



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



**ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA DESDE LA PERSPECTIVA DE
LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**

Tesis presentada para optar al Grado de Doctor en Educación

**Autor(a): Karina Tarazona
Tutor: Dra. Mónica Hernández**

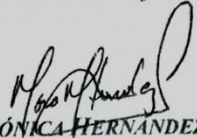
Rubio, octubre del 2025



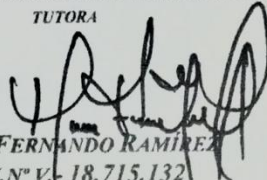
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día lunes, veintisiete de octubre de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores : MÓNICA HERNÁNDEZ (TUTORA), HENRY LACLÉ RUIZ, FERNANDO RAMÍREZ, LUIS SÁNCHEZ Y ARMANDO SANTIAGO, Cédulas de Identidad Números V.-9.395.780, V.-15.231.790, V.-18.715.132, V.- 9.212.283 y V.-3.269.641, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 643, con fecha del 3 de Julio de 2024, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "CONSTRUCTOS TEÓRICOS DE LA COMPRESIÓN LECTORA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA", presentado por la participante TARAZONA ROMERO KARINA, cédula de ciudadanía N° CC.-1.090.484.016 / pasaporte N° P.- BD385867, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


DRA. MÓNICA HERNÁNDEZ
C.I.N° V.- 9.395.780

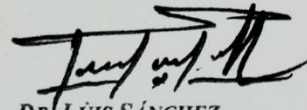
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA


DR. FERNANDO RAMÍREZ
C.I.N° V.- 18.715.132

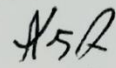
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. HENRY LACLÉ RUIZ
C.I.N° V.- 15.231.790

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. LUIS SÁNCHEZ
C.I.N° V.- 9.212.283

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. ARMANDO SANTIAGO
C.I.N° V.- 3.269.641
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES



CONTENIDO GENERAL

	pp
RESUMEN	VII
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I	10
EL PROBLEMA	10
Planteamiento Del Problema	10
Objetivos de la investigación.....	19
Objetivo general	19
Objetivos específicos.....	19
Justificación e importancia del estudio	19
CAPÍTULO II	22
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL.....	22
Antecedentes de la investigación	22
Contexto internacional	22
Contexto nacional	23
Contexto regional.....	26
Bases teóricas	¡Error! Marcador no definido.
Evolución histórica de la comprensión lectora	34
Comprensión Lectora en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.....	36
Niveles de Comprensión Lectora	37
Comprensión lectora en el marco de la Postmodernidad... y	
Transdisciplinariedad.....	39
Formación del pensamiento crítico desde el enfoque de la lectura.....	42
Teorías sustantivas	28
Tres planos de la comprensión de los textos de Cassany.....	28
Bases legales	45
CAPÍTULO III.....	48
MARCO METODOLÓGICO	48
Naturaleza de la investigación	48
Método de investigación	50
Escenario	52
Informantes clave	53
Técnica e instrumento	54
Validez y fiabilidad.....	56
Análisis de la información	58
CAPÍTULO IV.....	60

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	60
Categoría: Comprensión lectora	62
Subcategoría: Comprensión y enseñanza	63
Subcategoría: Estrategias y procesos de Comprensión lectora	74
Subcategoría: Lectura y sociedad en la práctica educativa.....	85
Categoría: Fundamentos de la lectura	94
Subcategoría: Lectura y comunicación	95
Subcategoría: Lectura y representación visual	105
CAPÍTULO V	115
TEORIZACIÓN.....	115
La enseñanza de la comprensión lectora en educación básica primaria desde las perspectivas de los docentes	120
La enseñanza de la comprensión lectora desde una perspectiva crítica en educación básica primaria	126
CAPÍTULO VI.....	136
CONSIDERACIONES FINALES	136
REFERENCIAS	140
ANEXOS	146
Anexo 1. Instrumento de la investigación	147
Anexo 2. Sistematización de los resultados	151

INDICE DE TABLAS

TABLAS	pp.
1. <i>Informantes de la investigación</i>	54
2. <i>Categorías de estructuración de los hallazgos</i>	62

INDICE DE FIGURAS

FIGURAS	pp.
1. Subcategoría comprensión y enseñanza	74
2. Subcategoría Estrategias y procesos de comprensión.....	85
3. Subcategoría: lectura y sociedad en la práctica educativa	94
4. Subcategoría: Lectura y comunicación	105
5. Subcategoría: Lectura y representación visual.....	114

