación de la lectura fluida. En esta pues se lee con naturalidad, con la emoción y el tono de voz adecuado para mostrarle a los niños cómo suena una lectura fluida"	
"Una de las estrategias para mejorar la fluidez lectora es la lectura repetitiva. El estudiante lea textos cortos y hace que repita la lectura "	
"Los estudiantes tienen diferencias en fluidez de lectura de acuerdo al género de lectura. Por ejemplo, a ellos les encanta, les gusta mucho la narrativa, esto lo leen con más fluidez"	
" los trabalenguas también ayudan a mejorar la fluidez lectora"	
"Nosotros trabajamos las retahílas, las coplas, incluso las canciones"	
"aprenderse las retahílas, por lo menos, les genera a ellos un placer desde la lectura"	
"una de estas estrategias serían los cuentos cortos, para iniciar la lectura. Eso facilitará una finalización de las actividades con éxito. Escoger para ellos cuentos que tengan apoyo visual, ya sea a través de imágenes o de pictogramas"	
"También se pueden llevar canciones que a los niños les guste para que ellos analicen y comprendan estas canciones. Al leer cuentos, al leer historias, narraciones, que es lo que más a ellos les gusta, ellos pueden cambiar el final del texto. Cada quien le hará un final diferente a la historia"	
" los niños leen en parejas y después ellos asocian lo que están leyendo a través de dibujos, hacen dibujos de lo que leyeron. "	Estrategias multimodales (dibujos, canciones y textos creativos)
"Cuando tengo niños que tienen niveles más bajos de fluidez de lectura, pues simplemente se trabaja	Atención a la diversidad y neurodivergencia

con ello un poquito más intenso. Les envió ejercicios que profundicen su proceso lector "	
"ellos escriben también y lo que escriben lo leen en el grupo"	
" los niños leen en parejas y después ellos asocian lo que están leyendo a través de dibujos, hacen dibujos de lo que leyeron. "	
"Una estrategia para abordar los niveles de comprensión lectora en los niños neurodivergentes es la presentación de frases o palabras y ellos dibujan, hacen un dibujo de acuerdo a lo que dice la frase o la palabra"	
"se lo evaluó así, de manera oral, de manera escrita, en grupos individuales"	
"pues tengo un formatico de unos de distintos tipos de texto, uno para la fluidez verbal y dos para la son otros tipos de texto para la comprensión lectora "	
"Teniendo en cuenta las evaluaciones discrimino los contenidos a trabajar y a profundizar, en caso de la CL y FL según el diagnóstico de principios de año, estructuro mi plana de trabajo"	
"utilizamos una evaluación diagnóstica para medir estos niveles de comprensión lectora y de fluidez en los estudiantes"	
"para el seguimiento uso la observación directa, el hecho de que el estudiante esté en clase"	
"se le ponga a leer todos los días en voz alta, se va midiendo ese progreso que el estudiante va teniendo"	
"Al inicio del año se hace una prueba diagnóstica para medir la comprensión lectora y fluidez de cada estudiante. Y con base en esta prueba se inicia la planeación del área"	
"Diariamente los estudiantes leen, leen lo que se va dando en las diferentes áreas y allí se va mirando, se va haciendo el seguimiento a cómo van evolucionando en la comprensión lectora y en la fluidez lectora"	
"Según los resultados de la fluidez y la comprensión lectoras, se van ajustando los contenidos de acuerdo a la evolución que van teniendo los estudiantes."	Evaluación diagnóstica y seguimiento continuo

"Colocar una hora de comprensión lectora en cada curso "		
"programación diaria de lengua castellana"		
"Considero que la lectura por lo menos media hora todos los días, que sea institucional, todos los días media hora antes de iniciar cualquier área del conocimiento, lectura sí o sí todos los días"	Tiempo lector en la institución	
"es la lectura dialógica. Esta consiste en que se hace la lectura de un texto, pero se van haciendo pausas y en cada pausa se van realizando preguntas "		
" hacerles preguntas, que comience quién, qué, cuándo, dónde, cómo y por qué, que respondan a esos interrogantes teniendo en cuenta el cuento o la lectura que se les plantee a los niños"		
"se le hacen preguntas sobre los personajes, cómo se llama el libro, cuál es la parte favorita del libro y relacionarlos con su propia vida. Identificar las palabras claves, cuáles son las ideas principales, cuáles son las secundarias, lo que a él más le parece relevante en la historia"	Lectura dialógica y preguntas inferenciales	
"lecturas grupales eh un niño lee otros escuchan veces eh realizamos lecturas colectivas uno lee, el otro continúa cuando la profesora le indica y después antes, durante y después de la lectura pues yo les hago preguntas correspondientes a los textos que ellos están leyendo"		
"cuando el niño realiza un ejercicio de comprensión em leyendo los textos en altavoz pues está mejorando cada vez más su capacidad"		Factores que afectan la comprensión y la fluidez lectora
"la lectura en voz alta no solamente ejercitamos en la casa sino también en clase mucho"		
"si no se encuentra el apoyo en casa pues lo propio es realizarlo en clase"		
"Entonces, la fluidez verbal es muy, muy importante en el proceso académico de los estudiantes"		
"utilizo eh herramientas digitales para la comprensión y la fluidez son herramientas que se pueden proyectar eh desde el computador en clase"		
"Una de las estrategias a utilizar con los padres de familia para lograr una mayor comprensión lectora sería leer	Mediación adulta	

juntos, leer en familia, invitar a los niños a que lean con sus papás todos los días"	
"Es una evaluación que proporciona el programa de PTA"	
"El padre de familia que lee, que constantemente el niño ve el ejemplo en el padre de familia, pues obviamente es un niño que adquiere hábito por la lectura"	
"Sí, hay apoyo en gran parte, hay apoyo en casa. Porque los niños que avanzan más rápido son esos que precisamente reciben el apoyo de sus padres en casa. Los que leen en casa, leen junto con sus padres"	
"La comprensión lectora ha cambiado en primaria y en los últimos años debido al compromiso que se ha visto de parte de docentes "	
"también la ayuda del programa de Todos Aprender en Colombia. También nos ha ayudado mucho ya que estos tutores nos han brindado muchas herramientas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes"	
"Los niños se motivan escuchando a sus padres leer y eso les ayuda a que ellos también se animen a aumentar la velocidad en la lectura"	
"Los padres lectores forman hijos lectores en las casas donde los niños ven a los padres leyendo y que leen conjunto con ellos, lógicamente los niños van a desarrollar más su comprensión y fluidez lectoras"	
"es importante que también utilicemos los recursos que ellos tienen en casa"	
"no solamente trabajo textos dentro del salón, sino que esos mismos textos una vez pues que trabaje esos textos dentro del aula esos mismo los trabajamos en clase eh perdón los dejo para la casa hay ejercicios de memoria donde ellos tienen que ellos tienen que responder de acuerdo a lo que van leyendo"	
"no siempre vamos a tener el apoyo al 100% de los papás"	
"no todos los niños eh tienen la posibilidad o los papás no se encuentran interesados en el avance de los niños"	
"pero el trabajo mucho más físico que	Contextos socioeconómicos

a veces digital, porque no siempre tenemos los recursos tecnológicos disponibles, entonces a pesar de que los hemos usado no es como reiterativa el uso de estas herramientas digitales por no tener acceso a ellas"

"Los estudiantes con mejores accesos a recursos tienen mucha más probabilidad de tener estos aspectos de manera óptima. es imposible realizar el proceso de CI sin escuchar"

"Sin concentración difícil realizar una lectura y grabar en la memoria de lo que se trataba en el libro"

"Entre más tecnologías más acceso a la educación y a la herramienta"

"Existen también otros factores que ya más bien serían factores externos, que se desprenden del contexto familiar, del contexto escolar y el mismo social que rodea a estos niños"

"Los aspectos socioeconómicos y familiares influyen en gran medida cuando el estudiante no tiene una buena lectura, una buena comprensión, una buena fluidez verbal"

"El padre de familia que lee, que constantemente el niño ve el ejemplo en el padre de familia, pues obviamente es un niño que adquiere hábito por la lectura"

"El ambiente familiar en el niño es su primera escuela. Y si desde esa primera escuela él ve el ejemplo de un papá, una mamá leyendo, obviamente el hábito lector se va a adquirir de manera muy fácil en los estudiantes"

"Los recursos digitales son muy buena opción, los niños les gusta porque obviamente nacieron en un mundo lleno de mucha tecnología"

"Hoy por hoy el niño no le gusta leer ese texto, entonces se hace provechoso los audiolibros porque también tenemos que mirar la parte de cómo aprendemos. Y hay algunos niños que aprenden ese escuchando, entonces hay que buscar la estrategia y la forma de cómo aprende el estudiante para así darle esas oportunidades de que él adquiera una lectura fluida y al mismo tiempo una comprensión"

"Los padres en mejores condiciones económicas tienen la posibilidad de

adquirir herramientas que faciliten estos dos procesos, mientras aquellos que no tienen las posibilidades por lo general son estudiantes en condiciones no adecuadas, imagina es más fácil que aprenda un rico que un pobre con hambre"

"Los niños se motivan escuchando a sus padres leer y eso les ayuda a que ellos también se animen a aumentar la velocidad en la lectura"

"Creo que en estos tiempos hay mejores herramientas y formadores, recordemos que en tiempos anteriores las personas solo realizaban la primaria"

"Los padres lectores forman hijos lectores en las casas donde los niños ven a los padres leyendo y que leen conjunto con ellos, lógicamente los niños van a desarrollar más su comprensión y fluidez lectoras"

Nota: Elaboración de la autora

Codificación abierta

El análisis de las entrevistas a los docentes permitió reconocer una serie de códigos emergentes que reflejan cómo se configura, en la práctica educativa, la comprensión y la fluidez lectora en estudiantes de tercer grado. Estos códigos surgen del contacto directo con los datos y del proceso de análisis comparativo constante, propio del enfoque de la teoría fundamentada, en el que las interpretaciones se construyen progresivamente a partir de las voces de los participantes.

Las definiciones que se presentan a continuación evidencian que el proceso lector no depende de un solo factor, sino de la interacción de varios elementos como el tipo de texto, los ritmos de aprendizaje, la mediación adulta, las estrategias didácticas, las condiciones familiares y socioeconómicas, la atención y la motivación del estudiante. Los hallazgos derivados de la codificación abierta (tabla 11) constituyen un fundamento sólido para comprender la realidad del proceso lector en las aulas cartageneras desde la perspectiva de los docentes, quienes se sitúan en la primera línea del acompañamiento pedagógico. Sus percepciones enriquecen el análisis y orientan la formulación de recomendaciones contextualizadas.

Tabla 11*Códigos abiertos docentes*

CÓDIGO	DEFINICIONES
TIPOS DE TEXTOS	Identificación de los géneros textuales según el nivel de exigencia cognitiva. Desde la percepción docente, textos como los argumentativos y expositivos representan mayores desafíos, al requerir procesos inferenciales, analíticos y críticos que aún se encuentran en desarrollo en los estudiantes. En este sentido, el tipo de texto incide directamente en la comprensión lectora y la fluidez, pudiendo convertirse en un factor que amplifica las dificultades cuando no se ajusta al nivel lector y a las habilidades cognitivas de los estudiantes.
LIMITACIONES EN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN	Restricciones observadas para avanzar más allá de una comprensión básica del texto. Predomina la lectura en el nivel literal, con dificultades para interpretar, inferir y analizar la información. Estas limitaciones se asocian a falencias en la decodificación, a la falta de automatización del proceso lector, esto se traduce en niveles de comprensión valorados como básicos o medios. En consecuencia, la comprensión lectora no logra consolidarse como un proceso profundo y reflexivo, sino que permanece en una etapa incipiente y funcional.
DECODIFICACIÓN Y FLUIDEZ LECTORA EN CONSTRUCCIÓN	Caracterizado por dificultades para reconocer y articular las palabras de manera automatizada y fluida. Se evidencian pausas inadecuadas, lectura silábica, errores en la identificación de palabras y un manejo limitado de los signos de puntuación, lo que interfiere directamente en la comprensión del texto. Estas dificultades se relacionan con un vocabulario restringido y con un nivel lector inferior a las expectativas propias del grado., configurando la decodificación y la fluidez como habilidades en proceso de consolidación.
RITMOS DE APRENDIZAJE	Diversidad de velocidades en la incorporación al proceso lector. Los docentes reconocen la coexistencia de estudiantes con desarrollos muy diferentes, incluyendo niños con diagnósticos clínicos, dificultades conductuales o niveles iniciales de alfabetización aún no consolidados. Esta heterogeneidad se manifiesta en diferencias marcadas en el dominio de habilidades básicas, como el reconocimiento de letras, el manejo del lápiz o la lectura convencional, lo que plantea retos pedagógicos significativos para el acompañamiento del aprendizaje.
CONDICIONES FAMILIARES	Conjunto de factores familiares y socioeconómicos que inciden de manera directa en el desarrollo de la comprensión y la fluidez lectora. El acompañamiento parental, la disponibilidad de tiempo para compartir prácticas lectoras y el acceso a recursos culturales y tecnológicos configuran un entorno que puede favorecer o limitar el aprendizaje. La ausencia de hábitos de lectura en el hogar, la escasa mediación adulta y las restricciones económicas reducen las oportunidades, afectando la motivación, la atención y la consolidación de habilidades lectoras y el rendimiento académico.
AFECTACIÓN EMOCIONAL	Impacto emocional asociado a las dificultades persistentes en la comprensión y la fluidez lectora. La imposibilidad de comprender lo leído o de leer con soltura genera desánimo, disminuye la motivación y debilita el interés por la lectura. Estas experiencias inciden directamente en la disposición emocional del estudiante frente al acto lector, provocando rechazo, frustración o apatía.
LIMITACIÓN EN LA ATENCIÓN	Dificultades presentes para sostener la atención y la concentración durante el proceso lector, lo cual afecta la comprensión y la construcción de significados, la atención se reconoce como un proceso vinculado a la motivación; cuando esta es baja, la disposición atencional se debilita, afectando el desempeño lector y el aprendizaje académico en general.
LECTURA COLECTIVA	Práctica pedagógica basada en la lectura compartida entre pares, bajo la orientación del docente. Se estructura como una dinámica de participación alternada, en la que los estudiantes leen, escuchan y continúan el texto de forma secuencial, favoreciendo la comprensión a través del acompañamiento mutuo. Estas prácticas se complementan con actividades de reflexión, preguntas y la representación gráfica de lo leído, consolidándose como una estrategia de mediación pedagógica que promueve la comprensión, el acompañamiento entre pares y la construcción colectiva de significado.
RECURSOS DIGITALES Y	Uso de herramientas digitales como mediadores del proceso de comprensión y fluidez lectora. Plataformas audiovisuales, lecturas digitales, audiolibros y aplicaciones interactivas como

TECNOLÓGICOS	estrategias que amplían las formas de acceso al texto, favorecen la motivación y la permiten ajustar el ritmo de lectura y combinar estímulos visuales y auditivos. Su impacto depende de la disponibilidad de recursos y de su integración pedagógica contextualizada.
LECTURA EN VOZ ALTA	Estrategia orientada a fortalecer la comprensión y la fluidez lectora. Leer en voz alta permite al estudiante escucharse a sí mismo, regular el ritmo, identificar dificultades en la pronunciación y favorecer la comprensión del contenido. Esta práctica se desarrolla tanto en el aula como en el hogar, lo que amplía los espacios de mediación lectora, refuerza la participación de la familia en el proceso educativo, incrementa la motivación y genera confianza y disposición positiva hacia la lectura.
LECTURA REPETIDA Y CONTROL DE VELOCIDAD LECTORA	Estrategias orientadas al fortalecimiento progresivo de la fluidez lectora mediante la repetición sistemática del texto y el monitoreo del del ritmo de lectura. Permiten mejorar la precisión, la velocidad y la entonación, al tiempo que favorece la comprensión del contenido. El uso de mecanismos de control, como el conteo de palabras por minuto o el empleo de cronómetros, convierte la lectura en una actividad observable y motivadora, en la que los estudiantes reconocen sus avances y regulan su propio desempeño. Incorporan elementos prosódicos como pausas, entonación puntuación, y favorecen de este modo la transición de una lectura fragmentada a una más continua, expresiva y comprensiva.
ESTRATEGIAS MULTIMODALES (DIBUJOS, CANCIONES Y TEXTOS CREATIVOS)	Practiclas didácticas que combinan recursos orales, musicales, visuales, narrativos y gráficos para favorecer la comprensión lectora. El uso de retahílas, coplas y canciones, cuentos breves, dibujos y producciones creativas posteriores a la lectura, promueve la motivación, reconoce la diversidad de estilos de aprendizaje y promueve una experiencia lectora más dinámica, significativa y participativa.
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y NEURODIVERGENCIA	Acciones pedagógicas diferenciadas orientadas a responder a la diversidad de ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje, incluyendo intensificación del acompañamiento, estrategias alternativas como la escritura y lectura de producciones propias, el trabajo en parejas y la representación gráfica de palabras o frases que permiten a los estudiantes expresar su comprensión, garantizando la participación, la comprensión y el avance lector de todos los estudiantes, reconociendo sus particularidades cognitivas y expresivas.
EVALUACIÓN DIAGNOSTICA Y SEGUIMIENTO CONTINUO	Proceso formativo que articula la evaluación inicial y monitoreo permanente para comprender el nivel de comprensión y fluidez lectora y orientar la toma de decisiones pedagógicas. A partir de evaluaciones diagnósticas al inicio del año escolar, aplicadas mediante modalidades orales, escritas, individuales y grupales, así como el empleo de diversos tipos de textos para valorar dimensiones específicas del desempeño lector. A partir de estos resultados, los docentes ajustan la planeación, seleccionan contenidos prioritarios y definen estrategias de intervención acordes con las necesidades identificadas. El seguimiento continuo se realiza a través de la observación directa y la práctica cotidiana, lo que permite registrar avances progresivos y reorientar el proceso de enseñanza.
TIEMPO LECTOR EN LA INSTITUCIÓN	Organización intencional del tiempo escolar destinada de manera sistemática al desarrollo de la comprensión y la fluidez lectora. La asignación de espacios institucionales diarios o semanales favorece la consolidación del hábito lector y el fortalecimiento progresivo de las habilidades de comprensión y fluidez.
LECTURA DIALÓGICA Y PREGUNTAS INFERENCIALES	Estrategia que concibe la lectura como un proceso interactivo, en el cual el texto es abordado mediante pausas intencionadas, se promueve el diálogo a través de interrogantes que permiten identificar información explícita, establecer relaciones, reconocer ideas centrales y vincular el contenido del texto con las experiencias personales de los estudiantes. Estas facilitan el desarrollo de procesos inferenciales y favorecen una comprensión más profunda del texto.
MEDIACIÓN ADULTA	Papel activo que desempeñan los adultos como docentes, familias y programas institucionales, en el acompañamiento del proceso de comprensión y fluidez lectora de los estudiantes. Incluye prácticas guiadas en el aula, la lectura colectiva, formulación de preguntas antes, durante y después de la lectura y la lectura en voz alta, las cuales permiten orientar la interpretación del texto y fortalecer las habilidades lectoras. Asimismo, esta mediación se extiende al ámbito familiar, donde la lectura compartida, el ejemplo lector de los padres y el acompañamiento en casa inciden positivamente en la motivación y el desarrollo del hábito lector.

**CONTEXTOS
SOCIOECONÓMI
COS**

Condiciones materiales, culturales y familiares que enmarcan el proceso de aprendizaje lector . Las desigualdades en el acceso a recursos como tecnologías, materiales de lectura y acompañamiento familiar generan diferencias significativas en las oportunidades de aprendizaje. La falta de apoyo constante en el hogar, las limitaciones económicas y la ausencia de modelos lectores reducen la exposición sistemática a prácticas de lectura, afectando la concentración, la motivación y la consolidación del hábito lector

Nota: Elaboración de la autora

Codificación axial

En la fase de codificación axial se establecieron relaciones entre las categorías emergentes mediante la aplicación del modelo paradigmático propuesto por Strauss y Corbin (2002).

Categoría: factores que influyen en la comprensión de la lectura (CL) y fluidez lectora (FL).

La categoría *factores que influyen en la comprensión y la fluidez* agrupa un conjunto dinámico de elementos interrelacionados que condicionan la manera en que los niños de educación básica primaria, en las instituciones oficiales de Cartagena, D. T. y C., construyen significados a partir de los textos. En este entramado se destaca, en primer lugar, *la mediación adulta* que se refiere al acompañamiento intencional y estratégico que ofrecen padres y docentes para facilitar el proceso lector. Esta mediación incluye acciones como guiar, modelar el acto lector, formular preguntas inferenciales, dialogar sobre el contenido y brindar apoyos ajustados a las necesidades del estudiante, con el objetivo de promover una autonomía progresiva (Ministerio de Educación Nacional, 2019).

Los padres y docentes actúan como guías insustituibles en el proceso lector de los niños. La intervención directa de los adultos facilita la decodificación y la construcción de significado, como ilustra claramente el testimonio de un estudiante EPIO3: *"Mi mamá me explica palabras difíciles"*. Este apoyo va más allá de la mera supervisión de tareas; se enfoca en nutrir una interacción cualificada con la lectura. Según Cases (2015) y otros investigadores, la lectura en el hogar no debe considerarse una tarea escolar que se transfiera a la familia, sino como una oportunidad para crear un significado de la vida cotidiana y resignificando la lectura como una práctica cultural compartida.

Un hallazgo relevante es la alta correspondencia entre el apoyo lector en el hogar y el desempeño académico, los docentes reportan que los estudiantes con mejores niveles de lectura suelen contar con acompañamiento familiar, Un docente (DCIO1) expresó: “*Padres que leen con hijos mejoran resultados*”, una afirmación que refleja cómo la mediación adulta en el hogar complementa el trabajo realizado en la escuela y amplía las oportunidades de contacto con el lenguaje escrito. Esto corrobora el concepto de andamiaje propuesto por Vygotsky (1978), según el cual la interacción con un mediador más experimentado potencia el desarrollo cognitivo y permite alcanzar niveles de comprensión superiores. Además, esta interacción familiar crea un ambiente emocionalmente seguro para el aprendizaje, lo que afecta positivamente la autoeficacia lectora y en la disposición del estudiante frente a los textos.

En segundo lugar, el *contexto socioeconómico* representa las circunstancias sociales y factores económicos que rodean a la familia o un individuo que afectan directamente su acceso a recursos y oportunidades. La disponibilidad de recursos libros, materiales y la exposición a ambientes alfabetizadores en el hogar se relaciona con lo que Bourdieu (1986) denomina capital cultural, el cual condiciona la riqueza de las experiencias lectoras tempranas, incidiendo en la curiosidad y la predisposición del niño hacia los libros.

La realidad económica de las familias tiene un impacto directo en el acceso a estos recursos esenciales. Desde la mirada de los docentes, esta realidad es constante en sus aulas. Por ejemplo, un docente señaló que “*Los padres en mejores condiciones económicas tienen más herramientas*” (DCIO3), otro expresó con profunda preocupación “*estudiantes con hambre no aprenden igual*” (DCIO3), lo que evidencia como las necesidades básicas insatisfechas afectan la parte física, la motivación, atención y el desarrollo de las habilidades lectoras en los estudiantes

Categoría: dificultades identificadas.

La categoría *dificultades* abarca los obstáculos asociados tanto al lector como al entorno, los cuales emergen durante el proceso de construcción de significado y afectan directamente la fluidez y la comprensión. Entre las principales dificultades identificadas se encuentran los tipos de textos, las limitaciones en el proceso de comprensión, decodificación y fluidez lectora en

construcción, ritmos de aprendizaje, condiciones familiares, afectaciones emocionales y la limitación en la atención.

El vocabulario restringido conduce a una lectura fragmentada a nivel silábico, lo que afecta la fluidez y la construcción de significado global, uno de los docentes expresó “*Van leyendo por sílabas*” (DCIO3). Esta limitación léxica dificulta la elaboración de representaciones mentales coherentes del texto (Mendoza et al., 2023), lo que constituye un factor crítico en la comprensión lectora (OCDE, 2011).

La ausencia de una cultura lectora en la familia reduce la exposición temprana a los textos y limita el modelado lector. Tal como lo expresa un docente: “*El padre que no lee, no genera ejemplo*” (DCIO2). Esta carencia impacta negativamente la motivación y el desarrollo de la fluidez y la comprensión.