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en Educación**

**ENSEÑANZA DE LA COMPRESIÓN LECTORA DESDE LA PERSPECTIVA DE
LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**

Autor(a): Karina Tarazona
Tutor: Dra. Mónica Hernández
Fecha: octubre 2025

RESUMEN

La comprensión lectora desde la perspectiva de la pedagogía crítica en educación básica primaria se centra en el desarrollo de habilidades que van más allá de la simple decodificación de palabras. Por tal motivo, la comprensión de textos se percibe como un proceso activo que se lleva a cabo en los espacios académicos desde una concepción fragmentada enfocada solo en el área de lenguaje, sin un viraje contextual y transversal, lo que hace que las acciones formativas, no se oriente por aspectos planteados. Este enfoque pedagógico promueve una lectura activa y reflexiva, donde los estudiantes no solo consumen información, sino que también analizan, cuestionan y contextualizan los textos. La pedagogía crítica enfatiza la importancia de desarrollar un pensamiento crítico que permita a los alumnos relacionar lo que leen con su realidad social, cultural y política. La investigación se plantea como objetivo general generar constructos teóricos de la comprensión lectora a partir de los referentes obtenidos de la lectura crítica en educación básica primaria. Ante ello, se utilizará el método hermenéutico, como técnica e instrumento se asumirá la entrevista semiestructurada. Para procesar la información se hará énfasis en la codificación abierta, axial y selectiva. Como resultado se tiene que las perspectivas docentes señalan que la enseñanza de la lectura debe ir más allá de decodificar palabras: implica guiar a los estudiantes en la construcción de significados, inferencias y pensamiento crítico desde edades tempranas.

Descriptor: Comprensión lectora, enseñanza, pedagogía crítica.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la comprensión lectora en la educación básica primaria, es un tema que ha ganado relevancia en los últimos años, dado el papel fundamental que juega la comprensión lectora en el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Los constructos teóricos sobre este tema, se centran en cómo los educadores pueden facilitar no solo la decodificación de palabras, sino también la interpretación y análisis crítico de los textos. La lectura crítica implica una interacción activa con el texto, donde el lector no solo consume información, sino que también cuestiona, evalúa y reflexiona sobre su contenido. Este enfoque, es esencial para formar ciudadanos informados y capaces de participar activamente en una sociedad que apunta al desarrollo de la comprensión lectora.

Uno de los referentes más importantes en la comprensión lectora es el modelo de procesamiento de la información, que sugiere que la lectura es un proceso cognitivo complejo. Este modelo destaca la importancia de las habilidades metacognitivas, que permiten a los estudiantes ser conscientes de su propio proceso de pensamiento mientras leen.

En tal sentido, la comprensión lectora no ocurre en un vacío; está influenciada por las experiencias previas del lector, su entorno familiar y escolar, así como por las interacciones sociales. Por lo tanto, es fundamental considerar estos factores contextuales y promover un ambiente inclusivo donde todos los estudiantes puedan relacionar sus conocimientos previos con nuevos aprendizajes. Esto no solo mejora la comprensión lectora, sino que también fomenta un sentido de pertenencia y participación activa en el aula.

Por otra parte, la estructura que fundamenta la investigación es la siguiente: el Capítulo I, se titula el problema y allí se presenta el planteamiento del problema con sus respectivas partes, los objetivos de la investigación (general y específicos) y la justificación e importancia de la investigación. Seguidamente se presenta el Capítulo II que está vinculado al marco teórico y se encuentra conformado por los antecedentes, el fundamento teórico-epistemológico y el marco legal. Ahora bien, se presenta el Capítulo III denominado referente metodológicos el cual define el camino

o la ruta para alcanzar los objetivos propuestos. Es significativo agregar que el trabajo presenta una metodología basada en la investigación cualitativa, específicamente en el paradigma interpretativo y el método hermenéutico, en donde se proyectan los aspectos que son primordiales de alcanzar.

La progresión lógica continúa con la presentación de resultados en el Capítulo IV, donde se recopilan y contrastan las respuestas de los participantes con los objetivos planteados, asegurando la pertinencia y validez de los hallazgos. La integración de estos resultados con los constructos teóricos en el Capítulo V refuerza la coherencia entre la teoría y la práctica, facilitando una interpretación profunda sobre el desarrollo de prácticas de enseñanza de la comprensión lectora desde la perspectiva crítica.

Por último, el capítulo VI cumple una función síntesis que permite reflexionar sobre todo el recorrido investigativo desde una perspectiva teórico-metodológica. Este cierre no solo consolida los aportes del estudio al campo académico, sino que también ofrece una visión global que resalta la importancia de cada etapa del proceso. La organización lógica y estructurada favorece la comprensión del lector y garantiza que cada componente contribuya a fortalecer las conclusiones finales, evidenciando así un diseño investigativo bien fundamentado y orientado hacia la generación de conocimiento relevante para la formación de la comprensión lectora en Colombia.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento Del Problema

La comprensión lectora juega un papel determinante en el desarrollo del pensamiento crítico y de la formación del ser humano, por ello, son muchos los programas que se han creado, como el plan nacional de lectura en Colombia que fue creado en 2003 con el nombre de “Leer libera”, luego en 2009 se consolidó unificando el Plan y la Campaña Nacional de Lectura. En 2010 se implementó el Plan Nacional de Lectura y escritura “Leer es mi cuento”, finalmente en 2021 se formaliza la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y bibliotecas escolares (LEOBE), todo ello para ratificar que el desarrollo de la comprensión lectora no se trata de una responsabilidad exclusiva del docente de español, sino que al tratarse de algo imprescindible que, para avanzar en ello se promuevan distintos programas que susciten su desarrollo desde cada área del conocimiento.

La integración de la comprensión lectora desde la malla curricular representa la hoja de ruta para que los docentes desde este programa puedan seleccionar, organizar y desarrollar actividades pedagógicas orientadas al proceso enseñanza-aprendizaje que por condición natural demanda de la escritura y la lectura. Por tanto, en el plano mundial la UNESCO (2024) plantea que la comprensión lectora: “debe ser considerado un eje transversal prioritario en contribución con la formación educativa dentro del nivel de básica primaria” (p. 15), al asumir el desarrollo de habilidades de comprensión e interpretación desde la transversalidad el docente le concede una figura global interdisciplinaria que debe estar vinculada con todas y cada una de las asignaturas e incluso en otras lenguas; así mismo debe incorporarse en diversas planeaciones a partir de proyectos y actividades de rutina.

Con ello, es preciso resaltar la necesidad de establecer la comprensión lectora como un eje transversal que pueda ser asumido desde el nivel de primaria al tiempo que se comparte y fortalece desde cada asignatura en los distintos grados que permita dentro del proceso de prosecución superar obstáculos sin mayores contratiempos; para Cardozo (2018)

en el plano internacional la comprensión lectora es necesaria e importante ante los procesos de comunicación que debe afrontar el estudiante de manera constante, con ello puede desplegar argumentos, plasmar ideas y desarrollar la creatividad por medio de la comprensión” (p.25).

Según lo señalado por el autor, una forma de darle sentido y coherencia desde la comprensión lectora a un conjunto de pensamientos e ideas que necesitan ser articuladas con la realidad. Según la CEPAL (2018) en Latinoamérica el estudiante proyecta no solo ideas, también contempla personajes, eventos que busca relacionar desde su sentido creativo e imaginativo; para el docente resulta determinante motivar al estudiante a partir de una didáctica innovadora que contenga elementos tecnológicos que despierten el interés por participar y aprender; el niño debe adquirir hábitos formales para concretar la comprensión lectora donde se sienta seguro y mediante la oportuna mediación del docente pueda romper con viejos paradigmas y enfrentar el miedo desde la elaboración de textos narrativos donde se logran conectar los lenguajes oral y escrito.

En ese sentido, para que el estudiante logre superar tales temores, es preciso que el docente ofrezca los medios y espacios de aprendizaje indicados desde una activación constante de la motivación; una forma ideal de activar tales elementos motivadores se refleja en la estrategias que deben estar apoyadas en los planteamientos de la Cepal (2017) en virtud de la necesidad de un nuevo e innovador modelo didáctico para asumir la idea de comprensión lectora; en opinión de Benavides y Sierra (2013), quienes consideran que “la comprensión lectora es la que permite representar una secuencia de eventos y acciones que se dan en contextos donde se desenvuelve el estudiante allí la cotidianidad hace parte de estas narrativas por sus vivencias y experiencias” (p.32). Desde esa perspectiva los entornos facilitados por el docente deben estar permeados con elementos innovadores que

despierten la curiosidad por la narración escrita de realidades y fantasía para el fomento de una cultura lectora que favorezca el proceso integral de los estudiantes.

Así mismo, se destaca que, el gobierno en Colombia por medio del MEN (2016) ha impulsado programas de lectura como el plan nacional de lectura (2003), buscando involucrar a padres y cuidadores en el proceso educativo. Desde este contexto, se promueve la consolidación de un ecosistema donde la lectura sea valorada no solo en el aula sino también en el hogar a través de campañas de sensibilización y distribución de materiales literarios, lo cual busca cultivar el hábito lector desde temprana edad. Es importante mencionar que estas políticas educativas enfrentan retos significativos, como la desigualdad regional y socioeconómica que persiste en Colombia.

Por tal motivo, la comprensión de textos se percibe como un proceso activo que se lleva a cabo en los espacios académicos desde una concepción fragmentada enfocada solo en el área de lenguaje, sin un viraje contextual y transversal, lo que hace que las acciones formativas, no se oriente por aspectos planteados, como por ejemplo, en el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiante PISA (2018) donde señala que “el interés principal y predominante en el dominio de la competencia lectora de un estudiante es la capacidad para comprender, interpretar y reflexionar sobre textos individuales” (p.8). En tal sentido, en el desarrollo de los procesos educativos en el nivel de básica primaria, se debe hacer énfasis en concretar competencias de comprensión lectora que permitan generar procesos de reflexión amplio sobre el desarrollo de la lectura, que superen la simple localización y selección de las lecturas realizadas. Ante ello, Cairney (2018) señala que existen:

Creencias en que los lectores extraen el significado del texto impreso procesándolo de forma lineal, lo que les permite transferir el significado de la página impresa a sus mentes. Para hacer esto, se da por supuesto que los lectores necesitan técnicas específicas que les permitan realizar la transferencia (p. 40).