Desde sus relatos, se identifica que las dificultades en comprensión no se limitan a la decodificación, sino que están asociadas a problemas en la interpretación, el análisis y la construcción de sentido del texto. Esta percepción orienta sus prácticas hacia la necesidad de fortalecer procesos cognitivos superiores, más allá de la lectura literal.

Categoría: estrategias efectivas implementadas.

La categoría *estrategias pedagógicas efectivas* comprende el conjunto de métodos de enseñanza y recursos didácticos que los docentes implementan para potenciar la fluidez y la comprensión lectora, optimizar los procesos formativos y motivar a los estudiantes mediante propuestas más dinámicas. Entre estas estrategias se destacan la lectura colectiva, uso de recursos digitales y tecnología, lectura repetida, control de la velocidad lectora, tiempo lector, lectura dialógica, preguntas inferenciales, estrategias multimodales, atención a la diversidad y neurodivergencia, evaluación, seguimiento continuo y la lectura en voz alta.

La lectura dialógica aparece como una estrategia que promueve la formación colectiva a través de la conversación y el cuestionamiento, transformando el proceso en una experiencia interactiva y significativa. De igual manera, la evaluación diagnóstica aplicada al comienzo del proceso académico surge como una herramienta para conocer el punto de partida de cada estudiante. Un docente compartió: “*utilizamos una evaluación diagnóstica para medir estos*

niveles ... que proporciona el programa de PTA” demostrando la intención de ajustar la práctica pedagógica a partir de información concreta y contextualizada. Este enfoque se alinea con lo planteado por Mendoza et al. (2023), quienes resaltan la importancia de las rutas didácticas personalizadas como base para el aprendizaje efectivo.

Otra estrategia es la práctica de lectura en voz alta con los estudiantes contribuye a la modulación y la expresión, ayudando a comprender la estructura y el ritmo del texto. Por su parte, la relectura permite una inmersión más profunda en el contenido, facilitando la identificación de ideas principales, estas actividades como se indica en Ferrada y Outón (2017), permiten al estudiante familiarizarse con el ritmo del lenguaje escrito y fortalecer la comprensión a través de la repetición con propósito.

Aunque estas prácticas reflejan una concepción inclusiva de la enseñanza de la lectura, en la que se reconoce que las rutas de acceso a la comprensión lectora deben ser flexibles y ajustarse a las necesidades individuales de los estudiantes (Mendoza et al., 2023), algunos docentes reconocen que la aplicación de estas estrategias se ve condicionada por factores como el tiempo disponible, el tamaño del grupo y las exigencias curriculares.

Un hallazgo emergente es la resistencia al cambio pedagógico, que se manifiesta en la permanencia de prácticas tradicionales pese a la evidencia a favor de estrategias innovadoras. Esto subraya la necesidad de fortalecer la formación docente continua, orientados a acompañar la apropiación tecnológica y a reducir las barreras que dificultan su uso, las cuales restringen su potencial como mediadores del aprendizaje.

La limitada formación pedagógica que muchos docentes de primaria han recibido en torno a la enseñanza de la lectura, es otro factor que emerge en el análisis. Aunque existe un fuerte compromiso profesional, la ausencia de espacios de capacitación en didácticas actualizadas y estrategias diferenciadas para abordar la comprensión de la lectura restringe sus posibilidades de intervención. Un docente (DCIO2) señaló esta necesidad “Docentes de primaria necesitan más capacitación en lengua”. Esta apreciación se presenta como una demanda legítima frente a un sistema que muchas veces deja al docente sin los recursos suficientes para enfrentar de manera efectiva los desafíos que plantea el desarrollo de habilidades lectoras en contextos

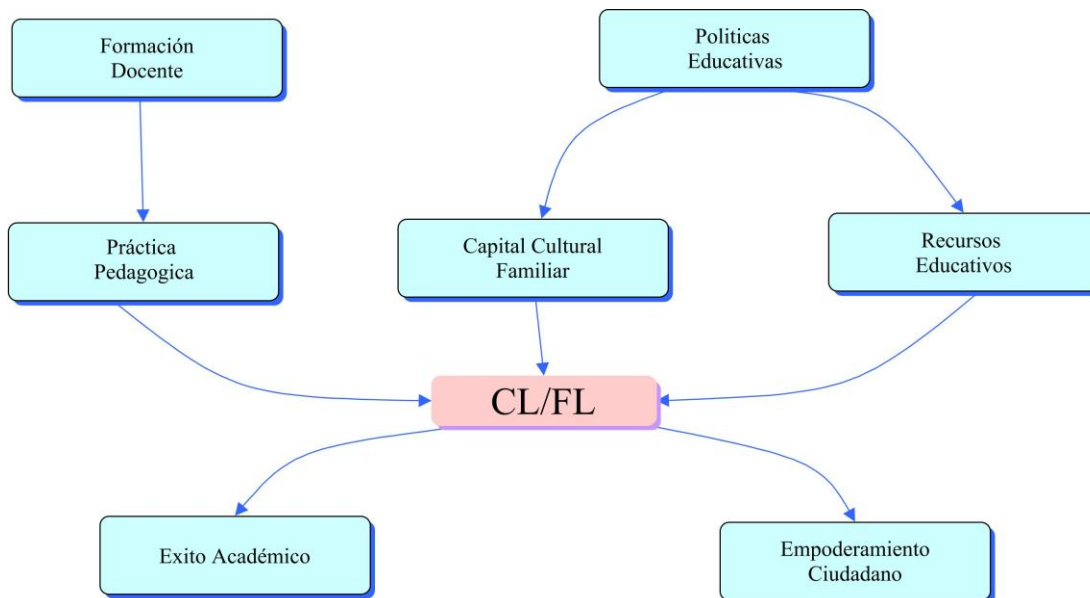
diversos y complejos. La falta de actualización metodológica debilita la educación y limita el acompañamiento que los estudiantes necesitan para superar sus problemas de lectura.

Condiciones causales.

El estudio de las narrativas de los docentes junto con las observaciones del contexto a partir del paradigma de Strauss y Corbin (2002), identificó una relación central, las desigualdades socioeconómicas amplifican las brechas en comprensión y fluidez lectora; sin embargo, estas pueden ser atenuadas mediante estrategias pedagógicas contextualizadas y una mediación familiar significativa. Esta relación no es determinista, sino que se configura en un campo de tensiones, por un lado, las condiciones estructurales limitan el acceso correcto al capital cultural y los recursos escolares; por otro lado, se producen respuestas a través de estrategias pedagógicas y afectivas que, al ser sensibles al contexto, permiten crear rupturas en ese ciclo de reproducción de desigualdades (figura 6)

Figura 6

Relaciones claves



Nota: Elaboración de la autora

Durante la fase de codificación axial se identificó una secuencia de causalidad estructural que permite comprender cómo las condiciones socioeconómicas inciden de manera directa y

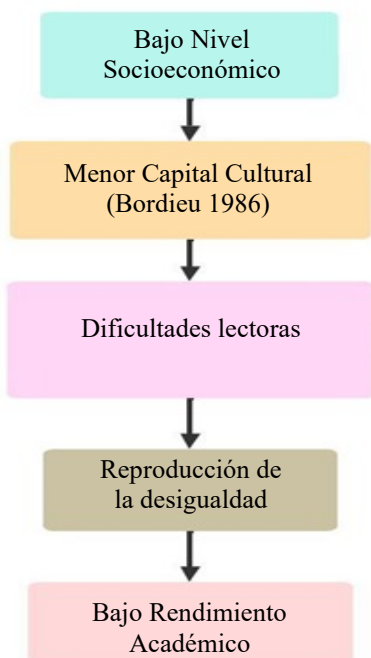
sistemática en la experiencia lectora de los estudiantes. Esta secuencia, representada en la Figura 7, evidencia que dichas condiciones no actúan como variables aisladas, sino como un entramado de factores que configuran el acceso a recursos, las prácticas lectoras y los procesos de comprensión y fluidez.

En particular, el análisis muestra que los contextos socioeconómicos desfavorables limitan la disponibilidad de materiales de lectura, reducen las oportunidades de mediación familiar y restringen la exposición temprana a ambientes alfabetizadores. Estas condiciones estructurales influyen en el desarrollo del vocabulario, la motivación hacia la lectura y la consolidación de hábitos lectores, aspectos que resultan determinantes para la construcción de significado a partir de los textos.

Asimismo, la secuencia de causalidad estructural pone de relieve que las desigualdades socioeconómicas tienden a amplificar las dificultades lectoras cuando no existen mecanismos de compensación pedagógica y socioafectiva. No obstante, el modelo también evidencia que la presencia de mediaciones significativas como el acompañamiento docente intencional, las prácticas pedagógicas contextualizadas y el apoyo familiar puede atenuar el impacto de dichas condiciones, generando trayectorias lectoras más favorables. Esta comprensión relacional permite trascender explicaciones lineales y refuerza la necesidad de abordar la lectura como un fenómeno socialmente situado, dinámico y susceptible de transformación mediante intervenciones educativas pertinentes.

Figura 7

Secuencia de causalidad estructural



Nota: Elaboración de la autora

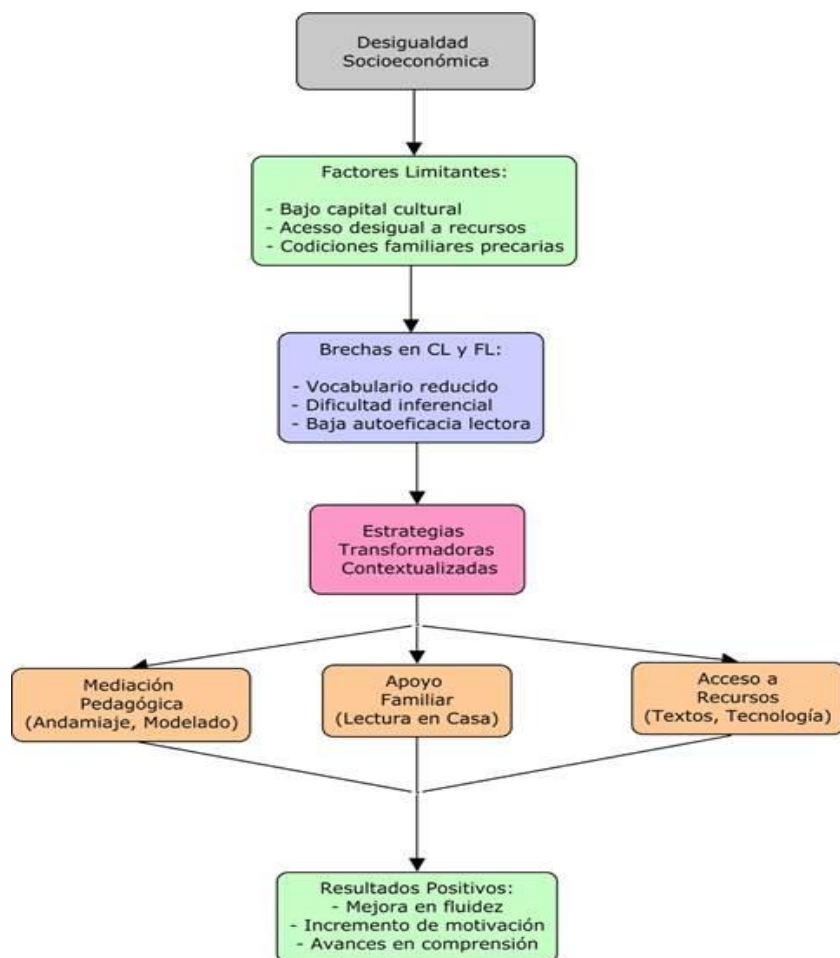
El análisis evidencia que el punto de partida de la secuencia de causalidad estructural se sitúa en un bajo nivel socioeconómico, el cual condiciona de manera negativa el acceso de los niños a productos culturales, tales como libros, tecnologías educativas y experiencias lingüísticas enriquecidas en el entorno familiar. Esta restricción inicial se traduce en una disminución del capital cultural (Bourdieu, 1986), lo que limita el desarrollo del vocabulario, la consolidación de hábitos lectores y la familiarización temprana con prácticas de lectura significativas. Como consecuencia, los estudiantes enfrentan mayores dificultades en la comprensión de textos y desarrollan una baja percepción de autoeficacia lectora, afectando su confianza para enfrentarse a tareas académicas que implican la lectura. Estos factores inciden directamente en el rendimiento escolar, contribuyendo a la reproducción y profundización de las desigualdades educativas existentes. En ausencia de intervenciones pedagógicas sensibles al contexto, este ciclo tiende a mantenerse y a intensificarse, evidenciando que las condiciones estructurales no transformadas generan deficiencias sostenidas que limitan el ejercicio pleno del derecho al aprendizaje.

No obstante, el análisis también permitió identificar que la implementación de estrategias pedagógicas adaptativas y flexibles tiene el potencial de interrumpir esta secuencia de causalidad

estructural. Un ejemplo significativo es el relatado por un docente, quien señala que el uso de textos multimodales, que integran imagen, texto escrito y audio, incrementó la participación y el nivel de atención de niños con dificultades para mantener la concentración. Esta experiencia empírica respalda lo planteado por Mendoza et al. (2023), quienes sostienen que las adaptaciones didácticas diseñadas en función de las particularidades de los estudiantes fortalecen su agencia lectora y su involucramiento emocional con los textos. Este hallazgo pone de relieve que, si bien la relación entre condiciones socioeconómicas y dificultades lectoras es robusta, las acciones pedagógicas intencionadas pueden generar consecuencias transformadoras, reconfigurando de manera positiva el proceso de comprensión y fluidez lectora, tal como se sintetiza en la Figura 8.

Figura 8

Consecuencias positivas y transformación del proceso de lectura



Nota: Elaboración de la autora

Es necesario reconocer que las relaciones identificadas en el análisis no responden únicamente a patrones académicos abstractos, sino que reflejan de manera directa la realidad humana y social en la que se desarrolla el proceso lector. En este contexto, la lectura se configura como un derecho fundamental vulnerado, cuya garantía exige respuestas educativas integrales y contextualizadas.

El rol del docente trasciende la función de transmisor de contenidos para asumirse como acompañante de trayectorias vitales marcadas por condiciones de desigualdad social, económica y cultural. Desde esta perspectiva, la relación axial no debe comprenderse solo como una estructura lógica de categorías, sino como una narrativa ética que interpela al sistema educativo en su conjunto y demanda transformaciones orientadas a la equidad y la justicia educativa

Codificación Selectiva

La fase de codificación selectiva permitió integrar las categorías emergentes. Los hallazgos evidencian que la comprensión y la fluidez se configuran a partir de las relaciones entre el contexto sociocultural, la mediación y el uso de estrategias por parte de los docentes.

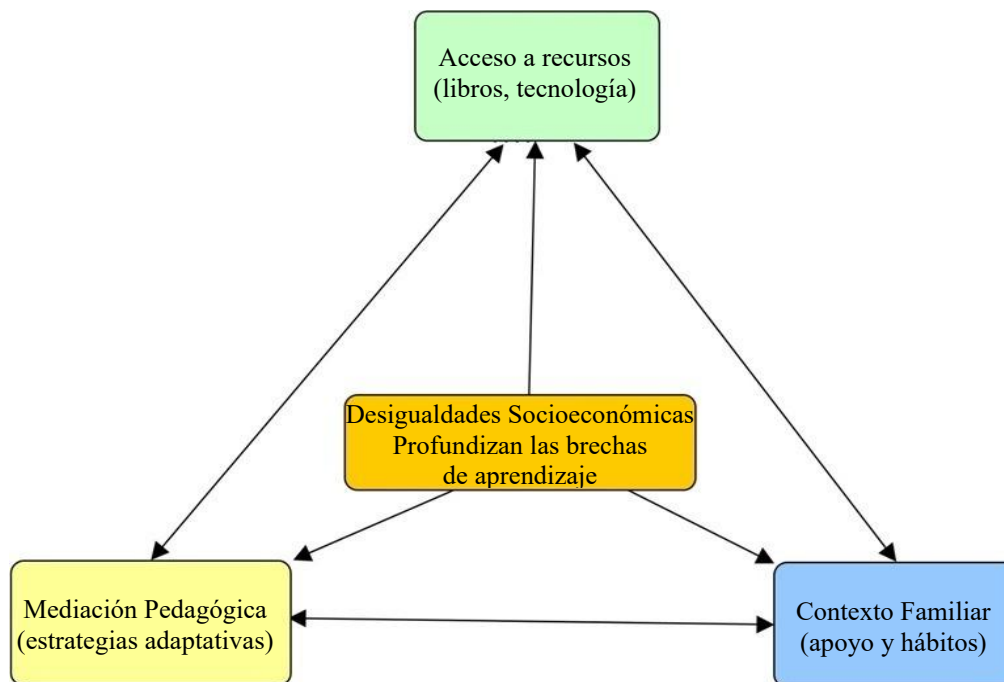
Teoría sustantiva integradora.

A partir del proceso de codificación selectiva, se propone la siguiente teoría sustantiva integradora, la cual articula los principales hallazgos del estudio:

La comprensión de la lectura (CL) y la fluidez lectora (FL) en estudiantes de tercer grado se configuran como el resultado de una triangulación dinámica entre la mediación pedagógica, sustentada en estrategias adaptativas implementadas por el docente; el contexto familiar, asociado al acompañamiento y a la construcción de hábitos lectores; y el acceso a recursos, tanto materiales impresos como tecnológicos. Este proceso se encuentra profundamente atravesado por las desigualdades socioeconómicas, las cuales amplifican las brechas en el aprendizaje cuando no se desarrollan acciones pedagógicas contextualizadas, intencionadas y sostenidas en el tiempo (Figura 9).

Figura 9

Teoría sustantiva integradora



Nota: : Elaboración de la autora

Esta teoría sustantiva se sostiene sobre tres subprocesos claves que emergen tanto del trabajo empírico con los actores escolares como del diálogo constante con el marco teórico de referencia.

En primer lugar, se reconoce el aprendizaje como una práctica social (Vygotsky, 1978), en la que la lectura no ocurre de manera aislada, sino que se construye mediante la interacción con otros. La mediación de adultos y pares funciona como un catalizador del desarrollo lector, permitiendo que el estudiante transite desde aquello que puede realizar de forma autónoma hacia niveles superiores de desempeño con el acompañamiento adecuado, en consonancia con el concepto de zona de desarrollo próximo.

En segundo lugar, emerge con fuerza la agencia docente, entendida como la capacidad del profesorado para diseñar e implementar estrategias pedagógicas diferenciadas en contextos frecuentemente marcados por limitaciones materiales y estructurales. La expresión “enseñanza casi personalizada” (DCIO3) sintetiza el esfuerzo creativo de los docentes por responder a la

diversidad del aula, al tiempo que visibiliza la necesidad urgente de fortalecer la formación continua para sostener estas prácticas de manera sistemática y efectiva.

En tercer lugar, se identifica la autonomía docente como un factor determinante para la creación de ambientes favorables al desarrollo lector. Aquellos educadores que flexibilizan el currículo integran recursos alternativos y otorgan valor a las voces de sus estudiantes logran generar experiencias de lectura más significativas, incluso en contextos adversos. No obstante, esta autonomía requiere respaldo institucional, condiciones laborales dignas y confianza en el saber pedagógico del maestro para consolidarse como una práctica transformadora.

Desde la perspectiva del capital cultural propuesto por Bourdieu (1986), los hallazgos evidencian que las diferencias en el entorno familiar resultan determinantes en el proceso de consolidación de la lectura. La afirmación de DCIO3, *“Padres lectores, hijos lectores”*, confirma la incidencia del hogar en la construcción temprana de hábitos lectores y en la reproducción o ruptura de desigualdades educativas. Este resultado refuerza la idea de que el capital cultural familiar constituye un factor estructural que condiciona las trayectorias lectoras desde edades tempranas.

De manera complementaria, la perspectiva de la metacognición (Flavell, 1979) se manifiesta en prácticas de automonitoreo promovidas en el aula, donde los estudiantes reflexionan sobre su propio proceso lector. Expresiones como *“¿Cuánto tiempo me tomó?”* (DCIO1) evidencian el desarrollo incipiente de habilidades metacognitivas, las cuales pueden y deben ser fortalecidas mediante estrategias pedagógicas intencionadas que promuevan la autorregulación y la comprensión profunda.

Sin embargo, aunque se identifican elementos motivacionales, sociales y didácticos que favorecen el desarrollo de la comprensión y la fluidez lectora, la persistencia de desigualdades estructurales continúa limitando su consolidación plena. Los resultados confirman que factores como la motivación intrínseca y el acompañamiento pedagógico y familiar tienen un impacto significativo, pero su efecto se encuentra condicionado por el acceso a recursos y por el contexto socioeconómico en el que se desenvuelve cada estudiante.

En conjunto, este análisis confirma que la lectura en tercer grado constituye un proceso multidimensional, atravesado por condiciones estructurales, decisiones pedagógicas y vínculos

afectivos. La teoría sustantiva construida enfatiza que, sin una intervención sistemática y una articulación efectiva entre el ámbito escolar, familiar y estatal, las brechas en la comprensión y la fluidez lectora continuarán reproduciendo desigualdades educativas.

Al revisar los hallazgos y en coherencia con uno de los propósitos centrales de este estudio, interpretar las estrategias metodológicas y didácticas implementadas por los docentes de básica primaria para el desarrollo de la comprensión y fluidez de la lectura en el salón de clases, es posible afirmar que dichas estrategias evidencian una construcción pedagógica sensible, situada y estrechamente articulada con el contexto sociocultural de los estudiantes. A partir del enfoque metodológico de la teoría fundamentada y, en particular, del modelo propuesto por Strauss y Corbin (2002), se logró identificar que los docentes no solo aplican estrategias aisladas, sino que diseñan e implementan prácticas pedagógicas contextualizadas y estructuradas que operan en distintos niveles de intervención. Estos niveles dialogan de manera directa con las categorías emergentes del estudio y permiten comprender la complejidad del proceso lector desde una perspectiva integral.

En un primer nivel, correspondiente a las estrategias de mediación cognitiva vinculadas a la fase de codificación abierta, se identificaron prácticas orientadas al fortalecimiento de la comprensión y fluidez lectora mediante el andamiaje léxico, el modelado de inferencias, la lectura compartida y la lectura en voz alta. El andamiaje léxico se manifiesta en la explicación intencionada de palabras desconocidas a partir de ejemplos cercanos a las experiencias cotidianas de los estudiantes, lo cual favorece la construcción de significados contextualizados. Esta estrategia trasciende el ámbito escolar y se refleja también en el entorno familiar, tal como lo expresó EPIO3: *“Mi mamá me explica palabras difíciles”*. En el aula, esta práctica se operacionaliza mediante el uso de glosarios interactivos, en los que los estudiantes registran nuevas palabras apoyándose en dibujos, analogías y representaciones gráficas, lo que introduce de manera temprana estrategias multimodales que fortalecen el vocabulario y la comprensión semántica.

De igual manera, el modelado de inferencias se constituye en una estrategia pedagógica clave, mediante la cual el docente explicita los procesos cognitivos implicados en la deducción de significados a partir del contexto textual. Esta práctica se desarrolla a través de la lectura

dialógica, en la que se realizan pausas intencionadas y se formulan preguntas inferenciales antes, durante y después de la lectura, orientadas a anticipar, reflexionar y profundizar en el contenido. Finalmente, la lectura compartida y colectiva se consolida como una práctica dialógica en la que docentes y estudiantes alternan los roles de lector y oyente, promoviendo no solo la decodificación, sino también la entonación, la expresividad y la comprensión global del texto. Estas estrategias, en conjunto, configuran una mediación pedagógica que fortalece la comprensión lectora desde una perspectiva participativa, situada y significativa.

En un segundo nivel se sitúan las estrategias de motivación situada, las cuales evidencian una clara intención por parte de los docentes de vincular la lectura con los intereses, las emociones y las realidades cotidianas de los estudiantes. En este nivel se integran prácticas como la selección personalizada de textos, la gamificación, el uso de recursos digitales y tecnológicos y la incorporación de estrategias multimodales que reconocen la diversidad de estilos de aprendizaje y fortalecen la disposición emocional hacia la lectura. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora deja de concebirse exclusivamente como un proceso cognitivo y se entiende como una experiencia cargada de sentido, identidad y pertenencia, lo que favorece la implicación afectiva y el compromiso lector sostenido.