Desde lo expuesto, se deja claro que, para consolidar los procesos de comprensión lectora en las realidades académicas del nivel de básica primaria, se debe hacer un reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes siendo necesario que la lectura sea una actividad cotidiana en el logro de la enseñanza y el

aprendizaje, solo así, se dará lugar al desarrollo de una relación entre el texto y el lector para alcanzar ser competentes en los aspectos cognitivos, comunicativos y socioculturales.

Para ello, en la enseñanza de la comprensión lectora se debe alcanzar desde el plano didáctico acciones enmarcadas en la selección acertada de una serie de estrategias que contribuyan a los procesos formativos del área de lenguaje. Ante ello, es necesario hacer un reconocimiento de las situaciones que giran en torno a las realidades que inciden en los procesos formativos de los estudiantes, donde los intereses y motivaciones sirven de fundamento para el logro de destrezas que permitan la construcción comprensiva de la lectura vista como competencias y enseñada para alcanzar dichas realidades educativas y sociales.

Al respecto, Cassany (2006) plantea que “leer es también una tarea social. Esos marcos pueden proporcionarle al lector las bases para las actividades de composición escrita, las cuales se centran en la manera cómo el texto está estructurado y organizado” (p. 45). De este modo, la comprensión lectora, se centra en la idea didáctica que proporciona técnicas, procedimientos y métodos a los docentes para la enseñanza. Por tanto, la didáctica definida por Comenius (1632) como un método pedagógico para alcanzar el objetivo, de que los estudiantes a quienes se enseña, consigan aprender de manera adecuada a través de diversos métodos (s/p). Igualmente, la didáctica se caracteriza por ser un argumento teórico y metodológico que promueve una acción educativa que produzca saber en todos los conocimientos establecidos por los seres humanos, desde el acceso al saber y el establecimiento de un proceso de comprensión de los argumentos socio-comunicativos para acceder a la enseñanza y el aprendizaje.

Al respecto, el desarrollo de la didáctica de la comprensión lectora en el nivel de básica primaria es necesario un mayor esfuerzo visual y auditivo por parte del estudiante para comprender la lectura de palabras, frases, párrafos y textos para alcanzar así el desarrollo cognitivo (Solé, 2012). En este orden de ideas, en la didáctica para la comprensión lectora existen muchos factores que influyen en el trabajo docente y que se deben tomar en cuenta como lo es la metodología, la actitud,

la experiencia, la motivación, el contexto, el conocimiento y la influencia de la institución; en donde también repercute la concepción que tiene el docente sobre la contextualización de la enseñanza y el aprendizaje desde los aspectos que permiten lograr un referente educativo. Siendo importante que se promueva la comprensión lectora como un aspecto fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Por tal motivo, la UNESCO (2024) plantea que:

Una estrategia de lectura, por tanto, será aquella acción que facilita la comprensión del texto y el logro del objetivo de lectura. Las estrategias de lectura, como se evidencia, forman parte del conocimiento estratégico al leer, pero no son el único elemento involucrado, pues requieren un objetivo de lectura y el monitoreo contextualizado de su uso (p. 03).

Ante ello, se resalta la necesidad de intensificar los procesos interdisciplinarios y fomentar un pensamiento educativo que esté alineado con políticas que promuevan una ciudadanía activa desde lo que es la lectura. Esto implica que, los estudiantes deben ser formados no solo para gestionar su propio aprendizaje, sino también para emitir juicios críticos, razonar de manera coherente y analizar situaciones cotidianas desde una perspectiva integral de las diferentes áreas de conocimiento. Según Morin (2000) “cuando se trata de observar al hombre se deben asociar distintas disciplinas para iluminar un mismo objeto a partir de perspectivas diferentes” (p. 59). De acuerdo a lo señalado por el autor, el desarrollo de la comprensión lectora desde la perspectiva interdisciplinaria, se convierte para los estudiantes una herramienta esencial para alcanzar a través de la lectura crítica, identificar problemas, proponer soluciones y participar activamente en su entorno social. Sin embargo, la realidad actual muestra que muchos estudiantes enfrentan dificultades para adaptarse a la sociedad y carecen de habilidades creativas y de pensamiento crítico.