Asimismo, en este nivel se observa cómo el uso intencionado de recursos digitales, como plataformas interactivas, lecturas proyectadas, audiolibros y aplicaciones de evaluación, no solo incrementa la motivación, sino que permite regular el ritmo lector y atender de manera más efectiva la diversidad y la neurodivergencia presentes en el aula. Estas estrategias se complementan con dinámicas de lectura repetida y control de la velocidad lectora, mediante las cuales los estudiantes monitorean su progreso, fortalecen la fluidez y construyen confianza en sus capacidades lectoras.

Tabla 12*Estrategias de motivación situada*

ENFOQUE	IMPLEMENTACIÓN EN AULA	BASE TEÓRICA
PERSONALIZACIÓN	Selección de materiales según intereses (científicos, narrativos visuales) identificados en diagnósticos iniciales.	<i>Freire (1982): Lectura del mundo</i>
GAMIFICACIÓN	Diseño de retos lectores con recompensas simbólicas (ej.: "medallas" por libros completados).	<i>Guthrie y Wigfield (2000): Motivación intrínseca</i>
APRENDIZAJE SERVICIO	Vinculación de lecturas con proyectos comunitarios (ej.: Nicole enseñando a otros con libros científicos).	<i>Vigotsky (1978): Mediación cultural</i>

Nota: Elaboración de la autora

Analizando la tabla anterior se puede evidencia que uno de los enfoques pedagógicos más relevantes identificados en el estudio es la personalización de los materiales de lectura, entendida como una estrategia intencionada que parte del reconocimiento de los intereses, motivaciones y características individuales de los estudiantes. Esta práctica se fundamenta en diagnósticos iniciales, conversaciones pedagógicas y procesos de observación participativa que permiten a los docentes seleccionar textos acordes con las afinidades temáticas de los niños.

Así, se incorporan textos de divulgación científica para aquellos estudiantes interesados en los animales, el cuerpo humano o los fenómenos naturales, mientras que se priorizan narrativas visuales y textos con fuerte componente gráfico para quienes manifiestan inclinaciones artísticas o visuales. Esta estrategia se articula con la perspectiva de Freire (1982), quien plantea que la lectura debe posibilitar al estudiante “*leer la palabra y el mundo*”, resignificando la experiencia lectora. En este sentido, la lectura deja de percibirse como una imposición escolar y se transforma en un medio de exploración personal, cognitiva y cultural.

Otra estrategia pedagógica significativa es la gamificación, implementada mediante el diseño de retos lectores que otorgan reconocimientos simbólicos como medallas de cartulina, fichas o sellos por cada libro leído o actividad de lectura completada. Estos recursos no se orientan a la competencia entre pares, sino al progreso individual, enfatizando el esfuerzo, la constancia y la superación personal de cada estudiante. Esta propuesta se vincula con los

planteamientos de Guthrie y Wigfield (2000) sobre la motivación intrínseca, al reconocer que el sentido de logro, disfrute y autoeficacia fortalece el compromiso lector y consolida una relación positiva con la lectura.

Asimismo, se identificó la implementación de estrategias de aprendizaje-servicio, en las cuales los contenidos de lectura se articulan con acciones concretas dentro de la comunidad escolar. Un ejemplo representativo es el caso de EPIO2, estudiante que fue incentivada a leer textos de divulgación científica y posteriormente compartir esos conocimientos con compañeros de grados inferiores. Esta experiencia fortaleció no solo su comprensión lectora, sino también su autoestima y su sentido de utilidad social. Dicha práctica se relaciona con el concepto de mediación cultural propuesto por Vygotsky (1978), al evidenciar que los aprendizajes más significativos emergen cuando el estudiante participa activamente en contextos sociales reales, funcionales y con sentido para su vida cotidiana.

En un tercer nivel de intervención emergen las estrategias metacognitivas y ambientales, identificadas desde la fase de codificación selectiva como respuestas pedagógicas intencionadas a las necesidades emocionales, cognitivas y contextuales de los estudiantes. En este nivel adquieren especial relevancia la organización del tiempo lector institucional, la evaluación diagnóstica y el seguimiento continuo del proceso lector. La asignación de espacios sistemáticos para la lectura diaria, integrada a la programación curricular, garantiza la práctica constante y favorece la consolidación progresiva del hábito lector.

Una de las estrategias más destacadas en este nivel es el diseño de espacios lectores personalizados, concretado en la creación de “rincones de lectura” dentro del aula. Estos espacios, equipados con almohadas, mantas, mesas pequeñas o aprovechamiento de la iluminación natural, replican ambientes mencionados por los propios estudiantes como facilitadores de la concentración y el disfrute lector. La adecuación del aula a las preferencias expresadas por los niños refleja una apuesta pedagógica por la ambientación significativa, donde el entorno físico se concibe como un agente activo del aprendizaje y no como un elemento neutral.

La autorregulación guiada constituye otra estrategia central, orientada a enseñar a los estudiantes a gestionar la fatiga, el desinterés o la dificultad frente a textos extensos. Entre las

prácticas más recurrentes se encuentra el uso de pausas activas, en las que se alterna la lectura con actividades creativas como el dibujo, la narración oral o la representación gestual. Este acompañamiento favorece la atención sostenida y el desarrollo de habilidades metacognitivas, permitiendo que el estudiante reconozca sus propios límites y seleccione estrategias para continuar con el proceso lector de manera consciente.

Una tercera práctica relevante es el uso de diarios o bitácoras lectoras como herramienta de evaluación formativa. En estos espacios, los estudiantes registran sus emociones, dudas, avances y dificultades durante la lectura, lo que permite a los docentes ajustar sus intervenciones pedagógicas y, al mismo tiempo, favorece que los estudiantes tomen conciencia de su propio proceso lector. Esta estrategia se articula con una concepción de la evaluación como diálogo pedagógico y no únicamente como medición de resultados.

De manera complementaria, el seguimiento continuo se realiza mediante la observación directa, la lectura en voz alta cotidiana y el uso de instrumentos de evaluación formativa, como bitácoras lectoras, registros individuales y actividades orales y escritas, que permiten ajustar la intervención pedagógica según la evolución de cada estudiante. Estas prácticas evidencian una atención pedagógica diferenciada que reconoce los distintos ritmos de aprendizaje y responde a la diversidad y la neurodivergencia, intensificando el acompañamiento cuando se identifican niveles más bajos de comprensión o fluidez.

Estas acciones se integran coherentemente con lo que Strauss y Corbin (2002) denominan integración paradigmática, en tanto cada estrategia responde de manera directa a condiciones causales específicas. Así, frente a estudiantes con vocabulario limitado, los docentes implementan sesiones de prelectura centradas en la exploración de tres a cinco palabras clave por texto; ante la fatiga lectora, fragmentan los textos y los acompañan con pausas activas y creativas; frente a dificultades de fluidez se recurre a la lectura repetida y al control consciente de la velocidad lectora; ante la necesidad de atender preferencias temáticas, organizan bibliotecas de aula según géneros e intereses y ante la diversidad cognitiva se diseñan estrategias multimodales y flexibles. Estas decisiones pedagógicas evidencian que el aprendizaje de la lectura es un proceso adaptativo, relacional y profundamente contextualizado.

Un hallazgo particularmente significativo es la validación del principio de multimodalidad pedagógica. El testimonio de un estudiante “entiendo mejor cuando hay imágenes”, pone de relieve la necesidad de integrar lo visual, lo lingüístico y lo kinésico como lenguajes complementarios para facilitar el acceso al significado y enriquecer la experiencia lectora.

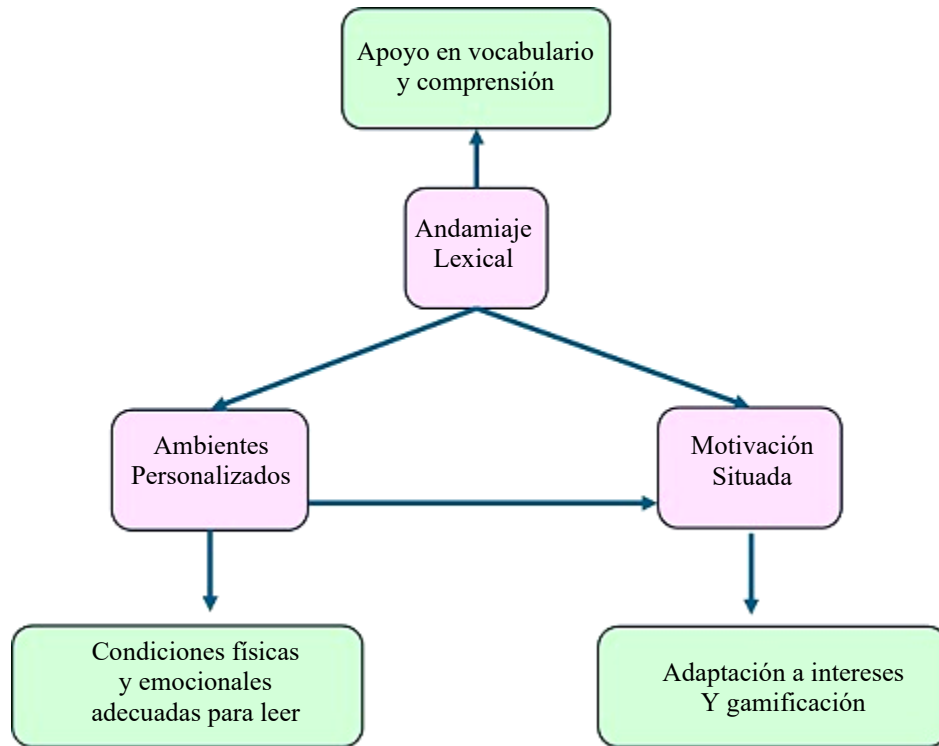
No obstante, el estudio también permitió identificar tensiones metodológicas relevantes. En primer lugar, persiste una brecha entre el conocimiento pedagógico y los recursos disponibles: si bien los docentes poseen claridad conceptual sobre cómo personalizar sus intervenciones, enfrentan limitaciones reales en el acceso a materiales diversos, dispositivos tecnológicos y condiciones físicas adecuadas. En segundo lugar, se evidencia una sobrecarga de roles, ya que se espera que los docentes actúen simultáneamente como mediadores cognitivos, motivadores emocionales y agentes de contención afectiva, sin contar siempre con la formación ni el acompañamiento institucional necesarios. Estas tensiones ponen de manifiesto la urgencia de fortalecer la formación docente continua y de garantizar condiciones laborales y pedagógicas más justas.

Desde la perspectiva de la investigadora, estas estrategias configuran un modelo de intervención dialéctica, en el que las prácticas pedagógicas se transforman de manera constante a partir de la interacción entre el aula y la sociedad, entre el saber disciplinar y la experiencia vital de los estudiantes. Esta dinámica se representa en la Figura 10, donde se visualizan los tres ejes estratégicos que sustentan la propuesta pedagógica identificada: el andamiaje léxico (apoyo en el vocabulario y la comprensión de palabras), la motivación situada (adaptación a los intereses y al juego) y el ambiente personalizado (condiciones físicas y emocionales favorables para la lectura).

Finalmente, el análisis cualitativo revela un consenso fundamental entre estudiantes y docentes: el acompañamiento adulto es un factor clave para superar las barreras en la comprensión lectora. Los niños ejercen una agencia activa en su proceso, desarrollan estrategias propias de comprensión y expresan con claridad sus preferencias temáticas y espaciales. Sin embargo, esta agencia requiere ser acompañada, validada y fortalecida.

Figura 9

Estrategia docente y relación con las necesidades del estudiante



Nota: Elaboración de la autora

Triangulación del análisis: estudiantes y docentes

La triangulación de la información proveniente de estudiantes y docentes permite una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno de la comprensión lectora. Desde ambas perspectivas, la lectura se configura como un proceso complejo, mediado por factores individuales, pedagógicos y contextuales, que inciden directamente en la construcción de significado.

Desde la voz de los estudiantes, la lectura se experimenta como una práctica que combina la motivación, el contexto y la agencia para afrontar obstáculos. Los niños reconocen que leer les permite aprender, mejorar su lenguaje y disfrutar de espacios de tranquilidad e imaginación. Asimismo, evidencian el uso de estrategias espontáneas para comprender los textos, como la relectura, el apoyo de adultos y el uso de recursos visuales. Sin embargo, también expresan dificultades asociadas al vocabulario complejo, la extensión de los textos y ciertas condiciones emocionales y sociales que afectan su disposición para leer.

Por su parte, los docentes interpretan estas dificultades desde una mirada pedagógica y estructural. Reconocen que los problemas de comprensión lectora no se limitan a la decodificación, sino que se relacionan con limitaciones en los procesos inferenciales, interpretativos y críticos. Además, identifican factores contextuales, como el escaso acompañamiento familiar, la falta de hábitos lectores en el hogar y las limitaciones institucionales, que influyen negativamente en el desempeño lector de los estudiantes.

Ambas perspectivas convergen en la importancia del acompañamiento, tanto familiar como docente, y en la necesidad de estrategias pedagógicas mediadas que favorezcan la comprensión. Mientras los estudiantes valoran el apoyo emocional y práctico durante la lectura, los docentes destacan su rol como mediadores del proceso, orientando, guiando y adaptando las prácticas lectoras a las características del grupo. Esta convergencia evidencia que la comprensión lectora se construye de manera relacional y situada, en la interacción constante entre el estudiante, el texto y su contexto.

Desde el análisis axial, las categorías emergentes se articulan a partir de relaciones de condiciones causales, condiciones contextuales, acciones/interacciones y consecuencias, lo que permite explicar el fenómeno de la comprensión lectora de forma estructurada.

Las condiciones causales están representadas por la motivación hacia la lectura y las habilidades lectoras iniciales de los estudiantes. Cuando la lectura es percibida como significativa y acorde a los intereses del niño, se favorece una actitud positiva que impulsa el proceso de comprensión.

Las condiciones contextuales e intervinientes incluyen el entorno familiar, escolar, emocional e institucional. El acompañamiento de adultos, la disponibilidad de espacios adecuados, los tiempos destinados a la lectura y los recursos pedagógicos influyen directamente en la forma en que los estudiantes enfrentan el texto. La ausencia de estos apoyos intensifica las dificultades lectoras y limita el desarrollo del hábito lector.

Las acciones e interacciones se manifiestan en las estrategias de comprensión empleadas por los estudiantes y promovidas por los docentes, tales como la relectura, la mediación pedagógica, el uso de imágenes, la formulación de preguntas y la lectura guiada. Estas acciones

evidencian un proceso activo de construcción de significado, mediado por la interacción con otros y con el contexto.

Las consecuencias del proceso se reflejan en el nivel de comprensión lectora alcanzado, en la fluidez, en la motivación sostenida o, en algunos casos, en la desmotivación y el rechazo hacia la lectura cuando las dificultades superan los apoyos disponibles.

A partir de la integración axial, se identifica como categoría central:

La comprensión lectora como un proceso situado y mediado, construido a partir de la interacción entre lo cognitivo, afectivo, social y las condiciones contextuales familiares e institucionales.

Esta categoría central integra los hallazgos del estudio y permite comprender que la comprensión lectora no es una habilidad aislada ni homogénea, sino un proceso dinámico que se configura en la relación entre el estudiante, el docente, el texto y el contexto. Desde esta perspectiva, las dificultades lectoras no se conciben únicamente como limitaciones individuales, sino como expresiones de desajustes entre las demandas del entorno y los apoyos disponibles.

Lo anterior, manifiesta que, el análisis integrado entre estudiantes y docentes evidencia que fortalecer la comprensión lectora implica reconocer la diversidad de experiencias lectoras, promover estrategias pedagógicas contextualizadas y generar condiciones institucionales y familiares que acompañen de manera efectiva el proceso lector en la educación básica primaria.

Reflexión final

A partir del enfoque cualitativo que orienta este estudio, se reafirma que la lectura, además de constituirse como una capacidad académica fundamental, debe ser reconocida como un derecho de ciudadanía. En este sentido, la comprensión de la lectura (CL) y la fluidez lectora (FL) no pueden concebirse como procesos homogéneos ni meramente técnicos; por el contrario, se configuran como fenómenos complejos, atravesados por interacciones dinámicas entre lo pedagógico, lo emocional y lo estructural. Los hallazgos evidencian que las desigualdades observadas en CL y FL no son aisladas, sino que representan expresiones concretas de desigualdades sociales más amplias, estrechamente vinculadas al capital cultural, al acceso

desigual a recursos educativos, a las posibilidades de acompañamiento familiar y a las condiciones en las que se ejerce la labor docente.

Para los niños participantes, la lectura se experimenta como una oportunidad para imaginar, compartir, disfrutar y aprender, configurándose como un espacio de sentido y expresión personal. En contraste, para los docentes, la lectura representa simultáneamente una herramienta pedagógica central y un desafío permanente, condicionado por limitaciones en los recursos disponibles, las exigencias curriculares y las múltiples demandas sociales que recaen sobre la escuela. En este escenario, resulta fundamental reconocer la lectura no solo como una competencia escolar, sino como un derecho inherente a las personas y a los ciudadanos. Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de las habilidades de comprensión y fluidez lectora debe asumirse como una tarea colectiva, sostenida y corresponsable, que articule los esfuerzos de las instituciones educativas, las familias, las políticas públicas y la sociedad en su conjunto, con el propósito de garantizar una alfabetización significativa, equitativa y transformadora.

CAPÍTULO V

RECORRIDO POR LOS SENDEROS DE LA INTERPRETACIÓN

La habilidad para comprender textos y la fluidez son pilares clave para el rendimiento académico y la participación ciudadana de niños de educación básica. Sin embargo, estos procesos van más allá de la simple decodificación textual, involucrando dimensiones afectivas, contextuales y sociales. La presente aproximación teórica toma como referencia un análisis cualitativo de la información guiada por la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002) para explorar las experiencias, percepciones y prácticas relacionadas con la lectura en estudiantes y docentes de tercer grado. Este análisis profundiza en los hallazgos de dicho estudio, integrando perspectivas teóricas clave y ofreciendo una comprensión integral de la lectura como un fenómeno situado y multidimensional.

El objetivo principal es interpretar, desde una perspectiva cualitativa fundamentada, las experiencias, motivaciones y estrategias relacionadas con la comprensión de textos y fluidez lectora en niños de tercero de primaria, incorporando el análisis sobre las narrativas de tres estudiantes y las entrevistas a docentes de educación básica (visiones de los propios actores), la teoría emergente y los marcos teóricos contemporáneos, para ofrecer una aproximación a las habilidades de comprensión y fluidez en la lectura como procesos entrelazados por las dinámicas sociales, pedagógicas y afectivas.

Aproximación teórica

1. La mediación cultural de Vygotsky (1978)

Vygotsky afirmó que el conocimiento se construye socialmente en la interacción con otros. Los hallazgos del estudio refuerzan esta teoría de mediación cultural. Se evidencia que el apoyo de adultos, como madres y docentes, funciona como "andamiaje" para la comprensión de

la lectura. Un ejemplo claro es la frase "*Mi mamá me explica palabras difíciles*" (EPIO3), que ilustra cómo la interacción social facilita el desarrollo progresivo de habilidades lectoras, convirtiéndose en este punto en una mediación didáctica y también emocional.

Las respuestas de los estudiantes respaldan la aplicabilidad de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), al afirmar que les gusta leer acompañados ya sea con abuela, madre, compañeros de clases, docentes o porque prefieren que otros aprendan; dicha ZDP se activa cuando un estudiante dirige o guía a otro, la comprensión desde la confianza.

Los docentes respaldan esta perspectiva; DCIO2 explica que realiza actividades grupales para leer y formula preguntas antes, durante y después de la lectura; lo que permite identificar el nivel de comprensión y ajustar su acompañamiento. Esto evidencia que, si el docente ajusta su intervención hacia la ZDP, permite a los estudiantes cambiar de la comprensión inicial al nivel de apropiación del texto. Adicional a esto, los docentes manifiestan que un alto porcentaje de los estudiantes con mejor desempeño reciben apoyo lector en casa, y que preguntas como "*¿qué leíste hoy?*" por parte de los padres generan cambios positivos. La mediación adulta es considerada un factor clave para resolver dudas y generar hábitos lectores.

Se reconoce que la mediación incluye lo técnico, lo afectivo, una escucha positiva y una actitud de acompañamiento que proporciona seguridad emocional. Desde la opinión de la investigadora se considera que para que esto ocurra se necesita crear un entorno donde el estudiante se sienta el lector principal y aprenda a partir de su rol.

2. La autonomía lectora de Freire (1982)

La investigación también dialoga con la noción de autonomía lectora de Freire (1982). Las preferencias de los niños por ciertos tipos de libros, como los científicos (EPIO2) o de princesas (EPIO3), demuestran "lecturas del mundo" previas a la decodificación textual. Esto coincide con la idea de que los niños otorgan significado a los textos desde sus imaginarios culturales e intereses personales. La elección de contenidos visuales versus científicos, así como la personalización de espacios para leer (como el "*sótano sin molestias*" de EPIO3), resalta que los niños asumen un papel activo en la forma como se acercan al mundo escrito, sus intereses y entornos influyen en la construcción de significado.

En cuanto a la práctica docente (DCIO3) señala que *“los niños crean historias, cambian los finales de los cuentos, hacen dibujos...”* incorporando la visión de Freire que sugiere que la lectura debe ser una interpretación crítica de la realidad. Estas actividades muestran la pedagogía de la creatividad y la transformación, en la que los niños son autores de significado, confirmando que la comprensión no se genera al repetir si no al resignificar. Para los docentes, leer es una actividad ética y social. Uno de ellos afirma que *“Los padres lectores forman hijos lectores”*, reforzando que la lectura se enseña en la sociedad y que el ejemplo de la familia y la escuela es la clave.

Los hallazgos de esta investigación enfatizan que una comprensión crítica de la lectura crea ciudadanos que pueden hacer preguntas, dialogar con el entorno e imaginar nuevas oportunidades; leer es acceder al texto, entablar relaciones desde la ética y la política con el mundo.

3. Teorías contemporáneas de motivación (Guthrie y Wigfield, 2000)

La categoría "Motivación para leer" identificada en el estudio, dividida en "aprendizaje" y "entretenimiento", corrobora las teorías contemporáneas de motivación, como las de Guthrie y Wigfield (2000). La lectura se sostiene cuando satisface necesidades intrínsecas, como aprender cosas nuevas para enseñar a otros (EPIO2). El deseo de aprender emerge como un factor motivacional común entre los estudiantes, quienes perciben la lectura como una herramienta de crecimiento intelectual. Además del aprendizaje formal, los aspectos lúdicos y creativos, como los dibujos y la capacidad de estimular la imaginación, también actúan como motivadores. El estudio también señala que la fluidez lectora mejorada conduce a un mayor disfrute y motivación, ya que *“Si el niño se escucha leer bien, busca más textos”* (DCIO2). mejorar la fluidez lleva a la autoconfianza que es herramienta clave para mantener los hábitos en la lectura. La motivación intrínseca siempre requerirá de un entorno que lo respalde.

4. Teoría del capital cultural (Bourdieu, 1986)

Los hallazgos ponen de manifiesto la relevancia de la Teoría del Capital Cultural de Bourdieu (1986), quien afirma que las condiciones sociales afectan el acceso al conocimiento. Las diferencias socioeconómicas explican las disparidades en la comprensión de textos y la velocidad con la que se lee, ya que un bajo nivel socioeconómico se asocia con un menor acceso

a libros y recursos. Las entrevistas a los docentes evidencian esta desigualdad, DCIO3 menciona que *"Los padres en mejores condiciones económicas tienen más herramientas"*, *"Padres lectores forman hijos lectores"*, *"Los estudiantes que tienen mejor fluidez lectora son los que leen en casa junto con sus padres"*, evidenciando que la entrada temprana al mundo escrito no depende únicamente del inicio de la escolaridad, sino también de las prácticas diarias de lectura en el hogar. Cuando la lectura se incorpora como un hábito, se convierte en un impulso para el desarrollo lector y genera una ventaja frente a los que no poseen dicha práctica.

Por el lado de los estudiantes, se confirma este contraste, algunos leen con sus madres, libros favoritos en casa, EPIO1 señala que *"nunca me han leído porque no tenemos cuentos en casa"*. Esta diferencia estructural afecta el rendimiento académico y las relaciones emocionales con la lectura, perpetuando un círculo vicioso de desigualdad. Tal declaración revela que el capital cultural es un privilegio material, simbólico y relacional; leer, hablar sobre lo que se lee y compartir libros en el hogar es una manifestación de la herencia cultural que mejora el proceso de comprensión de la lectura en etapas iniciales del desarrollo.

Según opinión de la investigadora, este hallazgo confirma que la escuela no es un escenario aislado, pero es parte del terreno sociocultural donde la práctica familiar afecta profundamente la comprensión y la fluidez de los textos que leen. Por lo tanto, la intervención educativa en la lectura requiere identificar y transformar las condiciones culturales, creando oportunidades más justas para todos los niños.

5. Metacognición (Flavell, 1979) y autoeficacia (Bandura, 1997)

El estudio revela que los estudiantes no son receptores pasivos ante las dificultades lectoras; por el contrario, desarrollan mecanismos activos para superarlas. Estrategias como la relectura, preguntar a un adulto o deducir significados por contexto demuestran el desarrollo de habilidades metacognitivas básicas. La capacidad de los niños para resolver dificultades con herramientas disponibles, como la mediación o la adaptación de textos, fortalece su confianza como lectores, lo cual se alinea con la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997).

El concepto de metacognición propuesto por John Flavell (1979) aparece en las prácticas de lectura diaria, cuando los estudiantes manifiestan comportamientos como releer una palabra compleja, indagar su significado o reflexionar sobre cómo explicarla a otros. Estas acciones

reflejan los esfuerzos para comprender, el ejercicio de autorregulación y el monitoreo de sus procesos cognitivos. Considerando la perspectiva docente, la metacognición se mejora desde la fase de planificación educativa a través del diagnóstico, la supervisión individualizada y el uso de estrategias diferenciadas que responden a los ritmos de cada estudiante. Esto es expresado por el docente que indica que es importante *"buscar estrategias que apunten a cada estilo de aprendizaje"*. Junto con esto, la docente DCIO2 describe una práctica importante: *"yo les pongo ejercicios de cronómetros, los niños miden su tiempo y se motivan a mejorar"*. Esta acción, además de la dimensión operativa, promueve los procesos de autorregulación, lo cual permite a los niños reconocer su progreso y reconocer los desafíos que tienen en comprender un texto.

Los docentes también notan que los niños monitorean el avance de cómo leen cuando preguntan *"¿cuánto tiempo me tomó?"* (DCIO1), señalando el desarrollo de habilidades metacognitivas. Estas acciones crean lectores positivos y consolidan la lectura como una experiencia agradable. Según el estudio, se sugiere que fomentar la autoeficacia es necesario para promover la autoconfianza, donde el error se entiende como un componente del aprendizaje y el reconocimiento funciona como apoyo y fortalece la formación. También se interpreta que el lector metacognitivo se aleja de la pasividad y se convierte en activo que toma decisiones sobre la forma en que lee. Esta capacidad debe enseñarse deliberadamente, con una reflexión constante, relectura, prácticas de monitoreo y evaluación.

6. La lectura como fenómeno integral y situado

Para el análisis integral de la información se aplicó la codificación (abierta, axial y selectiva), revelando la lectura como un fenómeno integral y situado. No solo confluyen motivaciones personales y apoyos familiares y escolares, sino también barreras estructurales asociadas al capital cultural y la desigualdad de recursos. La teoría sustantiva propuesta es que *"La lectura infantil se construye en una triada interactiva entre motivación personal (deseo de aprender/imaginar), mediación social (adultos como guías) y adaptación estratégica (superación activa de obstáculos)"*. Esta perspectiva multidimensional es crucial para la promoción lectora, ya que las categorías de motivación, desafíos, contextos y respuestas emocionales no actúan de manera aislada, sino que se entrelazan para configurar la experiencia lectora.

Los docentes, por su parte, identifican la comprensión y fluidez de los textos como producto de una triangulación entre mediación pedagógica (estrategias adaptativas), contexto familiar (apoyo y hábitos) y acceso a recursos (libros, tecnología), donde las desigualdades socioeconómicas amplifican las brechas de aprendizaje. Esto resalta la importancia de abordar la promoción lectora desde múltiples dimensiones: pedagógica, emocional y contextual.

En la figura 11 se observan las dimensiones y enfoques teóricos de la comprensión y fluidez que presentan los niños al momento de leer un texto, el centro ubica la capacidad de comprensión y la velocidad en la lectura como un proceso central, complejo y multifactorial en la infancia, seguido de los aportes teóricos: Vygotsky (resalta como la mediación y el acompañamiento de madres, docentes, hermanos influyen en el proceso), Freire (concibe la lectura como un acto cultural y político, ligado a la identidad y agencia del lector), Guthrie y Wigfield (explican el papel de la motivación intrínseca, curiosidad y deseo de aprender), Bourdieu (analiza el impacto de las condiciones estructurales y el capital cultural en las oportunidades lectoras) y Bandura (destaca la autoeficacia y las estrategias activas de los niños para superar dificultades). Todas estas dimensiones confluyen en una práctica lectora situada, donde lo cognitivo, lo social, lo afectivo y lo estructural se entrelazan.

Figura 10

Dimensiones y enfoques teóricos de la comprensión de la lectura



Nota: Elaboración de la autora

Las respuestas de los docentes en las entrevistas fortalecen la aproximación teórica descrita anteriormente. Ejemplo, se preocupan por el papel de la familia “*se trata en lo posible de establecer un vínculo constante con acudientes y cuidadores...*” (DCIO2). Este testimonio se relaciona con Vygotsky y Bandura que reconocen el papel del entorno como facilitador de aprendizaje y autoeficacia. Así mismo los docentes reconocen como la desigualdad estructural obstaculiza el aprendizaje significativo al declarar que es más fácil que aprenda un rico que un pobre con hambre, una situación que vivencian en las aulas de clases. Desde la perspectiva pedagógica resaltan la lectura en voz alta, la lectura grupal, el uso de cronómetros y el acceso a plataformas digitales, permitiendo reconocer que se contextualizan las estrategias para avanzar en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades para comprender lo que se lee, considerando las dimensiones afectivas, culturales y cognitivas.

En las intervenciones de los estudiantes se observa que la lectura es una vivencia situada, atravesada por vínculos, es así como en relación con los espacios de lectura ellos identifican lugares como la mesa, el sótano y la cama que son significativos considerando que son cómodos y se sienten importantes al realizar sus lecturas en esos espacios. Con respecto a los aspectos donde presentan dificultad, los estudiantes recurren a recursos como releer, preguntar, usar un diccionario, siendo estas estrategias transferidas en las rutinas escolares y familiares. El deseo de aprender y transformar se visualiza en los estudiantes en sus deseos de mejorar sus falencias, quieren leer con pausas, mejorar la lectura de los signos de puntuación y EPIO3 “quiero mejorar y practico todos los días”. Situaciones que dan esperanza hacia el futuro que queremos para los estudiantes.

En conclusión, esta aproximación teórica, basada en un estudio cualitativo, reitera que la comprensión de la lectura y la fluidez infantil no debe reducirse a habilidades técnicas o resultados medidos en pruebas estandarizadas; al contrario, se considera un proceso humano complejo donde se cruzan los componentes cognitivos, emocionales, sociales y estructurales. A partir de referentes como Vygotsky, Freire, Guthrie y Wigfield, Bandura y Bourdieu, se crea un marco conceptual que permite interpretar que el proceso lector es una práctica situada en la que la intermediación social, la motivación, la agencia, las condiciones socioeconómicas y la autoconfianza convergen.

Los hallazgos resaltan la importancia crucial de la mediación adulta y el apoyo familiar en la adquisición y fortalecimiento de habilidades para comprender lo que se lee, así como la incidencia de las motivaciones intrínsecas y la capacidad de autoeficacia de los niños. Sin embargo, también se destaca el papel crítico de las barreras estructurales, particularmente las desigualdades socioeconómicas que obstaculizan la posibilidad de acceder a recursos ampliando las desigualdades en el proceso de formación de estudiantes.

Desde un punto de vista crítico, la investigadora no se limitó a describir la práctica o la cuantificación de resultados, sino que también se sumergió en el ambiente escolar donde interactúan los estudiantes y docentes para entender la comprensión y fluidez en la lectura como una experiencia llena de significado, moldeada por el medio ambiente, el deseo y las posibilidades de transformación. Todas las expresiones descritas por los estudiantes revelan que para que este proceso se pueda dar es necesario también acompañar, resistir y construir identidad.

Para los estudiantes comprender la lectura, desde sus experiencias, no es solo decodificar, sino generar sentido, tejer vínculos y transformar realidades. En sus relatos, la práctica lectora se construye en el encuentro, en la persistencia, en los gestos cotidianos de quienes enseñan a leer incluso cuando los recursos escasean, y en quienes aprenden a leer soñando con otro mundo posible. Del mismo modo, las voces de los docentes indican que la lectura se percibe como un medio de justicia y emancipación, desde su punto de vista involucra la decodificación, creación significativa, formar ciudadanía y transformar la realidad; se construye en la persistencia diaria de los docentes aun cuando los recursos disponibles son pocos y en los estudiantes que sueñan con un mundo diferente a través del aprendizaje lector.

En última instancia, la investigación argumenta que la comprensión y la fluidez que tienen los estudiantes al enfrentarse a un texto representan habilidades académicas y un derecho de ciudadanía. Los resultados sugieren que las desigualdades en comprensión de la lectura y fluidez lectora son, en esencia, desigualdades en el ejercicio del derecho a comprender y transformar el mundo a través de la palabra. Por lo tanto, se hace imperativo que las políticas públicas, las prácticas pedagógicas y las iniciativas familiares colaboren de forma integral para promover una alfabetización significativa, equitativa y sostenible, atendiendo no solo a las

habilidades técnicas, sino también a los aspectos emocionales, sociales y contextuales que rodean el acto lector.

CAPÍTULO VI

SOCIALIZACIÓN DE LOS HALLAZGOS

Un paso esencial en el proceso de investigación orientado desde la parte ética y académica fue socializar los hallazgos con los consejos académicos de las instituciones educativas Manuela Vergara de Curi, Nuestra Señora del Carmen y Bertha Gedeón de Baladí. De acuerdo con el paradigma interpretativo y los principios de la pedagogía interactiva que sustentan la investigación, esta fase se ideó más como un ejercicio dialógico de reflexión colectiva que como una simple difusión de los hallazgos, dejando claro que no era evaluativo ni punitivo en relación con la enseñanza y práctica docente.

El propósito de la socialización fue promover la comprensión compartida y la apropiación crítica de los hallazgos por parte de los informantes clave, y generar aportes que fortalezcan los procesos pedagógicos relacionados con la comprensión y la fluidez lectora. El proceso se desarrolló en tres reuniones presenciales, ilustrando los hallazgos con la presentación de fragmentos breves y anónimos de las voces de estudiantes y docentes, lo cual permitió reconocer los saberes construidos desde la experiencia escolar.

En la presentación estructurada se expusieron en primer lugar los propósitos, el enfoque cualitativo enmarcado en el paradigma interpretativo y en la utilización de la teoría fundamentada para el análisis. Se presentaron los contextos de cada institución participante. A partir del marco teórico, (a) se presentó la lectura como una práctica contextualizada, lo que muestra que los estudiantes comprenden mejor el texto cuando tienen relación con sus contextos socioculturales, intereses y experiencias personales. Esta comprensión se refuerza cuando existe una alineación entre la práctica en la escuela y el apoyo en el hogar; (b) se enfatizó el papel de la mediación pedagógica, destacando que las estrategias implementadas por los docentes como las preguntas antes, durante y después de la lectura, la lectura compartida y el diálogo interpretativo,

facilitan la transición de la comprensión literal hacia el nivel inferencial y crítico; (c) se abordaron los aspectos afectivos y motivacionales del proceso lector. Los hallazgos muestran que la motivación, la autoeficacia lectora y el reconocimiento inciden significativamente en la fluidez y la preparación para la lectura, especialmente en estudiantes con dificultades persistentes y (d) se socializaron las barreras estructurales que afectan el proceso lector, incluido el acceso limitado a materiales, el tiempo reducido de lectura en la jornada escolar y las circunstancias familiares que dificultan el acompañamiento.

Durante el proceso de socialización los participantes reconocieron que los hallazgos obtenidos en la investigación correspondían a situaciones observadas en la vida escolar; al igual que expresaron sus inquietudes y apreciaciones:

1. Los docentes expresaron la preocupación sobre la aplicabilidad de estos hallazgos, entre las preguntas destacaron: ¿Cómo fortalecer la motivación por la lectura?, ¿Cómo diversificar las estrategias de mediación pedagógica? y ¿Cómo garantizar la igualdad al acceso de material de lectura? En general las respuestas resaltaron la necesidad de promover actividades de lectura significativas, fortalecer el trabajo colaborativo entre docentes y pares académicos, ampliar los recursos pedagógicos disponibles y consolidar el apoyo de las familias como parte del proceso de lectura.

2. De parte de los rectores y coordinadores, surgieron interrogantes sobre la sostenibilidad de las propuestas y la medición de su impacto. En este sentido, se reconoció la importancia de incorporar las orientaciones derivadas de la investigación en el PEI y el Plan de Mejoramiento, y los mecanismos de seguimiento pedagógico.

3. Los padres expresaron preocupaciones sobre su papel en el apoyo a la lectura en casa, incluido cómo apoyar la comprensión de textos sin presionar a los niños, y qué tipos de materiales son más apropiados para la edad. Sus aportes pretenden identificar las preferencias lectoras de los estudiantes, describir hábitos familiares relacionados con la lectura e identificar el efecto positivo del apoyo emocional en la motivación lectora.

4. Los estudiantes expresaron dudas vinculadas a la comprensión de textos que perciben como complejos y al significado de palabras desconocidas. Sus aportes

evidenciaron la dimensión afectiva del proceso lector, al señalar preferencias por textos cercanos a su realidad, emociones asociadas a la lectura y estrategias espontáneas para comprender, como releer, preguntar o relacionar el contenido con experiencias personales.

Uno de los principales aportes de la socialización es la idea de la necesidad de fortalecer los programas de lectura en las instituciones, donde la lectura sea un eje transversal del currículo, haciendo énfasis en la comprensión y no solo en la decodificación. Esta acción estratégica permite articular la mediación docente, la participación familiar y un enfoque de los derechos de los niños, proporcionando un entorno más equitativo para el desarrollo de la comprensión y la fluidez. En este sentido, los hallazgos de la investigación ofrecen fundamentos teóricos para sustentar un Plan Lector que reconozca la lectura como una actividad cognitiva, afectiva, social y cultural.

Como resultado del proceso de socialización, se elaboraron actas de reuniones del consejo académico, registrando la presentación de los hallazgos obtenidos, señalando el valor formativo y el compromiso de cada institución de revisar nuevamente y evaluar la posibilidad de incluir en el proceso pedagógico dichos hallazgos. Las fotografías (anexo) y las actas de las jornadas evidencian el proceso de socialización, el impacto ético y académico de la investigación; incluye la participación de docentes y directivos, el carácter dialógico de las reuniones, en las que se promovió el análisis crítico de los hallazgos en relación con las realidades de cada institución.

En términos generales, el diálogo sostenido con los participantes resultó determinante para consolidar y profundizar los hallazgos de la investigación. Sus aportes permitieron una comprensión más situada de los procesos de comprensión y fluidez lectora en el contexto educativo analizado, así como de las prácticas pedagógicas y condiciones que los median. Estos hallazgos contribuyeron a fortalecer los sustentos teóricos y metodológicos del estudio, al ofrecer una lectura más integral de la realidad escolar en torno al desarrollo de la comprensión y fluidez lectora.

CAPÍTULO VII

APORTES CONCLUSIVOS Y RECOMENDACIONES EMERGENTES

La culminación de la investigación "Aproximación teórica para la comprensión de la lectura y la fluidez lectora en estudiantes de educación básica colombiana desde la perspectiva pedagógica interactiva" marca un momento clave para la investigadora. El propósito inicial fue generar una aproximación teórica mediante el análisis de las fortalezas y dificultades que presentan los estudiantes de primaria en Cartagena, la descripción de sus niveles de comprensión, la interpretación de las estrategias pedagógicas docentes y la construcción de nuevas perspectivas teóricas.

A lo largo de este viaje investigativo, se ha constatado una verdad que resuena con urgencia en el panorama educativo colombiano y global: la comprensión de la lectura y la fluidez lectora son, sin duda, los cimientos del desarrollo individual, escolar y social de los educandos. Sin ellos, acceder al conocimiento y a la participación plena en una sociedad democrática se ven seriamente comprometidos. Las alarmantes diferencias observadas por pruebas internacionales como PISA (OECD, 2022) y las propias evaluaciones nacionales (Saber-ICFES-Supérate) no son meras estadísticas; son un llamado de atención que exige una acción profunda y contextualizada en el ámbito educativo.

Este estudio llevado a cabo en niños de básica primaria específicamente en el grado de tercero de instituciones educativas públicas ubicadas en la ciudad de Cartagena, sustentado desde la perspectiva interpretativa y la rigurosa metodología de la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), devela con claridad que la lectura es un proceso multidimensional, que depende de factores personales, sociales, culturales y pedagógicos. Es esta interacción, precisamente, la que se debe desentrañar para ofrecer soluciones significativas y duraderas que permitan a cada niño de Cartagena desarrollar todo su potencial lector. Los hallazgos permitieron consolidar una

serie de conclusiones fundamentales que dibujan un panorama integral de la comprensión que tienen los estudiantes en Cartagena:

1. Con respecto a las fortalezas y debilidades de comprensión, se halló que los estudiantes de Cartagena son niños fuertemente motivados y valoran el apoyo de adultos y pares durante las actividades de lectura. También se observó que gracias a las estrategias metacognitivas que han empezado a emplear, pueden mitigar algunas barreras presentes en el proceso lector. Dentro de los obstáculos se encuentra la falta de interés en ciertos materiales, la fatiga por leer textos extensos y el acceso limitado a la diversidad de recursos.

2. la comprensión y la fluidez lectora en los estudiantes de tercer grado se configuran como procesos dinámicos, situados y socialmente mediados, y no como habilidades técnicas aisladas. Los hallazgos evidencian que leer implica una interacción constante entre dimensiones cognitivas, emocionales y contextuales, en la que los estudiantes construyen significado a partir de sus intereses, experiencias previas, emociones y relaciones con otros. Esta concepción supera visiones reduccionistas centradas únicamente en la decodificación y reafirma la lectura como una práctica social viva y relacional.

3. La motivación intrínseca emerge como una fortaleza central del proceso lector, al constituirse en el principal motor que impulsa la disposición de los estudiantes hacia la lectura. Los niños no leen únicamente por exigencia escolar, sino por el deseo de aprender, imaginar, comprender el mundo y compartir lo leído con otros. Esta motivación se articula de manera directa con las preferencias lectoras, temáticas científicas, narrativas visuales, historias con sentido social, confirmando que la motivación y las preferencias no operan como categorías separadas, sino como un eje integrado que conecta emoción y cognición en la experiencia lectora.

4. El nivel de comprensión lectora identificado es predominantemente literal y funcional, con avances incipientes en la comprensión inferencial y un desarrollo aún limitado de la comprensión crítica y autónoma. Los estudiantes muestran capacidad para extraer información explícita, relacionar contenidos con experiencias personales y emplear estrategias básicas como la relectura o la consulta a adultos. Sin embargo,

enfrentan dificultades cuando los textos demandan inferencias complejas, análisis crítico o manejo de vocabulario especializado, lo que evidencia un desajuste entre las exigencias textuales y las competencias lectoras en desarrollo.

5. Las dificultades lectoras no se explican únicamente por factores individuales, sino que responden a una red de condiciones intervinientes. Entre ellas se destacan: vocabulario limitado, textos extensos o poco significativos, inseguridad al leer en presencia de otros, ritmos de aprendizaje heterogéneos y limitaciones en la atención y la concentración. Estas dificultades generan respuestas emocionales como frustración, desmotivación o temor al error, afectando la continuidad del hábito lector y la confianza del estudiante.

6. La mediación adulta se confirma como un andamiaje pedagógico y socioafectivo clave para la comprensión y la fluidez lectora. El acompañamiento de madres, padres, docentes y otros adultos facilita la resolución de dificultades léxicas, fortalece la confianza y sostiene la motivación. No obstante, el estudio también revela el reto de evitar una dependencia excesiva, lo que plantea la necesidad de transitar progresivamente hacia la autonomía lectora mediante estrategias de autorregulación y metacognición guiada.

7. Los contextos de lectura familiares, escolares, físicos y emocionales influyen de manera decisiva en la experiencia lectora. Espacios tranquilos, tiempos definidos para leer y ambientes afectivamente seguros favorecen la concentración, el disfrute y la comprensión. En contraste, el acceso desigual a libros, recursos tecnológicos y prácticas lectoras en el hogar amplifica las brechas en la comprensión y la fluidez lectora. La ausencia de hábitos de lectura compartida y de modelos lectores en algunos contextos familiares limita las oportunidades de interacción temprana con el texto escrito, afectando tanto el rendimiento académico como la relación emocional con la lectura. En este sentido, la escuela asume un rol compensatorio clave, aunque enfrenta restricciones estructurales que condicionan su acción pedagógica.

8. Los estudiantes evidencian una agencia lectora en construcción pero significativa, evidenciada en su participación activa frente al proceso de lectura y a las dificultades que este implica. Lejos de asumirse como receptores pasivos, los niños

toman decisiones conscientes sobre los textos que desean leer y ponen en práctica diversas estrategias para favorecer su comprensión, tales como la relectura, la lectura en voz alta, la elaboración de dibujos y resúmenes, la formulación de preguntas y la búsqueda intencionada de apoyo en adultos o pares.

Estas acciones dan cuenta del desarrollo temprano de procesos metacognitivos, asociados al monitoreo, la autorregulación y la reflexión sobre la propia lectura, los cuales fortalecen progresivamente la confianza y la autoeficacia como lectores. En este sentido, la agencia lectora emergente identificada constituye una base pedagógica sólida para el fortalecimiento de la comprensión lectora, siempre que sea reconocida, acompañada y potenciada de manera deliberada desde las prácticas docentes.

9. Desde la perspectiva docente, las dificultades en comprensión y fluidez lectora están estrechamente vinculadas al tipo de texto, al nivel de automatización de la lectura y a las condiciones socioeconómicas y familiares. Los textos expositivos y argumentativos son percibidos como especialmente desafiantes en tercer grado, debido a la exigencia inferencial y crítica que demandan. Esta percepción refuerza la necesidad de una selección gradual y contextualizada de materiales, alineada con los procesos lectores reales de los estudiantes.

10. Las estrategias pedagógicas identificadas configuran un enfoque integral y multimodal de enseñanza de la lectura, en el que se articulan lectura colectiva, lectura en voz alta, lectura repetida, control de la velocidad lectora, lectura dialógica, preguntas inferenciales, uso de recursos digitales, atención a la diversidad y evaluación diagnóstica con seguimiento continuo. Estas estrategias no operan de manera aislada, sino como un entramado de acciones que buscan responder a la heterogeneidad del aula y sostener el proceso lector desde múltiples vías de acceso al significado.

11. De igual manera se concluye que las estrategias pedagógicas se centran en la mediación cognitiva, la motivación y la creación de ambientes lectores personalizados, incluyendo la explicación de vocabulario, lectura compartida, gamificación y diseño de espacios adaptados a las preferencias de los estudiantes. Los docentes demuestran flexibilidad y atención a la diversidad, aunque su labor se ve limitada por retos estructurales como formación profesional continua, las propias condiciones

socioeconómicas de los estudiantes y el acceso desigual a materiales y tecnologías y la sobrecarga de roles.

12. La categoría central construida la lectura como práctica mediada por contexto, mediación adulta y estrategias sintetiza de manera coherente el fenómeno estudiado. La teoría sustantiva emergente permite concluir que la comprensión y la fluidez lectora se fortalecen cuando existe coherencia entre la motivación del estudiante, la pertinencia de los textos, el acompañamiento adulto y las condiciones contextuales. Por el contrario, cuando alguno de estos elementos se desarticula, emergen barreras que afectan la experiencia lectora y el aprendizaje.