La investigación tiene como escenario la Institución Educativa Eustorgio Colmenares Baptista de Cúcuta, Norte de Santander, se caracteriza por su compromiso con la formación integral de sus estudiantes. Esta institución busca no solo impartir conocimientos académicos, sino también fomentar valores humanos y sociales que contribuyan al desarrollo de ciudadanos críticos y responsables. A través de un currículo que integra diversas áreas del conocimiento, se promueve un

aprendizaje significativo que conecta la teoría con la práctica, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

Se destaca que, en el ámbito pedagógico, la institución adopta enfoques innovadores que priorizan el aprendizaje activo y colaborativo. Teniendo los docentes la responsabilidad de implementar estrategias didácticas que estimulan el pensamiento crítico y la resolución de problemas, permitiendo a los estudiantes aplicar lo aprendido en contextos reales. Además, desde el plan educativo institucional se resalta la interdisciplinariedad mediante proyectos que involucran diferentes áreas del saber, lo cual, si se aplicará de la forma expuesta se podría enriquecer la experiencia educativa y ayudar a los alumnos a ver las conexiones entre distintas disciplinas. Este enfoque no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece habilidades sociales y emocionales.

La comunidad educativa de Eustorgio Colmenares Baptista se distingue por su ambiente inclusivo y participativo. La colaboración entre docentes, estudiantes y padres de familia es primordial para crear un entorno propicio para el aprendizaje. La institución promueve actividades extracurriculares que complementan la formación académica, como deportes, arte y cultura, lo que contribuye al desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido, la Institución Educativa Eustorgio Colmenares Baptista se posiciona como un referente en la región por su dedicación a formar individuos competentes y comprometidos con su entorno social. Es por ello que, las consecuencias detalladas a continuación se revisten de lo mencionado: Evidenciándose bajo desempeño en las pruebas internas en los estudiantes del nivel media específicamente en el área de lengua castellana están ligadas a la comprensión lectora como eje articulador evaluado por las pruebas externas del Instituto Colombiano para la Evaluación (ICFES).

Los resultados de las evaluaciones ICFES del calendario A de 2022 muestran una disminución en el promedio global nacional, pasando de 51,64 puntos en 2016 a 51,048 puntos en 2022. Este descenso, aunque puede parecer pequeño en cifras absolutas, refleja una tendencia preocupante en el rendimiento académico de los estudiantes en competencias claves relacionadas con la lectura y la comprensión. La

caída en estos indicadores sugiere que los procesos de consolidación de habilidades interpretativas y críticas no están siendo efectivamente fortalecidos en el sistema educativo. Además, el hecho de que un 60% de los estudiantes se ubique en un nivel alto de insuficiencia indica que la mayoría aún enfrenta dificultades significativas para desarrollar una interpretación profunda y crítica de los textos, lo cual es fundamental para su formación académica y ciudadana.

Este panorama se agrava al considerar que muchos de estos estudiantes corresponden al tercer grado, etapa crucial para la consolidación de habilidades lectoras y escritora. La desconexión entre la enseñanza y el desarrollo efectivo de competencias interpretativas evidencia que las metodologías empleadas no están promoviendo un aprendizaje significativo ni fomentando una lectura comprensiva y reflexiva. La falta de un proceso pedagógico comprometido con el desarrollo profundo del pensamiento crítico a través de la lectura puede estar contribuyendo a estos bajos niveles, afectando no solo su desempeño académico inmediato sino también su capacidad para analizar críticamente información en contextos futuros.

Así el acto de comprender lo que se lee, como proceso de expresión de las potencialidades críticas del estudiante se potencia, proceso que permite su desarrollo en diversas dimensiones del saber y es lo que estima los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (2006), al indicar que son diversas las formas de comprender los textos que permiten a las personas manifestar sus sentimientos más profundos a través de medios como la escritura. De esta manera, formar en lo que respecta a la comprensión lectora para la expresión crítica de lo que se lee, le implica al estudiante en diversas facetas de su desarrollo como tal, reconociendo las posibilidades significativas que ofrece la lectura, por medio de sus distintas manifestaciones para formalizar su manera particular de ver y comprender el mundo, y así recrearlo y ofrecerlo a otras miradas y perspectivas.

La situación descrita refleja una problemática común en el ámbito educativo, donde la didáctica de los docentes se encuentra desconectada de las necesidades reales de los estudiantes. Esta desvinculación entre teoría y práctica se traduce en el uso de estrategias poco innovadoras y en la perpetuación de métodos tradicionales

que fomentan un rol pasivo en los estudiantes. Como resultado, los estudiantes se convierten en elementales repetidores de ideas, lo que limita su capacidad para pensar críticamente y expresar sus opiniones.

Así mismo, el miedo a participar y la falta de libertad de expresión durante las actividades dialógicas son factores que contribuyen al desinterés y a la desmotivación. Cuando los estudiantes no se sienten escuchados ni valorados, su compromiso con el aprendizaje disminuye, lo que afecta negativamente su desarrollo académico y su comprensión lectora. Es así como la educación debería ser un espacio donde se fomente el diálogo abierto y la exploración de ideas, permitiendo a los alumnos desarrollar habilidades críticas y creativas. Según la UNESCO (2024):

La enseñanza desde la didáctica y el conocimiento estratégico consiste, entonces, en poner a disposición de los y las estudiantes un conjunto de estrategias para alcanzar diversos objetivos de lectura para que, finalmente, decidan de manera contextualizada, y cada vez más autónoma, cuáles utilizar (o no) durante la lectura de un determinado texto (p. 06).