13. Las deficiencias en la interpretación textual y la fluidez no son meramente un problema académico, constituyen, en la opinión de la investigadora, una restricción que impide disfrutar plenamente del derecho de los individuos a comprender, participar y transformar su entorno a través de la lectura. La lectura es un derecho de ciudadanía, una llave para el pensamiento crítico y el compromiso cívico que brinda a los niños la oportunidad de informarse, involucrarse en el contexto nacional y contribuir activamente a una sociedad más justa y democrática.

14. En términos metodológicos, la aplicación de la teoría fundamentada permitió construir una comprensión profunda, situada y humanizada del proceso lector, integrando las voces de estudiantes y docentes, y evitando interpretaciones descontextualizadas o meramente cuantitativas. El uso del método comparativo constante, los memos analíticos y la articulación entre codificación abierta, axial y selectiva garantizaron la solidez y coherencia interna de los hallazgos.

15. Finalmente, el estudio concluye que fortalecer la comprensión y la fluidez lectora en la educación básica primaria exige un enfoque pedagógico integral, que reconozca la lectura como una experiencia cognitiva, emocional y social. Esto implica diseñar prácticas lectoras sensibles a la diversidad, fortalecer la mediación adulta, garantizar condiciones contextuales favorables y promover progresivamente la autonomía del lector infantil, especialmente en contextos de desigualdad socioeconómica como los analizados.

Tomando como base las conclusiones obtenidas, se proponen recomendaciones para mejorar la comprensión y fluidez de la lectura infantil. Estas sugerencias están organizadas según los principales hallazgos de esta investigación:

1. Diversificar el material de lectura para mitigar la falta de interés: se propone ofrecer una amplia variedad de textos que conecten con los intereses de los estudiantes, incluyendo géneros diversos (ciencia ficción, aventura, cómics, historias de la vida real, etc.) y formatos variados (libros ilustrados, revistas, cuentos cortos, artículos).

2. Fomentar la elección autónoma para reforzar la motivación y agencia infantil: se debe permitir que los estudiantes elijan sus propios libros y materiales de lectura.

3. Promover estrategias activas de afrontamiento para fortalecer las habilidades metacognitivas: se sugiere animar a los estudiantes a buscar ayuda cuando no entiendan y enseñarles técnicas de deducción contextual. Además, incorporar en el currículo estrategias que permitan a los niños monitorear su propia comprensión, identificar sus dificultades y emplear recursos para resolverlas de manera autónoma.

4. Para los educadores, es esencial crear actividades que vinculen la lectura con la creatividad (por ejemplo, a través de la ilustración de historias) y con su aplicación práctica, como aprender datos curiosos. Deben ofrecer textos con una dificultad progresiva y emplear recursos visuales que ayuden a entender el vocabulario, se recomienda implementar evaluaciones diagnósticas personalizadas que permitan identificar los niveles individuales de fluidez y comprensión lectora, así como promover procesos de formación dirigidos a las familias para fortalecer el acompañamiento lector en el hogar.

5. Enseñar explícitamente la inferencia: Se deben diseñar actividades donde los estudiantes tengan que "leer entre líneas", pidiéndoles que predigan, identifiquen sentimientos de personajes o expliquen acciones no explícitas.

6. Fomentar la autorregulación y la autonomía crítica: animar a los estudiantes a monitorear su propia comprensión, haciéndose preguntas, resumiendo o

identificando confusiones. Para la autonomía crítica, se deben introducir preguntas que los hagan evaluar la información (¿Estoy de acuerdo con la opinión del autor?).

7. Integrar lo emocional con lo cognitivo: Se debe reconocer y validar las respuestas emocionales de los estudiantes a los textos, conectando la lectura con las emociones para hacerla más significativa (¿Cómo te hace sentir esta historia?" o "¿Qué personaje te gusta más y por qué?").

8. Capacitación en estrategias diversificadas: Se propone ofrecer a los docentes programas de desarrollo profesional centrados en metodologías innovadoras para el desarrollo de competencias en análisis de textos y fluidez lectora, estrategias de mediación cognitiva, como organizadores gráficos, lectura recíproca o técnicas para discusiones significativas que incluyan la atención de estudiantes con necesidades y estilos de aprendizaje dentro del salón de clases y la adaptación a diferentes contextos socioeconómicos.

9. En el nivel de política educativa, resulta urgente garantizar una distribución equitativa de los recursos pedagógicos y tecnológicos en las instituciones educativas públicas, superando las barreras materiales que limitan el acceso al aprendizaje.

10. Apoyo para la gamificación y la creación de ambientes: Se deben proporcionar recursos y ejemplos prácticos para que los docentes implementen la gamificación de manera efectiva, y destinar presupuestos para crear o mejorar espacios de lectura atractivos y personalizados.

11. Abordar retos estructurales: Es fundamental que las autoridades educativas consideren la inclusión de bibliotecas con secciones especializadas, que contengan desde libros con alto contenido visual hasta textos científicos, y deben promover la autonomía lectora asegurando el acceso a herramientas y materiales adaptativos que respondan a las múltiples demandas y las necesidades de cada niño; y la sobrecarga de roles docentes, incluyendo la contratación de más personal de apoyo o la redistribución de tareas.

12. En cuanto a las familias, es fundamental promover espacios de lectura compartida que ofrezcan tanto un apoyo emocional como una orientación técnica. Estas interacciones fortalecen la lectura como una actividad enriquecedora y relacional.

13. Empoderar la agencia infantil: Se debe considerar la implementación de clubes literarios centrados en la preferencia del estudiante, o "ferias del libro" dentro de la escuela donde los niños puedan explorar y seleccionar materiales.

14. Fortalecer las redes de apoyo: se sugiere diseñar programas de capacitación y sensibilización familiar sobre la importancia de la mediación lectora dentro del hogar, proporcionando herramientas y estrategias sencillas para acompañar a los niños en su proceso lector.

15. Optimizar condicionantes estructurales: implementar políticas que garanticen la disponibilidad de material literario en escuelas y hogares, especialmente en comunidades con bajos recursos económicos. Esto podría materializarse a través de bibliotecas itinerantes, plataformas digitales accesibles y programas robustos de donación de libros.

16. Equilibrar lectura-afecto-espacio: Se debe asegurar que las prácticas pedagógicas consideren activamente estos tres componentes: lectura (textos variados y técnicas de comprensión), afecto (ambiente seguro y disfrutable) y espacio (rincones de lectura cómodos y estimulantes).

17. Impulsar la investigación-acción: Realizar estudios continuos que evalúen la efectividad de las intervenciones pedagógicas y sociales, permitiendo ajustes y mejoras constantes basadas en la evidencia empírica.

18. El presente estudio cualitativo abre diversas posibilidades para el desarrollo de investigaciones futuras que profundicen y amplíen las dimensiones aquí abordadas. Una línea de indagación relevante se relaciona con el análisis del impacto diferencial del género en las habilidades de comprensión y fluidez lectora, dado que durante el proceso investigativo se identificaron diferencias sutiles en la motivación, las preferencias temáticas y las formas de participación de los niños. Asimismo, resulta pertinente profundizar y examinar la eficacia comparativa de las plataformas digitales como

audiolibros, aplicaciones educativas y entornos de lectura interactiva en estudiantes con acceso limitado a materiales impresos, particularmente en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, al igual que las metodologías inclusivas orientadas a estudiantes con diversas formas de funcionamiento neurológico.

Este documento sintetiza los hallazgos de una investigación cualitativa con base en la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), que explora las dimensiones multifacéticas de la interpretación textual y velocidad en la lectura infantil, destacando el rol de la motivación intrínseca, la mediación familiar y escolar, y las barreras estructurales. A partir de este se propone una intervención holística e integrada como se esboza a continuación:

La propuesta, titulada *"Lectura Transformadora: Conectando Aulas, Hogares y Comunidades"*, está diseñada para fortalecer la comprensión de la lectura y reducir las brechas educativas mediante estrategias pedagógicas innovadoras, una participación familiar activa y un uso crítico y equitativo de las tecnologías disponibles.

Esta iniciativa se estructura en tres momentos: un diagnóstico que identifica los desafíos en comprensión y fluidez de la lectura; una serie de recomendaciones con acciones concretas para docentes, familias y políticas públicas; y, finalmente, una propuesta de intervención integral que articula estrategias pedagógicas innovadoras (aula), mediación familiar (hogar) y acceso equitativo a recursos (comunidad) para potenciar el proceso lector.

Se organiza en tres dimensiones, la cognitiva, centrada en procesos mentales necesarios para decodificar, interpretar y crear significado; incluye la conciencia fonológica, vocabulario, la comprensión de las estructuras de texto, los niveles de comprensión de la lectura, la metacognición (Flavell) y la lectura en voz alta. La dimensión afectiva cuyo objetivo es fortalecer la motivación y la confianza en sus habilidades, tomando como punto de partida la autoeficacia (Bandura), la identificación emocional con los textos, la lectura en la familia o las escuelas. La dimensión contextual reconoce las condiciones sociales y escolares, como el capital cultural (Bourdieu), la práctica de lectura en el hogar, el acceso a la tecnología y los recursos digitales, la igualdad educativa, la inclusión de los estudiantes, la capacitación continua del trabajo de enseñanza y cooperación institucional.

"Lectura Transformadora" busca impactar de manera integral el ecosistema lector. Primero, con el fortalecimiento docente, centrado en talleres sobre metodologías interactivas para fortalecer la interpretación de textos, la fluidez en la lectura y la adquisición de habilidades metacognitivas, complementado con la implementación de la comunidad de aprendizaje profesional (CAP) para intercambiar prácticas significativas entre los educadores. En segundo lugar, con las escuelas para padres, con talleres vivenciales y guías digitales, se proporcionan a los padres y cuidadores herramientas prácticas para fomentar una mediación lectora efectiva y significativa en los hogares. Como tercero con la creación de rincones de lectura con la dotación de bibliotecas de aula, la implementación de "mochilas viajeras" con diversidad de libros, y el establecimiento de alianzas estratégicas con bibliotecas comunitarias; a esto se sumará una plataforma digital con cuentos interactivos y ejercicios adaptados a los niveles y preferencias de los niños. Por último, con la motivación estudiantil se impulsará a través de clubes de lectura, visitas de autores, concursos y exposiciones creativas que celebren el acto de leer y escribir.

La implementación de "Lectura Transformadora" seguirá un enfoque metodológico riguroso y adaptable. Se desarrollará en fases que incluyen un diagnóstico inicial (con evaluaciones de comprensión y fluidez), seguido de una etapa de capacitación docente y familiar. Seguidamente, se procederá a la implementación de las intervenciones pedagógicas directamente en aulas y hogares. Un monitoreo bimestral, utilizando métricas tanto cuantitativas como cualitativas, permitirá evaluar el progreso de manera constante. Finalmente, se realizará una sistematización de resultados para consolidar los aprendizajes. Es crucial destacar que, durante todo el proceso, se mantendrá un enfoque de teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), lo que permitirá realizar ajustes y mejoras en tiempo real, garantizando la pertinencia y efectividad de la intervención.

La población participante de esta propuesta incluye a estudiantes de tercer grado de escuelas públicas de Cartagena que muestran deficiencias en la interpretación de textos y en la velocidad de la lectura, así como docentes, padres y actores comunitarios comprometidos con el fomento de la capacidad lectora infantil. La ejecución de esta ambiciosa iniciativa exigirá diversos recursos: humanos (formadores especializados, bibliotecarios, coordinadores), materiales (libros diversos, tabletas, plataformas digitales) y financieros (un presupuesto que cubra capacitación, adquisición de materiales y logística general).

Con la implementación de "Lectura Transformadora", se anticipan resultados tangibles y significativos. Se espera una mejora sustancial en la comprensión literal e inferencial (con un aumento proyectado de al menos el 30% en las evaluaciones pertinentes), un aumento notable de la fluidez lectora (medida en palabras por minuto), y un incremento significativo en el compromiso de padres y cuidadores, así como la experiencia placentera de la lectura dentro del hogar.

El diferencial de esta propuesta radica precisamente en su carácter holístico, que integra de manera sinérgica la escuela, la familia y la tecnología, y en su naturaleza contextualizada, basada en hallazgos locales específicos y en las necesidades reales de los estudiantes de Cartagena. En suma, esta propuesta busca transformar la experiencia lectora de los niños, reconociendo la lectura como medio fundamental para potenciar el crecimiento académico, personal y su participación en la sociedad.

REFERENCIAS

- Angarita, D., (2021). *Modelo sistémico para la mediación de la comprensión lectora: un aporte sustentado en la estimulación cognitiva*. Tesis doctoral. <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/268>
- Arias, E., Bos, M., Giambruno, C. y Zoido, P. (2023), *PISA 2022 América Latina y el Caribe. Cuantos tienen bajo desempeño*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/America-Latina-y-el-Caribe-en-PISA-2022-cuantos-tienen-bajo-desempeno.pdf>
- Bandura, A. (1994). La autoeficacia. En VS Ramachaudran (Ed.), *Enciclopedia de la conducta humana*, (4), 71-81. Nueva York. <https://es.scribd.com/doc/142285646/Autoeficacia-bandura#page=14>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman. https://www.academia.edu/28274869/Albert_Bandura_Self_Efficacy_The_Exercise_of_Control_W_H_Freeman_and_Co_1997_pdf
- Beauchamp, TL, y Childress, JF (2011). Principios de ética biomédica. *Bioética y Debat*, 64 (17), 1-7. http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/facultad_agronomia/Produccion_Animal/Produccion_Animal/Bioetica.pdf
- Bonilla, F y Vidal, E. (2021). *Desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de grado cuarto de la básica primaria, como estrategia innovadora con el uso de Cuadernia.com*. Universidad de Cartagena. <https://hdl.handle.net/11227/14579>
- Buelvas, I. y Villamizar, N. (2020). *Fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de 2º grado a través de educaplay*. Tesis Maestría en Educación, Universidad de los Andes.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). New York: Greenwood Press. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_9155/objava_66783/fajlovi/Bourdieu%20The%20Forms%20of%20Capital%20_1_.pdf
http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_babel/textos/bourdieu-formas-del-capital.pdf
- Cases, I., (2015). *El hábito lector en alumnos de Educación Primaria*. Universidad de les Illes Balears. Facultad de educación.

- https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/3438/Cases_Soler_Ines.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Consulta: 2023, septiembre, 18]
- Cassany, D. (2006). "Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea". <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5959020>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Sage. https://www.researchgate.net/publication/39120429_CHARMAZ_Kathy_C_Constructing_Grounded_Theory_a_Practical_Guide_Through_Qualitative_Analysis
- Código de la Infancia y la Adolescencia (2006). *Ley 1098 de 2006*. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia. Actualizada con los Actos Legislativos a 2015. Edición especial preparada por la Corte Constitucional*. <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Contreras, L., (2021). *Constructos teóricos sobre la enseñanza del proceso lector en niños/ñas de nueve años de edad de educación primaria a través de las representaciones sociales de los docentes de aula*. Tesis doctoral. <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/213>
- Contreras, Y., (2022). *Modelo pedagógico de la comprensión lectora en la educación básica primaria*. Tesis doctoral. <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/197>
- DANE (2025). *Resultados pobreza monetaria 2024*. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/PM/pres-PM-2024.pdf>
- Díaz, I. (2019). *Estrategias didácticas para el aprendizaje de la lectoescritura con niños entre 6 y 7 años, desde el interior de las familias*. Corporación Universitaria Iberoamericana. Facultad de Educación. <https://acortar.link/oGOJ1C>
- Díaz, R., González, H., Mercado, R., y Narváez, O (2018). *Fortalecimiento de la comprensión lectora a través del software educativo do, re, mi, pop*. Tesis de Maestría y Doctorado. Repositorio Institucional Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/4777>
- Donegan, R., y Wanzek, J. (2021). *Efectos de las intervenciones de lectura implementadas para estudiantes con dificultades de lectura en la escuela primaria superior: una mirada a investigaciones recientes*. *Lectura y escritura*, 34 (8), 1943-1977. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8553009/>

- Ebratt, Y. (2019). *Estrategias lúdicas para el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de grado sexto de la Corporación Educativa*. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Fundación Universitaria los Libertadores. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/2831>
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://es.scribd.com/document/360131552/American-Psychologist-Volume-34-Issue-10-1979-Doi-10-1037-0003-066x-34-10-906-Flavell-John-H>
- Ferrada, N. y Outón, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. *Investigación en la Escuela*, 92, 46-59. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6716/5946>
- Freire, P. (1982). *"La importancia de leer y el proceso de liberación"*. Siglo XXI Editores. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas*, 15, 227-246. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12862/file_1.pdf
- González, L. y Santiago, A. (2019). *Fortalecimiento de la comprensión lectora mediante el uso de Mangus Classroom en estudiantes de básica primaria de la IED Helena de Chauvin de Barranquilla*. Tesis de Maestría, Repositorio Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5102>
- Guba, E. (1981). *Criterios de Credibilidad en la investigación naturalista*. Serie monográficas en evaluación. N° 8. Los Ángeles. Centro de estudios de evaluación. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25301w/s4_criteriosdecredibilidad.pdf
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.)
- Guthrie, J. y Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates. https://www.researchgate.net/publication/303242195_Engagement_and_motivation_in_reading
- Guthrie, JT y Wigfield, A. (2000). Compromiso y motivación en la lectura. En ML Kamil, PB Mosenthal, PD Pearson y R. Barr (Eds.), *Manual de investigación en lectura*, vol. 3, págs. 403-422. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Guthrie, J., Hoa, A., Wigfield, A., Tonks, S., Humenick, N. y Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years.

- Contemporary Educational Psychology. 32. 282-313.
https://www.researchgate.net/publication/222672247_Reading_motivation_and_reading_comprehension_growth_in_the_later_elementary_years
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *El Proyecto de Investigación: Metodología de la Investigación Holística*. 5ta edición. Bogotá. Sypal.
<https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/jacqueline-hurtado-de-barrera-metodologia-de-investigacion-holistica.pdf>
- Lagos, I., Flores, P., Rifo, E., Garces, J., Vargas, L., Abello, R., Martínez, S. y Cid, J. (2018). El modelo interactivo en la comprensión lectora, resolución de problemas aritméticos y algunos factores socioafectivos. *Paideia*, 62: 17-41.
<http://revistasacademicas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/712>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Filosofía en la carne: La mente realizada y su desafío al pensamiento occidental*. Nueva York: Basic Books.
<https://es.scribd.com/document/395871635/Filosofia-en-La-Carne>
- Ley General de Educación 115 de Colombia (1994). Congreso de la República.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Martínez, M. (2004). *Seminario Taller Metodología Cualitativa*. Universidad Simón Bolívar. Departamento de Ciencia y Tecnología del Comportamiento. Mimeografiado.
https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- Martínez, M. (2007). *La Investigación Cualitativa Etnográfica. Manual teórico-práctico*. México D.F.: Trillas.
https://www.academia.edu/40640062/LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA_ETNOGRAFICA_EN_EDUCACION
- Maxwell, J. 2004. *Diseño de Investigación Cualitativa. Un Enfoque Interactivo*. Londres, Sage.
<https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=ZLewDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT351&dq=Maxwell,+J.+2004.+Dise%C3%B1o+de+Investigaci%C3%B3n+Cualitativa.+Un+Enfoque+Interactivo.+Londres,+Sage.&ots=fl8BAXi7zM&sig=vLNfakDo19modR93SaW2IZBrZqo#v=onepage&q&f=false>
- Mendoza, D., Heras, E., Díaz, W., y Merino, T., (2023). Comprensión lectora, metacognición y estrategias didácticas: rutas para el aprendizaje en estudiantes de primaria. *Foro Educativo*, 40, 167–194. <https://doi.org/10.29344/07180772.40.3296>
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Lineamientos curriculares*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias Lenguaje, actualizado a 2020*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2016). *PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACION 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. AF&M Producción Gráfica SAS. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2018). *Derechos Básicos de Aprendizaje- DBA*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/DBA_Lenguaje-min.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2021). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (pnleo) «Leer es mi cuento» 2018-2022*. DGP Editores S.A.S. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf
- Ministerio de Salud Nacional (1993). *Resolución 8430 de 1993*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/resolucion-8430-de-1993.pdf>
- Monroy Viloría Kelly Emperatriz (2024). Comprensión y fluidez en la lectura en estudiantes de básica primaria. *GACETA DE PEDAGOGÍA* (51), 18–36. Recuperado a partir de <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/3188>
- Morse, J (2005). *Principios del diseño de investigación de métodos mixtos y multimétodo*. Londres. Sabio
- OCDE (2011). *PISA 2009: Comprensión Lectora. I. Marco y Análisis de los Ítems. Documento en Línea*. https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD. (2019). Colombia -Country Note -PISA 2018 Results OECD 2019.Volumes I-III. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_COL_ESP.pdf
- OECD. (2023). Colombia -Country Note -PISA 2022 Results OECD 2023.Volumes I-III. https://www.oecd.org/pisa/publications/Countrynote_COL_Spanish.pdf
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA*, OCDE Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Palma, S., (2023). Beneficios de la leyenda para la comprensión lectora, un estudio en Madrid, España. *Revista Educación*, 47(1), 302–319. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51946>
- Pedraza, E., (2006). *Diseño, implementación e impacto de las políticas educativas regionales del subsistema de formación de profesores del estado de Puebla el caso de Centros de*

- Maestros de San Martín de Texmelucan, Puebla.* Tesis de Maestría. <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/64583/1/24572.pdf>
- Pérez, W., (2022). *Ambientes de Aprendizaje Enriquecidos con TIC para la Comprensión Lectora en Educación Básica Secundaria.* Tesis doctoral. <https://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/10716/TESIS%20PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramírez Sierra, C. C., y Fernández-Reina, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 27(2), 484-503. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *En: Educação. Revista do Centro de Educação.* 31(1): 11-22. Brasil: Universidades Federal de Santa María. www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf
- Rodríguez, G., Gil, F. y García, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe. https://cesaraguilar.weebly.com/uploads/2/7/7/5/2775690/rodriguez_gil_01.pdf
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *En: Liberabit*, 13(13), 71-78. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009&lng=es&tlng=es
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Antioquia, Editorial Universitaria de Antioquia. https://books.google.com.co/books/about/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa.html?hl=es&id=TmgvTb4tiR8C&redir_esc=y
- Torroella, L. (1984). *La Lectura: ¿Pasividad o Dinamismo? En Educación. Cuba: la habana. Documento en Línea.* <https://etecam.com/index.php/etecam/article/view/43/358>
- UNESCO (2017). "Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo". <https://gem-report-2017.unesco.org/es/inicio/>
- UNESCO (2021). *La lectura como herramienta de inclusión educativa*. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (1a. ed.). Gedisa. <https://go.openathens.net/redirector/uchile.cl?url=http://bibliografias.uchile.cl/5311>
- Vergara. (2024). *¿Qué es la Zona de Desarrollo Próximo según Vygotsky?* actualidadenpsicologia.com. <https://www.actualidadenpsicologia.com/zona-desarrollo-proximo/>

Vygotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Edición al cuidado de Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner y Ellen Souberman. Crítica Barcelona. Tercera edición en BIBLIOTECA DE BOLSILLO: octubre de 2009. <https://saberespsi.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>

ANEXOS

Anexo A1. Consentimiento informado docente DCIO3



**Anexo
A-1
Consentimiento informado docentes**

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Comité de Ética

SECCIÓN I: INFORMACIÓN

Buenas, reciba un cordial saludo. Ha sido invitado a participar en la investigación de enfoque cualitativo, **Aproximación a un Modelo Teórico para la Comprensión y Fluidez Lectora en Estudiantes de Educación Básica Colombiana desde la Perspectiva Pedagógica Interactiva**. Esta investigación es financiada por recursos propios de la doctorante en Educación **Kelly Emperatriz Monroy Viloría**.

El propósito general de esta investigación es Generar aproximaciones a un Modelo Teórico para la comprensión y fluidez lectora en estudiantes de Educación Básica Colombiana de las Instituciones Manuela Vergara de Curi, Nuestra Señora del Carmen y Bertha Gedeón de Baladí desde la perspectiva pedagógica interactiva. Por intermedio de este documento se le solicita que participe en esta investigación debido a que se necesita por cada Institución participante un docente del área de Lengua Castellana, cuya asignación académica en los grados de tercero de básica primaria.