Por tal motivo, al abordar el desarrollo de la didáctica desde una perspectiva interdisciplinar es esencial trascender al reduccionismo y parcelamiento del saber en función de las necesidades específicas de los estudiantes. Esto implica no solo reconocer los prejuicios y dificultades que pueden afectar las realidades educativas, sino hacer una interpretación profunda que explique los elementos que conforman las realidades del problema. Esto puede llevar a que los estudiantes no desarrollen plenamente la habilidad de discernir qué información es relevante para su aprendizaje y qué aspectos deben ser desestimados. Esto no solo mejora su comprensión lectora, sino que también les proporciona herramientas valiosas para enfrentar desafíos futuros. Ante ello, Cassany, (2006) plantea que:

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización. La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta. Además, implica en el sujeto capacidades cognitivas superiores. Quien aprende a leer eficientemente desarrolla, en parte su conocimiento. En definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje transcendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona. (p. 193).

Es cierto que el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes se enmarca en un campo de aplicación en la educación, especialmente en la educación

básica primaria. En esta etapa formativa, los estudiantes no solo adquieren habilidades fundamentales para la lectura y la escritura, sino que también comienzan a construir las bases para su aprendizaje futuro.

. Ahora bien, Morín (2000) señala que “la disciplina es una categoría organizadora dentro del conocimiento científico; instituye en éste la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de dominios que recubren las ciencias.” (p. 115). El planteamiento del autor resalta la importancia de la interdisciplinariedad como un elemento fundamental en el desarrollo de la comprensión lectora. Al referirse a la disciplina como una "categoría organizadora", se sugiere que las ciencias no son un conjunto caótico de información, sino que están estructuradas de manera que permiten una comprensión más profunda y especializada de los fenómenos. Esta división y especialización del trabajo dentro del ámbito científico facilitan el estudio detallado de diferentes áreas, lo que a su vez contribuye al avance del conocimiento. Además, Morín (2000) menciona que esta organización responde a la "diversidad de dominios" que abarcan las ciencias.

Esto implica que, cada disciplina tiene su propio enfoque, metodología y conjunto de preguntas relevantes, lo cual es esencial para abordar la complejidad del mundo natural y social. La existencia de diversas disciplinas permite a los investigadores profundizar en aspectos específicos, generando así un cuerpo de conocimiento más robusto y diverso. En función a lo expuesto se presentan las preguntas de la investigación:

A continuación, se presentan las preguntas que van a orientar el desarrollo de la investigación: ¿De qué manera es posible generar un constructo teórico sobre la enseñanza comprensión lectora desde la perspectiva de la pedagogía crítica en educación básica primaria? ¿Qué elementos aplican en la didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora en educación básica primaria los docentes? ¿Cómo es la enseñanza de la comprensión lectora desde una perspectiva crítica en educación básica primaria? ¿Qué aportes se obtienen de derivar aportes teóricos sobre los elementos que incluyen los docentes en la enseñanza de la comprensión lectora en Colombia?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Generar constructos teóricos sobre la enseñanza de la comprensión lectora desde la perspectiva de la pedagogía crítica en educación básica primaria en la Institución educativa Eustorgio Colmenares Baptista.

Objetivos específicos

Indagar sobre la enseñanza de la comprensión lectora en educación básica primaria desde las perspectivas de los docentes.

Caracterizar la enseñanza de la comprensión lectora desde una perspectiva crítica en educación básica primaria.

Derivar aportes teóricos sobre la didáctica de la comprensión lectora desde la pedagogía crítica en educación primaria en la Institución educativa Eustorgio Colmenares Baptista.

Justificación e importancia del estudio

La comprensión lectora se establece como un elemento de gran importancia en todos los niveles del sistema educativo colombiano, ya que no solo es decisivo para el aprendizaje académico, sino también para el desarrollo integral de la personalidad del individuo en la sociedad. Este aspecto ha motivado una serie de investigaciones que buscan generar aportes significativos para mejorar las competencias lectoras de los estudiantes. La capacidad de leer y comprender textos de manera efectiva permite a los estudiantes acceder a información valiosa y contextualizada, lo que a su vez facilita su formación en diversas áreas del conocimiento. En este sentido, la enseñanza de la comprensión lectora no se limita a la decodificación de palabras, sino que implica un proceso activo de búsqueda de significados que enriquece el aprendizaje y fomenta el pensamiento crítico.