La participación como docente es voluntaria consiste en responder las preguntas que hacen parte de una entrevista de tipo dialógica orientada a sus apreciaciones, concepciones y saberes acerca de la comprensión lectora y fluidez de estudiantes de básica primaria. Que se realizará en la Institución Educativa en el horario que usted disponga y demorará entre 20 minutos a una hora. En la entrevista se utilizarán varios elementos clave para garantizar una recolección de datos efectiva. Se emplearán guías de preguntas semi-estructuradas, una grabadora de audio y video para asegurar la precisión en el registro de las respuestas, además de un cuaderno de notas para anotar observaciones relevantes.

La participación en este estudio no implica ningún riesgo para su salud física o mental y su compromiso únicamente es responder las preguntas de la entrevista. Ademes no habrá retribución por la participación, pero sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo, tampoco tendrá costo alguno para usted. Tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, así como a no contestar alguna pregunta en particular y recibir una copia de este documento (si lo desea). Es de resaltar que la información obtenida será confidencial y anónima, se utilizaran códigos en su manejo, análisis e interpretación. Los datos serán guardados por la investigadora responsable con fines científicos en el desarrollo de informes y publicaciones en revistas científicas. Si usted desea al finalizar la investigación se hará la entrega de los resultados en medio físico o digital.

Si tiene alguna pregunta, duda, inquietud o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con la investigadora responsable. Agradezco su colaboración:

Kelly Emperatriz Monroy Viloría
Correo electrónico: kellymonroy0322@yahoo.com
Contacto: celular/WhatsApp: 3008109622



SECCIÓN II: ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador y el Comité de Ética de la institución. Por tanto, Yo, Katia del Carmen Dominguette, identificado con cédula de ciudadanía [REDACTED], de nacionalidad Colombiana, mayor de edad, acepto no acepto dar mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del Participante Consiente

C.I: Katia Dominguette

Correo electrónico: [REDACTED]

Contacto: celular/teléfono: [REDACTED]

Firma del Responsable de la Investigación

C.I: Kelly M. [REDACTED]

Correo electrónico: [REDACTED]

Contacto: celular/teléfono: [REDACTED]

Anexo A2. Consentimiento informado estudiante EPIO 2



Anexo A-2

Consentimiento informado para padres, representantes, cuidadores o responsables

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Comité de Ética

SECCIÓN I: INFORMACIÓN

Buenas, reciba un cordial saludo. Su representado (hijo/hija) ha sido invitado a participar en la investigación de enfoque cualitativo, **Aproximación a un Modelo Teórico para la Comprensión y Fluidez Lectora en Estudiantes de Educación Básica Colombiana desde la Perspectiva Pedagógica Interactiva**. Esta investigación es financiada por recursos propios de la doctorante en Educación **Kelly Emperatriz Monroy Viloría**.

El propósito general de esta investigación es Generar aproximaciones a un Modelo Teórico para la comprensión y fluidez lectora en estudiantes de Educación Básica Colombiana de las Instituciones Manuela Vergara de Curi, Nuestra Señora del Carmen y Bertha Gedeón de Baladí desde la perspectiva pedagógica interactiva. Por intermedio de este documento se le solicita que participe en esta investigación debido a que se necesita por cada Institución participante tres estudiantes matriculados en el grado tercero de básica primaria.

La participación como estudiante es voluntaria consiste en responder las preguntas que hacen parte de una entrevista orientada a sus apreciaciones, concepciones y saberes acerca de la comprensión lectora y fluidez de estudiantes de básica primaria. Que se realizará en la Institución Educativa en el horario que usted disponga y demorará entre 20 a 40 minutos. . En la entrevista se utilizarán varios elementos clave para garantizar una recolección de datos efectiva. Se emplearán guías de preguntas semi-estructuradas, una grabadora de audio y video para asegurar la precisión en el registro de las respuestas, además de un cuaderno de notas para anotar observaciones relevantes.

La participación en este estudio no implica ningún riesgo para la salud física o mental del estudiante y su compromiso únicamente es responder las preguntas de la entrevista. Ademas no habrá retribución por su participación, pero sí que esta información podrá beneficiar de manera indirecta y por lo tanto tiene un beneficio para la sociedad dada la investigación que se está llevando a cabo, tampoco tendrá costo alguno para el estudiante. El estudiante tiene derecho a no participar o retirarse del estudio en cualquier momento, así como a negarse a negarse a contestar alguna pregunta en particular. Usted como representante tiene derecho a recibir una copia de este documento (si lo desea). Es de resaltar que la información obtenida será confidencial y anónima (se guardara el anonimato del estudiante), se utilizaran códigos en su manejo, análisis e interpretación. Los datos serán guardados por la investigadora responsable con fines científicos en el desarrollo de informes y publicaciones en revistas científicas. Si usted desea al finalizar la investigación se hará la entrega de los resultados en medio físico o digital.

Si tiene alguna pregunta, duda, inquietud o desea más información sobre esta investigación, por favor comuníquese con la investigadora responsable. Agradezco su colaboración:

Kelly Emperatriz Monroy Viloría

Correo electrónico: kellymonroy0322@yahoo.com

Contacto: celular/WhatsApp: 3008109622



SECCIÓN II: ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en autorizar la participación de mi representado, tomando en consideración que desea hacerlo de forma voluntaria, conociendo su contenido y pudiendo retirarse en cualquier momento por razones justificadas, sin perjuicio de su acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, **acepto** / **no acepto** dar mi consentimiento para que mi representado pueda participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de llevar a cabo y aportando de manera fidedigna información bajo el respeto de la confidencialidad.

A continuación, deberá llenar los espacios con su nombre y apellido y firmar si está de acuerdo con que su representado(a) participe:

Nº/cód.	Nombre y Apellido del estudiante	Nombre y Apellido del representante	Contacto:celular / teléfono	Firma
Est	Nicole [redacted]	Luisa [redacted]	021 738 0938	Luisa Cobos

Firma del Responsable de la Investigación
 C.I: [redacted]
 Correo electrónico: [redacted]
 Contacto: celular/teléfono: 2008109622

Anexo A3. Carta presentación proyecto a rector

Institución Educativa Bertha Gedeón

Cartagena, 19 de octubre de 2024

SR: Milton Pallares Castilla

Rector de la I. E. Bertha Gedeón de Baladi

Buenas, reciba un cordial saludo. Me dirijo a usted con el fin de presentar un proyecto de investigación para mi doctorado, que tengo el honor de someter a su consideración y aprobación para su implementación en su institución.

Título del proyecto	Aproximación a un Modelo Teórico para la Comprensión y Fluidez Lectora en Estudiantes de Educación Básica Colombiana desde la Perspectiva Pedagógica Interactiva.
Propósito General	Generar la aproximación a un Modelo Teórico para la comprensión y fluidez lectora en estudiantes de Educación Básica Colombiana de las Instituciones Manuela Vergara de Curi, Nuestra Señora del Carmen y Bertha Gedeón de Baladí desde la perspectiva pedagógica interactiva.
Propósitos Específicos	<ul style="list-style-type: none">✓ Develar las fortalezas y dificultades de comprensión en la lectura que tienen los estudiantes del grado tercero de las Instituciones educativas públicas de la ciudad de Cartagena✓ Describir el nivel de comprensión lectora que tienen los estudiantes de grado tercero de las Instituciones educativas públicas de la ciudad de Cartagena✓ Interpretar las estrategias metodológicas implementadas por los docentes en el aula para el desarrollo de competencias en relación con la comprensión lectora en las instituciones educativas públicas en la ciudad de Cartagena.✓ Elaborar la aproximación a un modelo teórico que describa la comprensión lectora de los estudiantes de grado tercero de las Instituciones educativas públicas de la ciudad de Cartagena.
Justificación	Este proyecto busca respaldar otras investigaciones que se han realizado hasta el momento acerca de la comprensión lectora en estudiantes de básica primaria, alentar la búsqueda de una comprensión más completa de los procesos de adquisición de habilidades lectoras, proporcionar una base sólida para el desarrollo de intervenciones educativas efectivas, tener un impacto en el rendimiento académico y

	desarrollo personal de los estudiantes de básica primaria en Colombia, que los estudiantes tengan acceso a recursos útiles para mejorar sus habilidades lectoras, estando en línea con la propuesta del Plan Decenal de Educación 2016-2026.
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Paradigma de la Investigación: Interpretativo ➤ Enfoque de la Investigación: Cualitativo ➤ Diseño de la investigación: Investigación de campo ➤ Método: Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) ➤ Escenario de la Investigación: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Institución 1: Bertha Gedeón De Baladi ✓ Institución 2: Nuestra Señora del Carmen- Departamental ✓ Institución 3: Manuela Vergara De Curí (Etnoeducativa) ➤ Informantes Claves de la Investigación: Un estudiante de grado tercero y un docente de grado tercero de la asignatura de Castellano ➤ Técnicas e instrumentos de Recolección de Información: Entrevista orientada a las apreciaciones, concepciones y saberes acerca de la comprensión lectora y fluidez de estudiantes y docentes de básica primaria.
Plan de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentación del proyecto al rector ✓ Selección de los informantes claves que cumplan los criterios de selección ✓ Firma de consentimientos informados ✓ Aplicación de la entrevista
Recursos necesarios	Acceso a las instalaciones, lugar para aplicar la entrevista e informantes claves.

Si usted desea al finalizar la investigación se hará la entrega de los resultados en medio físico o digital.

Agradezco de antemano su consideración y apoyo para este proyecto



Kelly Emperatriz Monroy Vilorio

Correo electrónico: kellymonroy0322@yahoo.com

Contacto: celular/WhatsApp: 3008109622

Recibido
22/08/2024



Anexo A4. Fotografía entrevista estudiante EPIO 1



Anexo A5. Fotografía entrevista docente DCIO3



Anexo A6. Fotografías socialización de hallazgos



Anexo A7. Entrevista a estudiante EPIO2

Vamos a iniciar, diciéndome tu nombre y edad	(niña muy cómoda con la entrevista y muy formal) [REDACTED], tengo nueve años, el otro año cumplo los 10 años, estaré más grande y más inteligente jiji (se ríe de manera picara)
¿Háblame o explícame de los gustos que tienes por la lectura y tus hábitos con respecto a la lectura?	Sí, me gusta leer pues porque puedo aprender nuevas cosas y le puedo enseñar a los demás también, que puedo ver cosas que no antes no sabía y cuando me las enseñen el colegio yo pueda saberlas y las digas, a veces no, no encuentro algo interesante ahí, y cuando eso pasa me pongo triste y me da ganas de ya no leer. Leo por ahí como en la tarde noche, porque yo estoy en la escuela y tengo que organizar mi casa en el día ya que mis papás se van a trabajar. A veces en la mesa otras en mi cama, en la mesa porque me siento como si fuera algo importante o cosas así y en la cama porque me siento cómoda. eh, a veces leo sola porque no quiero a alguien que me incomode y otras muy poquitas veces leo con otras personas como mis hermanas, lees de noche? eh, la verdad, a veces porque a veces sueño con eso y no me gusta, tengo una buena imaginación me dice mi sueño.
¿Coméntame que hace que un libro o historia te resulte interesante para leer?	Me encanta la portada con dibujos y letras grandes para poder saber de qué se trata, si es de ciencias me muero de la alegría. A veces quiero con dibujo y letras grandes porque así no hace fuerza mi vista, aunque yo tomo jugo de zanahoria para mejorar la vista y no veo celular casi.
¿Si has leído, puedes comentar sobre tu libro o historia favorita?	(empieza a contar con sus dedos y luego responde) eh, matangandy. Que enseña que no hay que ser racista con los demás, habla sobre racismo. me gustan los libros del tema de ciencias que sea pero con dibujos porque se ve más llamativo el libro, y entonces si lo quiero leer no me puedo detener.
te voy a hacer unas preguntas acerca de la comprensión lectora. Puedes contarme sobre un personaje o situación del último libro que leíste?	(habla fascinada del tema)eh, de Louis Pasteur, se trataba que él descubrió los microbios, y él dijo de que teníamos que lavar las manos antes de comer. Entendiste la historia sí, y más entiendo cuando me presto atención. Todo los libros de ciencias me fascinan, tengo en mi casa varios que me regalan de cumple, el de la portada con cosas de ciencias, de mujeres científicas esas son los que me gustan leer, algún día estaré haciendo inventos y escribiendo libros y todos me recordaran. Cuando leo hablo con las personas que están mi alrededor, con mi familia, se las digo a mis papás o a mis hermanas para que también lo puedan hacer a sus compañeros, porque así ellos van a aprender y yo también. eh, a mí me gusta escribir resumen con dibujo, porque luego hago libros míos con eso y me vuelvo a entretener pensando en la historia
¿Qué opinas de la lectura en voz alta?	Entusiasmo, a mí me gusta leer, me resulta fácil, porque no leo en voz baja, me enredo porque nada más estoy leyendo con la mente, y cuando leo en voz alta estoy leyendo y también me escucho y aprendo dos veces. Y en tu aula Sí, porque así ellos me pueden escuchar y yo también puedo aprender. Y en casa No, pues a veces en baja porque hay mucha bulla, entonces me enredo. Con los demás eh, si pueden, si yo no estoy leyendo sí, pero cuando estoy leyendo no, porque después me enredo con lo que dicen., cuando estoy sola me gusta leer con amigos, mi mamá o mis hermanas en voz alta, les leo yo
Puedes contarme sobre una vez que no entendiste algo en la lectura, ¿qué hiciste?	Muy bien, digamos que estás en una lectura y no entendiste una palabra, una frase, qué es lo que haces? volver a leer y leer porque quiero saber cómo se dice bien y le pregunto a mi mamá, hermanas, mi teacher como se dice y que significa esa palabra o frase. sí, hay alguna palabras, pero yo busco en un diccionario y Eh, lo leo y lo leo y lo leo y la entiendo, pero cuando están mis papás a veces les pregunto qué dice.
¿Podrías pensar sobre lo que has vivido durante este año en el aula de clases y decirme que actividades han contribuido a mejorar tu disfrute de la lectura?	Los trabalenguas en mi casa, ya que son muy enredados y entonces eso me ayuda mucho a soltar lengua para leer, me emociona o alegra cuando mi teacher hace preguntas después de leer porque puedo entender mejor las cosas, ya que si no las entiendo, no podría aprender Muy bien si tuvieras una varita mágica y pudieras mejorar tu lectura qué escogerías? ah pediría que todo lo que me parezca difícil lo sepa leer y entender, que en las comas haga la pausa y que no lea como si estuvieran correteándome o sea mas despacito.
¿Imagina que eres el alcalde de Cartagena, como convences a tu amigo para que encuentre divertida la lectura?	Le diría de que de ahí puedes sacar buenas materias y que puedas aprender muchas cosas.

Anexo A8. Entrevista a estudiante EPIO1

Vamos a iniciar, diciéndome tu nombre y edad	(se nota un poco nervioso, se agarra las manos y juega con ellas) Cumplí 8 años en el mes de noviembre, el día 12, osea nací con las fiestas de Cartagena
¿Háblame o explícame de los gustos que tienes por la lectura y tus hábitos con respecto a la lectura?	Leo, porque puedo mejorar mi forma de hablar, las preguntas, las preguntas, porque sirven para ver si aprendí de la lectura me gusta un dibujo, un dibujo. (Hace una pausa como si estuviera pensando) Eh, eh, porque entonces se ilustra la historia. AAh muy bien. Las historias largas, muy largas y no me gustan porque tengo que leer mucho. Vivo en el 20 de julio, en una casa grande grande, leo, claro que sí, con mi mamá, ella me ayuda mucho, o con alguien más, para que me acompañe. No me gusta estar solito, me gusta mucho la compañía, de dos a tres horas en el día cuando llego a mi casa después del colegio, no me gusta en otra hora o de noche, porque me toca dormir y me da sueño. leo en la mesa que está en el comedor en mi casa, no me gusta leer en el cuarto porque es para dormir, en el patio hay mucha buya (muchos ruidos), yo me siento en la silla del comedor y me coloco en la pose para leer, me gusta mucho. eh, te gusta que te lean antes de dormir? No tengo esa costumbre, nunca me han leído porque no tenemos cuentos en casa y cuando la profe me presta un libro lo leo en la tarde. Yo tengo un libro en la casa que se llama 365 cuentos, es decir viene un cuento para cada día, te lo traigo y lo lees? sí, son cuartos cortitos, no son largos, bueno, me lo puede traer y lo leo (se sonríe)
¿Coméntame que hace que un libro o historia te resulte interesante para leer?	Los colores y los dibujos porque así la historia se ve más linda. Todo, los dibujos, las letras es fácil de entender. me hace imaginar muchas cosas como si yo estuviera en cada historia que leo en ese libro
¿Si has leído, puedes comentar sobre tu libro o historia favorita?	Nacho. Porque me enseñó leer. Si ese libro es chévere, me gustan de piratas, nacho o los de la biblioteca. Puede ser de aventuras de piratas, Porque pasan muchas cosas que no vivo (realidad)
te voy a hacer unas preguntas acerca de la comprensión lectora Puedes contarme sobre un personaje o situación del último libro que leíste?	(mira hacia el techo y empieza a contestar) Em, el elefante, el trataba mal su compañeros, porque no les gustaban sus compañeros, pero estaba haciendo mal no podemos tratar mal a nuestros amigos porque Dios nos hizo todos por igual. Entendiste laa historia sí eh, entonces por ejemplo con la del elefante me dio mucha tristeza por lo que estaba haciendo el elefante. hablo con mi abuela, para que pueda aprender de lo que leí que gesto lindo con tu abue (se rie, ella es mi compañera en mi casa y quiero compartir todo con ella). Me gusta hacer dibujos, por ejemplo en el elefante que me estaba leyendo me imagino dibujando un elefante grandotote pegándole a un mono bebe que llora muchísimo porque le duelen los golpes. Los dibujos me hacen entender las cosas más fáciles. Quiero el libro que tiene dibujos, el que tiene palabras, porque puedo ver lo que ocurre en la historia, que gusta la ilustración de lo que leo.
¿Qué opinas de la lectura en voz alta?	Me da emoción, porque voy a leer, es fácil solo tienes que hacer fuerte tu voz y todos te van a escuchar, te prestan atención y van aprender todo lo que lea, Si no lo hago no van a entender nada y los que no saben leer no aprenden nada nadita y quiero que mis amigos imaginen las lecturas como lo hago yo. Cuando mi seño me lee me gusta porque puedo entender lo que pasa en la historia.
Puedes contarme sobre una vez que no entendiste algo en la lectura, ¿qué hiciste?	Muy bien, digamos que estás en una lectura y no entendiste una palabra, una frase, qué es lo que haces? Algunas veces, cuando no entiendo las leo varias veces, para entenderlas, yo no me enojo, la repetiría varias veces hasta que me la aprendiera para pronunciar bien la palabra, bien y le pregunto a un adulto que es esa palabra y la leo otra vez varias veces, pero si encontrara una palabra difícil le diría a un adulto para que me explique y luego la leo varias veces
¿Podrías pensar sobre lo que has vivido durante este año en el aula de clases y decirme que actividades han contribuido a mejorar tu disfrute de la lectura?	Un dictado. Porque así otra persona te dicta la palabra para escribirla y me la aprendo, y las preguntas qué para ver si eh si aprendí de la historia Muy bien si tuvieras una varita mágica y pudieras mejorar tu lectura qué escogerías? escogería los signos de exclamación los signos por qué eh de pronto que las personas te entiendan, leería más chévere y fluido, por ejemplo si en la historia hay una sorpresa saber el signo de exclamación me indica que debo cambiar la voz y hacerlo perfecto
¿Imagina que eres el alcalde de Cartagena, como convences a tu amigo para que encuentre divertida la lectura?	Al lado mío hay una amiguita que se llama Gabriela pero no le gusta leer, le digo siempre que libro le gusta y la acompaño para que lea conmigo y le digo bien así se hace. Lo hago para que ella pueda leer y para que le guste la lectura.

Anexo A9. Entrevista a estudiante EPIO3

Vamos a iniciar, diciéndome tu nombre y edad	(niña muy espontanea) tengo 11 años y estoy en grado tercero
¿Háblame o explícame de los gustos que tienes por la lectura y tus hábitos con respecto a la lectura?	Me gusta, porque es así como para uno aprender más se no viene más cosas a la mente y uno aprende más rápido, ah que uno puede aprender las cosas, pues comprender más, puedes saber muchas cosas y todo, sí, sobre la matemática, es la castellana, informática y cosas así, lo que más me gusta de leer es... como cosas muy largas y muy creativas donde hayan dibujos y cosas animadas, para poder aprender más cada día, a mí me gusta en pila la lectura, yo leo todos los días hasta en el recreo. Leo en la noche 2 horas, solo 2 horas porque mi mamá nada más tiene dos horas, porque cuando ya pasan las 2 horas ella tiene que a trabajar, Me gusta leer más solita porque tengo más paz, más tranquilidad allá en el sótano de mi abuela, porque allá es muy solitario y no tengo nadie que me moleste, eh, te gusta que te lean antes de dormir? no, porque yo me quedo dormida rápido,
¿Coméntame que hace que un libro o historia te resulte interesante para leer?	Los dibujos, los colores, la animación porque lo vemos y queremos leerlos enseguida. Letras grandes y pequeñas, también me gustan muchos con dibujos para comprender más las cosas Los dibujos, los colores para entenderlos mejor.
¿Si has leído, puedes comentar sobre tu libro o historia favorita?	(responde sin dudar y de manera rápida) Lenguaje entre textos, porque tiene muchas cosas de la lengua castellana y muchas cosas de la fauna, de la flora que podemos aprender, que hablan de todo
te voy a hacer unas preguntas acerca de la comprensión lectora Puedes contarme sobre un personaje o situación del último libro que leíste?	Me gustan los libros que por fuera tienen historias de princesas, que me diga como solucionan los problemas al final todos felices. Me gusta la animación de cuentos de princesas que siempre son felices, fue la historia de cenicienta, trataba de que una bruja la hechizó, no, era la bella durmiente, que una bruja la hechizó y le dijo de que cuando cumpliera sus 17 años se se pincharía el dedo con una aguja y se y se iba morir y una ala le lanzó el otro hechizo encima y que si cuando se pinche el dedo y se esté nada más en un sueño profundo y sea despertada con el beso del verdadero amor Entendiste la historia sí, eh, me emocionas cuando entiendo todo. Pero si me hablas del final de una historia puedo decirle que algunos me ponen triste cuando todo termina mal y otros feliz cuando al final ya todo se acaba y viven felices por siempre y por una parte me pone brava cuando ya vienen y maltratan las a las princesas, las brujas y le hacen muchas cosas, al final escribo porque así se entiende más la historia y con los dibujos aunque también se entiende pero con la letra se entiende un poquito más. Hablas de lo que lees no, porque siento que pierdo el poder de ser la única que sabe de esa historia y cuando pregunten soy la que puede responder no las otras personas.
¿Qué opinas de la lectura en voz alta?	Me alegra, a mí me encanta la lectura es Fácil, facilísimo porque no me da pena, no me pongo nerviosa y la seño siempre me dice que no me ponga nerviosa, que todo está bien. Con mis compañeros más para que me puedan escuchar y no hagan ruido y estén muy calladitos. En casa no tanto, porque mis hermanos se pueden burlar de mí, porque ellos leen más que yo, y son más grandes, aunque no tiene que no tienen que burlarse y se burlan de malas, lo importante es que a mí me guste de hacer la lectura y otras personas no, porque así que otra persona lea no entiendo. A veces si es un libro interesante no, me gusta leer sola así lo leo más rápido.
Puedes contarme sobre una vez que no entendiste algo en la lectura, ¿qué hiciste?	Muy bien, digamos que estás en una lectura y no entendiste una palabra, una frase, qué es lo que haces? Busco ayuda de mi mamá, porque mi mamá las puede entender un poquito más que yo y ya me puede explicar. Si encuentro una palabra difícil, me da rabia y la repito otra vez, y no dejo el libro hasta que me lo aprenda, y sepa que dice.
¿Podrías pensar sobre lo que has vivido durante este año en el aula de clases y decirme que actividades han contribuido a mejorar tu disfrute de la lectura?	El uso del diccionario, ese libro tiene de todo lo que no entendamos. bien, (demora en contestar) la profe realiza porque así puedo entender más, ella va preguntando y así puedo ir avanzando Muy bien si tuvieras una varita mágica y pudieras escoger cualquier cosa para mejorar tu lectura qué escogerías? Leer más rápido, porque no me gusta así casi como leo, aunque yo no tengo varita quiero mejorar y practico todos los días y cada vez me va súper bien.
¿Imagina que eres el alcalde de Cartagena, como convences a tu amigo para que encuentre divertida la lectura?	Le diría que todo está bien, que lea, que nada le va pasar, nadie le va hacerle nada, y lo motivaría para que quisiera la lectura para que puedan aprender.