Al respecto, el estudio de la enseñanza de la comprensión lectora, tal como se plantea, se justifica teóricamente al abordar fundamentos epistemológicos y diversas teorías que enriquecen el entendimiento del fenómeno. Al explorar estos aspectos, se busca ampliar la perspectiva sobre lo que constituye la enseñanza de la comprensión lectora, permitiendo una mejor identificación de los elementos que influyen en este proceso. Esta profundización teórica no solo clarifica los hechos que definen la comprensión lectora, sino que también facilita el reconocimiento de la realidad en el contexto de la práctica pedagógica. De esta manera, se generan aportes significativos que pueden ser utilizados por los educadores para mejorar sus estrategias de enseñanza y, en consecuencia, beneficiar a la institución educativa en su conjunto. Morin (2000) destaca la interdisciplinariedad como un proceso de intercambio y cooperación, donde las diferentes disciplinas no solo se presentan juntas, sino que interactúan de manera orgánica para generar nuevas perspectivas y soluciones.

La justificación práctica de la investigación se fundamenta en su potencial para contribuir al conocimiento sobre el desarrollo de la comprensión lectora en los espacios educativos de básica primaria. Al centrar la atención en los aspectos esenciales contenidos en los lineamientos curriculares, la investigación busca identificar y resaltar las competencias que son necesarias para el aprendizaje efectivo de la lectura. Este enfoque no solo se alinea con las expectativas educativas nacionales e internacionales, como lo evidencian las pruebas PISA y Saber, sino que también proporciona un marco claro para evaluar y mejorar las prácticas pedagógicas en el aula.

Además, la justificación social de este estudio radica en su capacidad para impactar positivamente en la formación integral de los estudiantes. La comprensión lectora es una habilidad esencial que influye directamente en el desarrollo personal y social de los individuos. Al fortalecer esta competencia, desde la perspectiva didáctica se contribuye a formar ciudadanos más críticos, informados y capaces de participar activamente en su entorno. Asumir una visión didáctica de la enseñanza tiene repercusiones significativas no solo a nivel individual, sino también para la sociedad

en su conjunto, ya que una población educada permite el progreso social y económico.

En este sentido, la educación se convierte en un asunto central que permite reconocer y adaptarse a nuevas realidades. A través del uso de competencias específicas, se pueden establecer metas de aprendizaje claras que promuevan el desarrollo de la comprensión lectora. Esto no solo prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo, sino que también les brinda las herramientas necesarias para adquirir la lectura como un fenómeno indispensable para su crecimiento personal y social. Así, esta investigación no solo busca mejorar las prácticas educativas, sino también contribuir a la construcción de sociedades más justas y equitativas mediante una educación de calidad centrada en el desarrollo integral del ser humano.

Desde el plano metodológico, la justificación radica en la elección del paradigma interpretativo dentro de las ciencias sociales. Este paradigma permitirá una exploración más profunda y contextualizada de las experiencias y percepciones de los estudiantes respecto a la lectura y su comprensión. Al adoptar este enfoque, se podrá captar la complejidad del proceso lector y cómo este se manifiesta en diferentes contextos educativos. La investigación basada en el paradigma interpretativo no solo busca cuantificar resultados, sino entender las dinámicas subyacentes que afectan la competencia lectora.

En último, establecer el desarrollo de la presente intención investigativa se encamina en los espacios académicos y de transversalización de la investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y en el Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". Ante ello, este proyecto de tesis doctoral se enmarca en el Núcleo educación cultura y cambio "EDUCA" y a la línea de investigación, Didáctica del docente. A fin de concretar elementos representativos de la idea de educación desde una perspectiva crítica donde se asuma la realidad y las necesidades de los estudiantes como un referente contextualizado que permita el desarrollo de los procesos didácticos en la enseñanza de la comprensión lectora.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Antecedentes de la investigación

En el siguiente capítulo se hará referencia a la fundamentación teórica de la investigación en curso, dando una coordinación y coherencia desde la estructuración de un arqueo de revisión de antecedentes investigativos internacionales y nacionales, información imprescindible para conocer el estado actual del tema principal La comprensión lectora en la realidad social del ambiente escolar, permitiendo la identificación de los aspectos que no están suficientemente aclarados en la literatura.

Contexto internacional

En el ámbito internacional, se ubica la tesis realizada en la Universidad de Salamanca – Madrid realizada por Calvo (2023), la cual, se titula: “¿Cuáles son los primeros retos que hay que superar en el desarrollo de la competencia lectora? ¿Qué consecuencia tiene alcanzarlos entre 1º y 3 de primaria? Estudio transversal y longitudinal”, se integró por dos estudios que respondieron a un objetivo general: la exploración y operatividad de la comprensión oral, a partir de la competencia lectora de estudiantes de grado de primaria, en este caso, se constituyen aspectos en los que se promueve la necesidad de leer con rapidez, por este motivo, se configura un proceso en el que se evidencia una metodología mixta, con prevalencia cualitativa, para lo que se aplicaron cuestionarios y entrevistas a docentes.