Anexo A10. Entrevista a docentes DCIO2

¿Podrías proporcionar información sobre tu perfil y experiencia laboral?	Buenas tardes, mi nombre [REDACTED] soy docente de lengua castellana, básica primaria en la institución educativa de nuestra señora del Carmen, tengo 16 años de experiencia laborando en el sector público y 1 año como docente de castellano del grado tercero.
¿Qué punto de vista tienes sobre los estudiantes, textos, comprensión de la lectura y estrategias?	<p>Bueno eh, desde mi experiencia, el nivel de comprensión lectora tiene relación en la interpretación de la información que se le presenta los estudiantes eh a partir de distintos tipos de texto, sabemos que hay textos narrativos, textos expositivos, eh, textos argumentativos que en este caso pues no serían tan eh aplicados en este grado, textos líricos, eh, textos informativos, entonces radica en la interpretación literal o en la interpretación inferencial que los estudiantes pueden hacer con respecto al tipo de información que se les está presentando a través de estos distintos tipos de textos. El grado tercero presenta un nivel de comprensión bastante bajo ya que se presentan muchas dificultades cuando no se decodifican los mensajes, cuando no se decodifican las palabras entonces se presenta más eh dificultad para que los niños comprendan lo que se está leyendo. Una dificultad naciente es ¿Cómo enseñar a los estudiantes que llegan a las aulas con diagnósticos por EPS por dificultades ya sean mentales o de desafío a la autoridad?</p> <p>que hay un sinnúmero de recursos ya eh de herramientas digitales o creaciones propias eh de los docentes con los que podemos trabajar esta dimensión de la lectura eh pues a ver eh eh yo desde mi experiencia hago lecturas grupales eh un niño lee otros escuchan veces eh realizamos lecturas colectivas uno e uno lee, el otro continúa cuando la profesora le indica y después antes, durante y después de la lectura pues yo les hago preguntas correspondientes a los textos que ellos están leyendo, de esta manera me voy dando cuenta yo si ellos a medida de que están leyendo pues están haciendo la interpretación de la información que se les está suministrando, bueno es importante que también utilicemos los recursos que ellos tienen en casa, entonces la revista, youtube que puede ser es un medio informativo auditivo y visual, también este se le mandan actividades desde estas plataformas para eh para mejorar y para profundizar eh grado de comprensión lectora es muy importante que los estudiantes de grado tercero, no desde grado preescolar, ellos realizan comprensión lectora, solamente que ellos llevan unos niveles de profundidad distintos en cada grado, es demasiado importante que ellos realicen este ejercicio porque es lo que los va a ayudar ellos a aprender, decodificar eh a interiorizar, aportar desde la desde la eh, desde la creatividad sus puntos de vista, dar sus puntos de vista, hacer inferencias, entonces el desarrollo de la comprensión lectora en los grados no solamente de tercero, cuarto y quinto, sino desde preescolar es fundamental, eh, la voz la lectura en voz alta para mí es muy importante eh aparte de la adicción pues ellos eh también realizan ese ejercicio de comprensión desde precisamente como eh se dice alta voz porque veces nos escuchamos nosotros mismos solamente. el pensamiento entonces cuando el niño realiza un ejercicio de comprensión em leyendo los textos en altavoz pues está mejorando cada vez más su capacidad. yo no solamente trabajo textos dentro del salón sino que esos mismos textos una vez pues que trabaje esos textos dentro del aula esos mismo los trabajamos en clase eh perdón los dejo para la casa hay ejercicios de memoria donde ellos tienen que ellos tienen que responder de acuerdo a lo que van leyendo, entonces los ejercicios eh para trabajar la comprensión y la lectura en voz alta no solamente ejercitamos en la casa sino también en clase mucho mucho y es muy importante también este tipo ejercicio eh como es normal no siempre vamos tener el apoyo al 100% de los papá, no todos los niños eh tienen la posibilidad o los papás no se encuentran interesados en el avance de los niños, pero eh, al cumplir con el deber, si no se encuentra el apoyo en casa pues lo propio es realizarlo en clase</p> <p>Los desafíos que puedo que evidencio que tipo de texto pueden ser de... desafiantes para los niños, los que traen conjetura, los que traen inferencias, donde ellos em deben deducir qué puede suceder en cuanto si sucede no sucede una situación específica, entonces a veces hay textos de este carácter que lo obligan a pensar más allá desde lo literal, entonces pues sí son tipos de texto que a... a medida que los vamos trabajando pues este nivel de comprensión va mejorando, ya que si un</p>

	estudiante no logra adquirir los conceptos o habilidades obvio si va a desanimarse el estudiante
¿Qué punto de vista tienes sobre los estudiantes, fluidez en la lectura y estrategias?	<p>la fluidez lectora es un ejercicio que he venido desarrollando no solamente en grado tercero, lo hice en segundo y definitivamente apasiona al niño, le crea el hábito de hacer el ejercicio, de repetirlo, no solamente en la clase sino en la casa, y ellos observan que van mejorando eh día a día, tuve una experiencia con varios niños que hacía los ejercicios desde el eh desde el lunes por decir algo y ellos iban viendo que tanto tiempo se iban demorando en los distintos tipos de lectura y ellos mismos solicitaban su tiempo, profe, cuánto fue, cuánto fue, entonces la fluidez lectora es un ejercicio muy eh importante también y que les ayuda a ellos desde lo desde lo personal a ir eh aprendiendo más, a ir desarrollando más su lectura y ellos apropiarse de este tipo de recursos. Las dificultades que presentan son signos de puntuación, lectura muy rápida nada fluida, lectura silábica.</p> <p>Bueno, las estrategias que utilizo para mejorar la fluidez lectora en la clase son traer cierto tipo de lecturas donde contamos cuántas palabras los niños leen por minuto, cuánto lo hacen en el primer día, cuánto lo hacen en el segundo, de esta manera ellos van dándose cuenta que su dicción va mejorando solamente a partir de esto, pues, desde su fluidez. Y estos ejercicios nos hayan ayudado a que ellos lean mejor, lean más fluidamente. Y no solamente eso, sino que me he dado cuenta que cuando de pronto no comprenden una palabra, ellos preguntan, que es esto, pero dentro de la velocidad que llevan. Las pausas la han mejorado mucho con base en estos ejercicios. Que no solamente los ejercicios los realicemos en clase, sino que vayan directamente también a la casa. Es más, se hacen actividades tanto en casa como en clases, con lecturas que llevan, que deben llevar un cronómetro. Los chicos les gusta, me he dado cuenta y me preguntan mucho, señor, ¿cuánto saque, profe? ¿Cuánto, tiempo me lleve? Entonces, el ejercicio los ha motivado bastante a mejorar su fluidez.</p> <p>Nosotros trabajamos las retahílas, las coplas, incluso las canciones. Entonces, aprenderse las retahílas, por lo menos, les genera a ellos un placer desde la lectura y lo disfrutan.</p> <p>Cuando tengo niños que tienen niveles más bajos de fluidez de lectura, pues simplemente se trabaja con ello un poquito más intenso, se le dedico más tiempo. Les envío ejercicios que profundicen su proceso lector, que no solamente tenga que ver con la fluidez verbal, sino como la lectura en sí, para que ellos puedan ir mejorando este aspecto. No todos aprenden igual, entonces tenemos canciones, declamaciones, ellos escriben también y lo que escriben lo leen en el grupo, entonces son distintas actividades que podemos realizar para ir desarrollando la fluidez lectora y también la parte de la escritura, que no solamente crean sus propios textos sino que también los leen y deben leerlo con entonación, con puntuación, etcétera.</p> <p>Bueno, la fluidez verbal es muy importante porque es la forma en la que definitivamente demuestra un niño que ha aprendido a decodificar la lectura literal, a la lectura literal, que muestra que tiene apropiación no solamente de tarareos, sino que tiene una más globalizada su parte de la lectura, que aprende a descifrar una palabra antes de leerla, porque a veces van leyendo y dicen una palabra equivocadamente porque qué es lo que se le viene primero a la mente y se dan cuenta que no es esta palabra sino otra. Entonces, la fluidez verbal los ayuda a ellos incluso a imaginar que es esta palabra y no la otra. Entonces, es muy importante porque el proceso de comprensión al codificarla todo un conjunto de palabras les permite entender lo que se lee, interpretar lo que se lee. Entonces, la fluidez verbal es muy, muy importante en el proceso académico de los estudiantes.</p>
Describe como evaluar y monitorear la comprensión y la fluidez de la lectura en los estudiantes	<p>Bueno, se lo evaluó así, de manera oral, de manera escrita, en grupos individuales. los descargo desde Internet, pero los trabajo mucho más físico que a veces digital, porque no siempre tenemos los recursos tecnológicos disponible, entonces a pesar de que los hemos usado no es como reiterativa el uso de estas herramientas digitales por no tener acceso a ellas.</p> <p>cada vez que inicio año escolar pues debo revisar cómo están los niños en las distintas áreas, uno para mirar cómo arrancar y luego para eh contrastar lo que se propone en cada grado con lo que los niños ya eh demuestran que han aprendido,</p>

	<p>en cuanto a al monitorear el progreso de mis estudiantes pues tengo un formato de unos de distintos tipos de texto, uno para la fluidez verbal y dos para la son otros tipos de texto para la comprensión lectora y lecturas cortas hay lecturas más largas, hay lecturas e que traen distintos eh tipos de ejercicios eh propuestos para que ellos los desarrollen y lo hago casi siempre a manera individual u veces lo hago en parejas y vamos contestando así, bueno, las evaluaciones eh, pesar de que no forman, sea no, no, no me determinan a mí, la valoración de un niño pues son importantes para mirar que si la comprensión de lo que yo he trabajado en clase si está siendo atendida por los niños entonces Siempre es una herramienta de reflexión, la evaluación, los quizes, los talleres, todos las tareas en clase, las tareas en casa, todos son herramientas, herramientas para el análisis de lo que yo estoy haciendo como docente para lograr esos objetivos. Teniendo en cuenta las evaluaciones discrimino los contenidos a trabajar y a profundizar, en caso de la CL y FL según el diagnóstico de principios de año, estructuro mi plana de trabajo.</p>
<p>Teniendo en cuenta el contexto de sus estudiantes, ¿cuál es su opinión sobre los factores que influyen en los resultados del nivel de comprensión lectora y fluidez en sus estudiantes?</p>	<p>La falta de acompañamiento de los padres, la desmotivación, el no tener recursos, entre mas oportunidades mejor CL y FL, los estudiantes con mejores acceso a recursos tienen mucha más probabilidad de tener estos aspectos de manera optima. es imposible realizar el proceso de CI sin escuchar, ya que debemos escuchar lo que se lee para luego opinar y responder preguntas de la lectura. Sin concentración difícil realizar una lectura y grabar en la memoria de lo que se trataba en el libro</p>
<p>Comparte algunas recomendaciones para mejorar la comprensión de la lectura y su fluidez en todas las áreas del conocimiento</p>	<p>Colocar una hora de comprensión lectora en cada curso donde el objetivo sea mejorar la CL y la FL</p> <p>Lecturas con cronometro y en grupo para ir retroalimentando.</p> <p>Recursos digitales y los que el contexto del estudiante aporta. Olimpiadas de lectura y escritura</p> <p>Reunirse una vez cada año a nivel nacional a compartir experiencias signiicativas en este proceso.</p> <p>utilizo eh herramientas digitales para la comprensión y la fluidez son herramientas que se pueden proyectar eh desde el computador en clase pues bueno eh hay muchos portales que nos ofrecen lecturas que van pasando a una velocidad que nosotros vamos programando esto eh ayuda al ejercicio.</p>
<p>¿Podrías reflexionar sobre cómo la comprensión y la fluidez lectora influyen en el rendimiento académico de los estudiantes?</p>	<p>Entre más tecnologías más acceso a la educación y a la herramienta, por lo que debió mejorar el proceso de alfabetización y por tanto de un mejor rendimiento académico. El reto de enfrentarme a estudiantes en grado tercero que ni el lápiz sabía agarrar, esto me ha llevado a investigar y a desarrollar un mejor plan de trabajo con ellos.</p>

Anexo A10. Entrevista a docentes DCIO1

¿Podrías proporcionar información sobre tu perfil y experiencia laboral?	Licenciada en Educación Básica Primaria. Como docente de lengua castellana en la básica primaria tengo de experiencia con este 16 años de experiencia. En el grado tercero he enseñado en mi tiempo de experiencia cuatro años.
¿Qué punto de vista tienes sobre los estudiantes, textos, comprensión de la lectura y estrategias?	<p>La comprensión lectora es una habilidad lingüística en el desarrollo académico de los estudiantes. Esto le permite a ellos adquirir nuevos conocimientos, entender y retener información, ampliar su forma de pensar y de ser. Le ayuda también a desarrollar habilidades de comunicación verbal y escrita. En mi experiencia, en este grado, que es muy corto, yo lo describiría de forma regular. Y si me tocara de pronto colocarle una valoración de 1 a 5, le colocaría un 3. Porque la comprensión lectora del grado tercero debe apuntar a la capacidad de entender lo que se lee, tanto en el sentido de las palabras como en el texto en general. Entonces, estos estudiantes de grado tercero deben de tener la capacidad de poder responder preguntas citando evidencias del texto, identificar el mensaje central o la moraleja de un texto, describir personajes y su papel en la historia. Entonces, en este punto, muchos niños de grado tercero vienen con esas talentos, de no leer, de no saber leer más bien, y por eso su comprensión lectora obviamente es muy baja. Bueno, yo creería que el tipo de texto más desafiante para los niños en esta etapa serían los textos expositivos. Dada la complejidad de este tipo de texto, puesto que se requiere una lectura más profunda y analítica, se debe hacer una lectura crítica, en donde implica que el niño examine el texto con una actitud curiosa, que desglose cada parte, que cuestione las ideas, que busque un significado más profundo a este tipo de texto. Entonces, creería que son los textos expositivos.</p> <p>Muchos factores que inciden negativamente, como son la falta o la deficiencia de la lectura, la pobreza que tienen los niños de un vocabulario. Existen también otros factores que ya más bien serían factores externos, que se desprenden del contexto familiar, del contexto escolar y el mismo social que rodea a estos niños. Bueno, una de estas estrategias serían los cuentos cortos, para iniciar la lectura. Eso facilitará una finalización de las actividades con éxito. Escoger para ellos cuentos que tengan apoyo visual, ya sea a través de imágenes o de pictogramas. Y algo muy fundamental es que sea un lenguaje sencillo, claro y directo, para que se logre facilitar la comprensión lectora. La lectura en voz alta es fundamental para que el niño se escuche lo que está leyendo y eso lo ayuda a fortalecer la comprensión. Otra, hacer preguntas. Luego de que se lea una historia, un cuento, se le hacen preguntas sobre los personajes, cómo se llama el libro, cuál es la parte favorita del libro y relacionarlos con su propia vida. Identificar las palabras claves, cuáles son las ideas principales, cuáles son las secundarias, lo que a él más le parece relevante en la historia. Otra técnica es releer. El niño lea las veces que sea necesaria para que comprenda mejor la lectura. Y también analizar por partes. Son niños pequeños, entran en ese proceso lector. Entonces ellos pueden ir leyendo por partes e ir analizándolo. Y así obviamente se adquiere el ejercicio como tal. Ellos adquieren esa disciplina de ir leyendo e ir comprendiendo. Y obviamente ya van a hacer una lectura mucho más extensa, no fraccionada, no fraccionada, sino una lectura más extensa y su comprensión va a ser mayor, sino una lectura más extensa y su comprensión va a ser mayor. Pues esas son las técnicas que he usado hasta el momento y me han dado muy buenos resultados. Pues esas son las técnicas que he usado hasta el momento y me han dado muy buenos resultados.</p> <p>Una de las estrategias a utilizar con los padres de familia para lograr una mayor comprensión lectora sería leer juntos, leer en familia, invitar a los niños a que lean con sus papás todos los días, que puedan leer en voz alta, haciendo marcación de los signos de puntuación, haciendo sonidos, gestos. Luego de que ellos hagan esas lecturas, hacerles preguntas, que comience quién, qué, cuándo, dónde, cómo y por qué, que respondan a esos interrogantes teniendo en cuenta el cuento o la lectura que se les plantee a los niños.</p> <p>Pues el gobierno hoy por hoy está haciendo esas inversiones con programas, por ejemplo, el PTA, que busca más que todo enfocar esa parte de rescatar, de fortalecer el amor por la lectura y por ende la comprensión lectora. Entonces yo</p>

¿Qué punto de vista tienes sobre los estudiantes, fluidez en la lectura y estrategias?

creería que sí, se está cambiando a raíz de este tipo de programas que busca fortalecer la comprensión lectora en las básicas primarias específicamente

Un estudiante que tiene una destreza en una fluidez lectora, pues es obviamente un chico que tiene una mayor comprensión. Es un estudiante que se siente motivado por hacer una lectura y por cada día enriquecer su vocabulario.. en cuanto a esto yo creo que regular, porque a esta edad y en este grado los niños deberían tener la capacidad de leer palabras de varias sílabas, leerlas con más fluidez sin detenerse en cada palabra y obtener información de los textos utilizando las combinaciones de palabras, elementos visuales y las características de los textos entonces todavía en este grado se observa que hay muchas falencias en este aspecto.

Bueno, una de las dificultades que se observa en estos estudiantes en su fluidez

es cuando se da el caso de pronunciar palabras más complejas, palabras largas. La lectura se les vuelve más lenta y silábica. Entonces, en esa medida, ellos no llegan a automatizar de todo el proceso. Ya pues existen otros errores, pues ya si son de tipo fonológico pues que omiten palabras, sustituyen, pues ya esos son errores como tal de la lectura. Pero generalmente, más que doce edad en ellos es la lectura silábica.

Una de las estrategias que utilizo para mejorar la fluidez es la lectura repetida. Esta consiste en que tomo un texto o un cuento corto y lo leo varias veces, varias veces, pues esto ayuda a mejorar la calidad de la lectura se convierta en algo motivante, mejora la velocidad lectora y también aspectos fundamentales, esos son los aspectos prosódicos del texto, lo que es el fraseo, la velocidad, entonación, entre otras. Otra estrategia que también da bastante resultado, muy buenos resultados, es la lectura dialógica. Esta consiste en que se hace la lectura de un texto, pero se van haciendo pausas y en cada pausa se van realizando preguntas para que el niño vaya dándose cuenta de los aspectos importantes de esa lectura y de esa forma se mejora también la atención

Una estrategia que he usado es la modelación de la lectura fluida. En esta pues se lee con naturalidad, con la emoción y el tono de voz adecuado para mostrarle a los niños cómo suena una lectura fluida. Otra es la lectura de a dos. Esta estrategia es que se leen juntos, leemos juntos todos los días. Y nos turnamos para leer en voz alta. ¿Cómo así? Todos los niños tienen la misma lectura. Y por párrafo se le va asignando a cada estudiante que vaya leyendo. Ahí miramos también el nivel de concentración que tienen ellos, el nivel de atención. Y entonces se le va dando paso, un párrafo lee un niño, se le llama a cualquier niño al azar para que continúe la lectura y así se hace toda la lectura. Esa es una estrategia que ha dado bastante efectos positivos.

La idea es que las mismas estrategias que se usan en clase sean las mismas estrategias que los niños utilizan en la casa para que haya una secuencia y realmente se vea el proceso que se hace en clase. Entonces se les pide al padre de familia que practiquen esas mismas estrategias, la modelación de la lectura fluida y la lectura de a dos. Que así como hacemos en el salón, los niños también lo repitan en casa con su familia

Describe como evaluar y monitorear la comprensión y la fluidez de la lectura en los estudiantes

Bueno, este es un proceso porque todos los días se trata de que el niño lea y vaya comprendiendo la lectura. De esa forma se va adquiriendo la fluidez. O sea, es un proceso. La lectura lleva consigo una fluidez y al mismo tiempo la comprensión de lo que se ha leído. Lo que tratamos es de que con un computador, un video BIM, descargamos una de esas lecturas, se le presentan a los niños, todos al mismo tiempo la están observando y así podemos hacer la lectura de pares para que también se dé por momentos, que cada niño tenga la oportunidad de leer. Entonces esa sería como que esa herramienta como tal que utilizamos, que también la proporciona el programa de PTA, utilizamos una evaluación diagnóstica para medir estos niveles de comprensión lectora y de fluidez en los estudiantes. Es una evaluación que proporciona el programa de PTA, para el seguimiento uso la observación directa, el hecho de que el estudiante esté en clase y se le ponga a leer todos los días en voz alta, se va midiendo ese progreso que el estudiante va teniendo. Para mí los resultados de esas evaluaciones

	<p>diagnósticas y las tabulaciones de la misma me marcan el norte y el rumbo a seguir. Es donde debo de empezar, cuáles son las estrategias que debo utilizar. Esa es la herramienta de trabajo de todo el año realmente.</p>
<p>Teniendo en cuenta el contexto de sus estudiantes, ¿cuál es su opinión sobre los factores que influyen en los resultados del nivel de comprensión lectora y fluidez en sus estudiantes?</p>	<p>Uno de los factores principales que considero que influyen en estos resultados es el poco hábito que tienen los niños de leer. Y ese hábito se adquiere desde casa. Cuando el padre de familia no saque ese espacio para leer con su hijo, de pronto no le dé un cuento cada noche o en algún momento en especial, le busca una lectura que el niño le llame la atención, yo desde ese momento ya yo estoy generando apatía a este proceso lector. Sin duda considero que sí. Los aspectos socioeconómicos y familiares influyen en gran medida cuando el estudiante no tiene una buena lectura, una buena comprensión, una buena fluidez verbal. El padre de familia que lee, que constantemente el niño ve el ejemplo en el padre de familia, pues obviamente es un niño que adquiere hábito por la lectura. Cuando eso no se da, entonces cuando empezamos a mirar esas brechas que son bastante notorias en todo el transcurrir escolar. El ambiente familiar en el niño es su primera escuela. Y si desde esa primera escuela él ve el ejemplo de un papá, una mamá leyendo, obviamente el hábito lector se va a adquirir de manera muy fácil en los estudiantes.</p>
<p>Comparte algunas recomendaciones para mejorar la comprensión de la lectura y su fluidez en todas las áreas del conocimiento</p>	<p>Las recomendaciones serían las estrategias que he utilizado, que me han dado buenos resultados, sería proponérselas para que los compañeros la adaptaran y la adoptaran y vieran si en sus estudiantes también se obtienen los mismos resultados. El uso de diferentes estrategias sería la recomendación número uno. E ir haciendo ensayo-error, e ir mirando, ensayando cada una de esas estrategias y la que mejor se aplique al contexto del salón de clase, pues se van apropiando y de esa forma se van adquiriendo los resultados positivos que se esperan. Los recursos digitales son muy buena opción, los niños les gusta porque obviamente nacieron en un mundo lleno de mucha tecnología, entonces todo lo que es medio digital a ellos les encanta mucho, entonces un recurso importante e invaluable sería la parte digital. Los libros digitales es una muy buena opción, asimismo como los audiolibros. Hoy por hoy el niño no le gusta leer ese texto, entonces se hace provechoso los audiolibros porque también tenemos que mirar la parte de cómo aprendemos. Y hay algunos niños que aprenden ese escuchando, entonces hay que buscar la estrategia y la forma de cómo aprende el estudiante para así darle esas oportunidades de que él adquiera una lectura fluida y al mismo tiempo una comprensión. Considero que la lectura por lo menos media hora todos los días, que sea institucional, todos los días media hora antes de iniciar cualquier área del conocimiento, lectura si o sí todos los días.</p>
<p>¿Podrías reflexionar sobre cómo la comprensión y la fluidez lectora influyen en el rendimiento académico de los estudiantes?</p>	<p>Cuando estos dos aspectos no están bien cimentados, obviamente los resultados en los estudiantes, ese rendimiento académico tiende a ser muy bajo. La comprensión lectora y la fluidez verbal son fundamentales para que el estudiante adquiera un rendimiento académico no solamente en el área de castellano, sino en todas las áreas del conocimiento. Lo único que hay que apuntar, más bien destacar, es que cuando no se adquiere un hábito lector desde temprana edad, ninguna práctica de enseñanza que se haga en la escuela, ninguna estrategia que se aplique en la escuela va a dar resultados positivos, cuando ese estudiante no ha adquirido desde casa un hábito y un amor a la lectura.</p>

Anexo A10. Entrevista a docentes DCIO3

¿Podrías proporcionar información sobre tu perfil y experiencia laboral?	<p>Mi nombre es [REDACTED], de profesión docente. Llevo trabajando como docente de lengua castellana en primaria aproximadamente 20 años. De los cuales he enseñado en grado determinado tercero unos 15 años.</p>
¿Qué punto de vista tienes sobre los estudiantes, textos, comprensión de la lectura y estrategias?	<p>La comprensión lectora es la base principal para un desarrollo académico en los estudiantes. Estoy segura que un estudiante que tiene buena comprensión lectora le va bien o tiene éxito en todas las asignaturas. El nivel de comprensión lectora de los estudiantes de tercer grado es básico, porque ellos solo se quedan en el nivel literal, comprensión literal. Las principales dificultades que observo en estos estudiantes en la competencia lectora es que les falta, la lectura es poca fluida. Van leyendo por sílabas, muchas veces leen en forma silábica y eso les dificulta comprender lo que están leyendo. Los textos que ofrecen mayor dificultad para la comprensión de los estudiantes de los textos son los textos argumentativos, ya que requieren de ellos una lectura más crítica y en la que a ellos les falta.</p> <p>Algunas actividades para desarrollar la competencia de lectura de los estudiantes, la lectura en voz alta, lectura compartida, lectura compartida, los niños leen en parejas y después ellos asocian lo que están leyendo a través de dibujos, hacen dibujos de lo que leyeron. También se pueden llevar canciones que a los niños les guste para que ellos analicen y comprendan estas canciones. Al leer cuentos, al leer historias, narraciones, que es lo que más a ellos les gusta, ellos pueden cambiar el final del texto. Cada quien le hará un final diferente a la historia. Y también pueden crear una historia en grupos, forman grupos y crean una historia. O también puede ser individual.</p> <p>Una estrategia para abordar los niveles de comprensión lectora en los niños neurodivergentes es la presentación de frases o palabras y ellos dibujan, hacen un dibujo de acuerdo a lo que dice la frase o la palabra. Así estamos observando el nivel de comprensión que tienen ellos, que tienen estos niños.</p> <p>para involucrar a los padres de familia en el desarrollo de la comprensión lectora de sus hijos. Tenemos lectura en voz alta de historias, narraciones, o toda clase de textos en casa. Leerlo junto con sus hijos. Sí, hay apoyo en gran parte, hay apoyo en casa. Porque los niños que avanzan más rápido son esos que precisamente reciben el apoyo de sus padres en casa. Los que leen en casa, leen junto con sus padres.</p> <p>La comprensión lectora ha cambiado en primaria y en los últimos años debido al compromiso que se ha visto de parte de docentes y también la ayuda del programa de Todos Aprender en Colombia. También nos ha ayudado mucho ya que estos tutores nos han brindado muchas herramientas para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes.</p>
¿Qué punto de vista tienes sobre los estudiantes, fluidez en la lectura y estrategias?	<p>La fluidez lectora es importante en el desarrollo académico de los estudiantes, ya que les hace comprender mejor lo que están leyendo, no importa el área en el cual se estén. Aunque en algunas ocasiones hay estudiantes que tienen poca fluidez lectora, y les va bien en su desarrollo académico. En mis estudiantes, la comprensión de lectura y estudios de lectura está en el nivel medio. En tercer grado el nivel de fluidez lectora es lento, ya que los estudiantes convenientemente tienen una lectura silábica, van partiendo las palabras y esto les resta esa fluidez.</p> <p>Una de las estrategias para mejorar la fluidez lectora es la lectura repetitiva. El estudiante lea textos cortos y hace que repita la lectura de estos textos hasta que adquiera una velocidad, una fluidez necesaria. Y a los niños les gusta, porque a medida que ellos van repitiendo, van adquiriendo más fluidez y por lo tanto van adquiriendo más confianza en sí mismos, en que sí pueden lograr una lectura fluida.</p> <p>Los estudiantes tienen diferencias en fluidez de lectura de acuerdo al género de lectura. Por ejemplo, a ellos les encanta, les gusta mucho la narrativa, esto lo leen con más fluidez. Cuando se trata de poesía, la leen con menos fluidez y otras clases de textos también. O sea, sí hay diferencias de acuerdo a la clase de texto.</p> <p>Una estrategia para involucrar a los padres de familia y motivar a los estudiantes en el desarrollo de la fluidez lectora en casa es la práctica de lectura en voz alta. Los niños se motivan escuchando a sus padres leer y eso les ayuda a que ellos</p>

	<p>también se animen a aumentar la velocidad en la lectura. Si se ha notado el avance de ellos, los niños que tienen mejor fluidez lectora son los niños que leen en casa junto con sus padres.</p> <p>Creo que en estos tiempos hay mejores herramientas y formadores, recordemos que en tiempos anteriores las personas solo realizaban la primaria y no se especializaban, sin embargo hay que prestar atención a seguir mejorando en este aspecto tanto con los estudiantes como con los padres de familia. Los estudiantes que tienen mejor fluidez lectora disfrutan más de la lectura de un texto, de un libro, porque tienen mejor comprensión, lógicamente. Un nivel bajo de fluidez lectora se afecta a la motivación de los estudiantes en la lectura, porque ellos se motivan fácilmente porque no entienden, no comprenden lo que están leyendo.</p>
<p>Describe como evaluar y monitorear la comprensión y la fluidez de la lectura en los estudiantes</p>	<p>Para evaluar la comprensión de la lectura de mis estudiantes, presento fragmentos de textos, una serie de preguntas que contemplan varios niveles. Nivel inferencial, nivel crítico. hay una herramienta digital muy atractiva para los estudiantes es Cajur. En Cajur se comprime, se elaboran las evaluaciones, se presentan a los estudiantes, es algo interactivo, a ellos les encanta, les gusta porque enseguida van dando el puntaje que van ellos obteniendo.</p> <p>Al inicio del año se hace una prueba diagnóstica para medir la comprensión lectora y fluidez de cada estudiante. Y con base en esta prueba se inicia la planeación del área.</p> <p>Diariamente los estudiantes leen, leen lo que se va dando en las diferentes áreas y allí se va mirando, se va haciendo el seguimiento a cómo van evolucionando en la comprensión lectora y en la fluidez lectora. Según los resultados de la fluidez lectora y la comprensión lectora, se van ajustando los contenidos de acuerdo a la evolución que van teniendo los estudiantes.</p>
<p>Teniendo en cuenta el contexto de sus estudiantes, ¿cuál es su opinión sobre los factores que influyen en los resultados del nivel de comprensión lectora y fluidez en sus estudiantes?</p>	<p>Los factores que influyen en el resultado de los niveles de comprensión y lectura de estudiantes de tercer grado es la cantidad de lectura que ellos hagan, la motivación que se les dé y el apoyo de los padres en casa. Todo esto influye para que ellos avancen, progresen en estos aspectos. Los padres lectores forman hijos lectores en las casas donde los niños ven a los padres leyendo y que leen conjunto con ellos, lógicamente los niños van a desarrollar más su comprensión lectora y fluidez lectora. Los padres en mejores condiciones económicas tienen la posibilidad de adquirir herramientas que faciliten estos dos procesos, mientras aquellos que no tienen las posibilidades por lo general son estudiantes en condiciones no adecuadas, imagina es más fácil que aprenda un rico que un pobre con hambre. Un ambiente familiar donde la lectura tiene un espacio importante es fundamental para mejorar esa comprensión lectora y fluidez lectora en los niños.</p> <p>La atención y la concentración son aspectos fundamentales en el desarrollo cognitivo de los estudiantes y, por lo tanto, en su comprensión lectora. Pero también es importante la motivación. Motivar al estudiante, esa motivación le va a ayudar a que ellos sientan más su atención y concentración.</p>
<p>Comparte algunas recomendaciones para mejorar la comprensión de la lectura y su fluidez en todas las áreas del conocimiento</p>	<p>A otros docentes de lengua castellana, mis sugerencias son, o recomendaciones son, trabajar siempre con textos, trabajar siempre con la lectura de textos, toda clase de textos, no solo los narrativos. Toda clase, porque casi siempre creemos que los textos narrativos son los que, como son los que más gustan a los niños, los que son los que más usamos. Hay que usar toda clase de textos, por ejemplo, los poéticos, los dramáticos, los expositivos, los instructivos, toda esa clase de textos hay que usarla para que los estudiantes mejoren su comprensión lectora y fluidez lectora. trabajar mucho los trabalenguas, los trabalenguas también ayudan a mejorar la fluidez lectora.</p> <p>Los docentes deberían ser formados en cómo enseñar a leer, los diferentes niveles de lectura, diferentes clases de texto, las tipologías textuales. Por eso deben ser enseñados a los profes de primaria, porque a veces los profes de primaria solo nos enfocamos en enseñar gramática. Para mí lo más importante es que la gramática se aprende con la lectura de textos. Y lo más importante es lectura, comprensión lectora y fluidez lectora empleados. Toda clase de textos</p>

Para mejorar la comprensión lectora en el aula, una pequeña biblioteca en el aula es un recurso muy bueno. Los niños van a encontrar diferentes clases de libros, no solamente los narrativos, repito, sino también otras clases de textos. Ellos pueden estar leyendo terminado en cualquier asignatura, terminado el trabajo que están haciendo. En ese tiempo libre pueden tomar un libro, un texto de cualquier clase y ponerse a leer en ese tiempo libre que ya ellos hayan terminado su trabajo que le han asignado.

Para mejorar la enseñanza de lectura, los profesores, los docentes, deberían intercambiar experiencias, como cuál les resulta más a cada uno y así los unos se junten con los otros.

Para mejorar los niveles de confianza lectora y fluidez lectora, yo incluiría en la programación de lengua castellana, programación diaria de lengua castellana, incluiría lectura, lectura de diferentes textos, lectura de diferentes textos, toda clase de texto. Entonces, había todo tipo de textos para enseñar, todos los contenidos lo enseñaría con las diferentes clases de texto.

¿Podrías reflexionar sobre cómo la comprensión y la fluidez lectora influyen en el rendimiento académico de los estudiantes?

La comprensión lectora y la fluidez lectora impactan en el rendimiento general de los estudiantes, ya que de acuerdo al nivel que tengan, así va a ser su rendimiento en las diferentes asignaturas, en las diferentes áreas

Lo que más me ha influido en cómo enseño la Comprensión Electoral de Mis Estudiantes es la experiencia de muchos años y también las herramientas que he obtenido a través del programa Todos Aprender, que he desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia.



Kelly Emperatriz Monroy Vloria

CONTACTO

- Sincelejo-Sucre
- Identificación: 23182343
- e-mail:
kellymonroy0322@gmail.com
- ORCID:
<https://orcid.org/0009-0003-0328-6497>

PUBLICACIONES

- "Alta Seroprevalencia de la Leishmaniasis en una población desplazada municipio de Sincelejo, Sucre, Colombia": Memorias del XII Congreso Colombiano de Medicina y Parasitología Tropical en 2005.
- "La evaluación docente y su impacto en la calidad educativa": Repositorio de la UMECIT.
- "Comprensión y fluidez en la lectura en estudiantes de básica primaria": publicado en la Gaceta de Pedagogía.

EDUCACIÓN

Inició su trayectoria académica con la formación en pregrado en la Universidad de Sucre como Bióloga con énfasis en Biotecnología. Posteriormente, amplió su visión profesional con una Especialización en Gestión Ambiental, cursada en la Fundación Universitaria del Área Andina. Su interés en consolidar su perfil en el campo de la gestión académica la llevó a obtener el título de Magíster en Administración y Planificación Educativa de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT) en Panamá.

EXPERIENCIA LABORAL

- Con casi dos décadas de experiencia profesional, ha demostrado un profundo compromiso con la educación. Su experiencia en el aula es variada, sumando ocho años y medio como Docente de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en las instituciones educativas oficiales: Manuela Vergara de Curí, San José de Caño del Oro, y José María Córdoba de Pasacaballos. Fungió durante 19 meses como Coordinadora Académica en la Institución Educativa Liceo de Bolívar y desde hace 9 años ocupa un rol similar en la I. E. Bertha Gedeón de Baladí. Esta combinación de roles directivos y pedagógicos le ha brindado una perspectiva integral de los desafíos y oportunidades en el sistema educativo.



JOHANA CAROLINA CARRILLO REYES

PERFIL PROFESIONAL

Profesora, especialista en planificación y evaluación, magister en educación para las dificultades del aprendizaje y doctora en innovaciones educativas con una alta orientación a resultados y responsabilidad, cumpliendo objetivos a través del pensamiento analítico y la influencia de los equipos de trabajo. Preparada para trabajar bajo presión y en situaciones que exijan una alta capacidad de autocontrol.

DATOS PERSONALES

Cédula de Identidad: V- 14.407.266
Lugar de Nacimiento: Caracas-Venezuela.
Teléfono: +584265173396/ +584167207140
Correo: Carrillorcycsj3@gmail.com
Dirección: Caricuao, Sector UD4, Resd el Yagual,
Edif Achaguas piso 09 apto 0906
Caracas – Distrito Federal

EXPERIENCIA PROFESIONAL

Fundana (2019 - Actual)

Coordinador de Formación

Promotora de convivencia familiar

Promotora de convivencia comunitaria

Docente

UPEL - IPC (2018 - Actual)

Docente

Universidad Bolivariana de Venezuela (2013- 2018)

Docente

U.E.N.B. "Gabriela Mistral" (2002- 2013)

Docente

E.B.E." Armando Reverón" (2005- 2013)

Docente

E.B.N "Sucre" (1998 - 1999)

Suplente

ESTUDIOS CON OBTENCIÓN DE TÍTULO

- *Doctora en Innovaciones Educativas*
UNEFA-Caracas.
- *Magister en Educación Integral Especial*
Universidad latinoamericana del Caribe, Caracas
- *Especialista en Planificación y Evaluación Educativa.*
Universidad Santa Maria, Caracas
- *Profesora en Educación Comercial.*
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas

ESTUDIOS NO CONDUCENTES A GRADO

- Diplomado en Promoción de Derechos de niños, niñas y adolescentes. UCV
- Diplomado Internacional en Trastorno del Espectro Autista. ULAC-ANFAD
- Taller teórico-Didáctico de elementos Psicopedagógicos para el abordaje en casa. ULAC-ANFAD
- Taller teórico-Didáctico sobre cómo realizar proyectos de investigación para escolares con N.E.E. ULAC-ANFAD
- Taller de Parentalidad. FUNDANA
- Taller de Violencia Basada en Género. FUNDANA
- Taller de Primeros auxilios Psicológicos. FUNDANA
- Taller de manipulación e higiene de los alimentos. FUNDANA
- Taller de Estrategias para el desarrollo psicomotor en la primera infancia. FUNDANA
- Taller De Disciplina Positiva. CECODAP
- Curso de Gerencia de proyectos. FUNDACIÓN S4V
- Curso de monitoreo de resultados de impacto. FUNDACIÓN S4V
- Taller de Respuesta Humanitaria FUNDACIÓN S4V
- Taller teórico-Didáctico sobre contextualizaciones curriculares para la integración de niños especiales en las aulas regulares. ULAC-ANFAD
- Estrategias Específicas para la Intervención de las Dificultades del Aprendizaje. Centro internacional Simón Rodríguez
- Diplomado en INTRODUCCIÓN A LAS DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE Y SU INTERVENCIÓN. Centro internacional Simón Rodríguez- Instituto de Profesionalización de Colombia.
- Taller en Dificultad de Aprendizaje y Niños en Confinamiento en el Aula y en el Hogar. Centro internacional Simón Rodríguez- Instituto de Profesionalización de Colombia.
- Taller en Dificultades del Aprendizaje en los Niños ¿Cómo las identifico? Centro internacional Simón Rodríguez- Instituto de Profesionalización de Colombia.
- Taller en Intervención de las Dificultades del Aprendizaje. Centro internacional Simón Rodríguez- Instituto de Profesionalización de Colombia.
- Taller en Estrategias para la facilitación del Aprendizaje. Centro internacional Simón Rodríguez- Instituto de Profesionalización de Colombia.
- Taller en Conductas Básicas de Aprendizaje. Centro internacional Simón Rodríguez- Instituto de Profesionalización de Colombia.
- Taller en Que es Aprender. Centro internacional Simón Rodríguez- Instituto de Profesionalización de Colombia.
- Taller en Estrategias específicas para la intervención de las dificultades del aprendizaje. Centro internacional Simón Rodríguez- Instituto de Profesionalización de Colombia.
- Curso de Epistemes, Métodos, Paradigmas y Obstáculos epistemológicos en Ciencias Humanas. UNEFA- CARACAS.
- VI Foro Transdisciplinario de Investigación. UNEFA-CARACAS.
- Jornada Institucional de Formación Docente del Currículo Nacional Bolivariano. MPPPE-CARACAS.
- Foro "Violencia Escolar; Disciplina y Participación Estudiantil"
- Taller de formación en materia del uso y abuso del consumo de drogas y su prevención (Venezuela libre de Drogas). DGEM-LOS TEQUES.
- I Encuentro de Formación Pedagógica. MPPPE
- Ley Orgánica De Protección del niño y el Adolescente.(Consejo Municipal del Municipio Libertador).
- Autoestima y creatividad. UPEL-IPC

- Auxiliar de Preescolar. (Fundación Sociocultural vida nueva).
- Terapia de Grupo. (Fundación Sociocultural vida nueva).
- II Jornadas de Reflexión en Salud Comunitaria. (Ambulatorio 23 de Enero).
- Comunicación Institucional. (Servicio Autónomo de Educación Distrital SAED).
- Construcción de Nociones Matemáticas. (Servicio Autónomo de Educación Distrital SAED).
- Orientación al proceso de lecto escritura. (Servicio Autónomo de Educación Distrital SAED).
- Atención al público y Relaciones Públicas. (Servicio Autónomo de Educación Distrital SAED).

PARTICIPACIÓN SOCIO ACADEMICA

- Jornada de Formación Docente. En calidad de ponente

PARTICIPACIÓN EN LA INTEGRACIÓN SOCIO COMUNITARIA

- Elaboración y presentación de proyecto socioeducativo "Centro de Formación Integral para la diversidad Cultural y las TICS". Para la Fundación Alexis vive 23 de Enero.
- Elaboración y presentación de proyecto socioeducativo y ambientalista "Onda Ecológica".
- Elaboración y presentación de proyecto socioeducativo "Casa de Artes, Oficios y Saberes Populares".
- Participación en las jornadas comunitarias Educativas en el sector La Piedrita-23 de Enero.
- Participación y Cooperación en actividades sociales y culturales con la jefatura civil del 23 de Enero.

RECONOCIMIENTOS

- Distinción de Cum laude (UPEL-IPC).
- Administración Financiera.
- Contabilidad Gubernamental.
- Supervisión Escolar.
- Estrategias Pedagógicas de Educación Comercial.
- Evaluación Educacional.
- Gerencia de Recursos Humanos.
- Administración Pública.
- Educación Ambiental.
- Psicología de la Educación.
- Organización y Administración de Empresas.
- Fase de Observación.
- Fase de Ensayo Didáctico.

PARTICIPACIÓN EN EVENTOS

- III Jornada de Tecnología Educativa en el Marco de "Educación, Inclusión, Tecnología y cambio". En calidad de ponente.
- I Congreso Investigación, Desarrollo e Innovación. En calidad de ponente.
- Congreso Investigación, Desarrollo e Innovación. En calidad de Asistente.
- Congreso Internacional UNEFA 2012: Ingeniería, Tecnología e Innovación por un Desarrollo Sustentable. En calidad de Asistente.
- Taller Vivencial de Estrategias Pedagógicas en Educación Comercial (UPEL-IPC).
- III Seminario sobre procesos de investigación del NIDEP (SPINIDEPD). (UPEL-IPC).

2014

- Taller poder popular y comuna (EFICEM)
- Taller de Recuperación colectiva de la historia (UBV)
- Jornadas internacionales de investigación en ciencias sociales y humanidades. (CLAPSO-CELARG)
- Participación en el núcleo de Justicia Juvenil Restaurativa (UBV)
- Ponente. LA educación popular como reto para la transformación de la sociedad. Feria de saberes pedagógicas y transformación socio comunitaria (UBV-PFG-GSDL).
- Comité organizador de la Jornada de inducción de saberes UBV-Misión Sucre en el contexto de los fundamentos socio- políticos, pedagógicos y educativos de la UBV(UBV).
- Formador de formadores en la jornada de inducción de saberes (UBV).
- Participación en el encuentro reflexivo: proyecto una visión de integralidad para la UBV.
- Relatora en el encuentro reflexivo: proyecto una visión de integralidad para la UBV.
- Participación en las primeras jornadas de intercambio académico: Normas de publicación de artículos científicos.
- Participación en el taller de sistematización de experiencias.
- Participación en el taller de Educación Popular. (UBV)
- Asistencia a las primeras jornadas de Sociología de la Educación (UCV)
- Participación en el seminario "Como elaborar el trabajo de investigación"
- Diseño y elaboración de proyectos socio productivos (consejo comunal la piedrita)
- Diseño y elaboración de proyectos socio productivos (consejo comunal la piedrita)
- Coordinación de espacio radial de carácter educativo en la emisora 95.1 FM.
- Coordinadora de logística en la jornada de saberes UBV- Misión Sucre.
- Asesoría académica de los estudiantes del PFG-GSDL.
- Enlace municipal del eje Cacique Catia (julio) PFG-GSDL.
- Asistencia a la actividad avanzada del PNF en seguridad alimentaria y cultura nutricional" Hacia la construcción de los consejos educativos populares para el dialogo permanente en saberes.

2015

- Certificación PEII investigador A-1.
- Desarrollo de la U.C. PNF seguridad alimentaria planificación, diseño y desarrollo de la U.C. Proyecto I caracterización y diagnostico colectivo alimentario de la comunidad.
- Reconocimiento por su compromiso ético-político, revolucionario y apoyo militante en la gestión académica administrativa del comité académico.
- XI Jornadas de investigación humanista y educativa UCV.
- Organizadora del Foro la Salud ocupacional en los establecimientos asistenciales.
- Jurado de trabajos de grado en el PFG de Salud Pública.

- 1- Análisis de la calidad de vida del adulto mayor casa hogar Luis Ordaz parroquia San Juan.
- 2- Plan de capacitación para la promoción de hábitos alimenticios saludables dirigidos a voceras del consejo comunal "nuestro chapellin socialista".
- Comité de planificación y acompañamiento académico PFG-GSDL
 - Organizadora del taller de planificación académica para los profesores del PFG-GSDL.
 - Organizadora de la jornada pedagógica salud integral y alimentación comunitaria.
 - Construcción de la U.C. Educación popular Liberadora para la Maestría de Educación CEPEC.
 - Elaboración del programa sinóptico de la electiva Educación popular en el contexto del proceso de transformación curricular PFG-GSDL.
 - Tutora de pasantías académicas julio PFG SP
- Participación en las jornadas crítico /reflexivas producción intelectual y calidad de la tesis de grado.
 - Ponente en el Foro: La investigación en el proyecto académico comunitario educación popular y la transformación universitaria.
 - Organizadora de las Jornadas ¡Viva Robinson! 246 Aniversario del Maestro América Simón Rodríguez.

2016

- Participación en presentación del proyecto de Cacique Tiuna. PFG SP
- Organizadora de taller del programa de formador de formadores EFICEM- UBV
- Organizadora del taller de líneas de estrategias, organización y participación comunitaria.
- Ponente IV congresillo de Educación emancipadora y soberanía.
- Ponente IPC -UPEL
- Ponente IPC-UPEL
- Ponente Redsacol- Alames UBV
- Ponente en el IV congreso internacional. LA educación en América Latina Universidad, investigación y realidad social.
- Curso de introducción a los métodos cualitativos de investigación en políticas y sistemas de salud. UBV
- Participación en la planificación implementación y ejecución del PEIC del colegio Teresiano como plan piloto .
- Jurado de Tesis PFG SP UBV
- Jurado de Tesis PFG SP UBV

2017

- Organizadora del Foro Distrito Sanitario – UBV: sistema Nacional de Salud y La promoción de salud.
- Congreso municipal de Educación Popular