Dentro de los resultados, se plantea la necesidad de fortalecer el desarrollo de competencias lectoras con las que se manifiesta el aprovechamiento de los textos expositivos para que se reconociera el valor de la lectura, por lo que se formuló un aporte epistémico en el que se concreta una acentuación decisiva en el desarrollo de procesos lectores en la producción de conocimientos significativos. El estudio aporta

un componente conceptual en el que se define la enseñanza de la lectura, como uno de los procesos clave en las competencias de las cuales debe apropiarse el estudiante, por tanto, se formula una incidencia teórica, también, un aporte metodológico, en el que se toma en cuenta situaciones que tienen que ver con el manejo del enfoque cualitativo.

Por otra parte, se presenta el trabajo de García (2021), titulado “desarrollo de la comprensión lectora del género escolar exploratorio. Estrategias y creencias de dos docentes en cuarto nivel de la eso. Universidad Autónoma de Barcelona”. La contribución que hace el presente estudio está dada desde el conocimiento de la influencia de los aspectos socioculturales en las acciones de enseñanza de la competencia lectora, hecho que afirma la necesidad de que los docentes sean formados de manera concreta en el desarrollo del pensamiento crítico.

Uno de los hallazgos clave del estudio es la necesidad de formar a los docentes en el desarrollo del pensamiento crítico como parte integral de su práctica educativa. La comprensión lectora no se limita a decodificar palabras; implica también analizar, interpretar y evaluar textos desde diferentes perspectivas. Al capacitar a los educadores en estas habilidades, se les proporciona las herramientas necesarias para guiar a sus estudiantes en un proceso de lectura más profundo y significativo. Esto no solo mejora la competencia lectora, sino que también fomenta un aprendizaje activo y reflexivo que prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos complejos en su vida cotidiana. Además, esta tesis se vincula con la presente investigación ya que subraya que las creencias de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje son determinantes en su práctica pedagógica. Si los educadores no están convencidos de la importancia del pensamiento crítico o no comprenden cómo integrarlo en sus lecciones, es poco probable que implementen estrategias efectivas en el aula.

Contexto nacional

La tesis doctoral de Mancera (2024) denominada: “Modelo lúdico basado en inteligencias múltiples para el fortalecimiento de la lectura de los estudiantes de educación básica primaria”, realizada en la UPEL. En este estudio, se fijó como

objetivo la configuración del modelo referido en el título, dirigido en las instituciones educativas de Cartagena. Se desarrolló un proceso de investigación cualitativa que se llevó a cabo por medio de la teoría fundamentada, se aplicaron entrevistas a docentes de básica primaria.

Los resultados demuestran que los docentes aplican pocas estrategias para la enseñanza de la lectura, se reconoce que el juego formula una motivación para el manejo de la lectura, con estos se constituye un proceso en el que se favorece la construcción de un aporte teórico, desde el establecimiento de un modelo lúdico con el que se motiva la lectura dentro de la educación primaria. El aporte que esta investigación brinda a la presente investigación, se enmarca en las bases teóricas, donde se define la lectura, y las enseñanzas de esta mediante la adopción de estrategias lúdicas con las que se favorece la mejora en estos procesos, asimismo, se reconoce un aporte metodológico en el que se formula un estudio cualitativo que servirá de fundamento para el tratamiento de la información.

Por su parte Fernández (2023) desarrolló su investigación acerca de: “el uso de las redes sociales como herramienta mediadora para la enseñanza de la lectura en los estudiantes de grado quinto de la I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento Del Municipio De Yopal Casanare-Colombia”, la investigación se planteó la proposición del uso de las redes sociales con lo que se logra la dinamización de la enseñanza de la lectura en el contexto de educación básica primaria, por tanto, se orienta una investigación desde la perspectiva cualitativa, con una óptica metódica fenomenológica, se seleccionaron docentes a quienes se les aplicaron entrevistas.

Dentro de los resultados, se determinó que se desconoce el uso didáctico de las redes sociales, así como también se destaca el hecho de que los docentes, prefieren no usar las mismas dentro de la enseñanza de la lectura. Esta tesis doctoral, da aportes epistémicos porque se define la enseñanza de la lectura, desde la apropiación de autores valioso para el presente estudio, se destaca un aporte metodológico, con el que se asume el enfoque cualitativo, con este se reconoce el valor del mismo en el tratamiento de elementos relacionados con la tecnología, como es el caso de la tecnología.

Por otra parte, Ochoa (2023) presenta una investigación titulada "La comprensión lectora a partir de los textos digitales informales: una visión compleja desde la educación multimodal". La investigación propone aproximaciones teóricas al proceso de comprensión lectora, entendiendo los textos digitales informales como fenómenos lingüísticos que transforman la competencia lectora y la vida cotidiana. Se enfatiza que estos textos exigen mirar más allá de la lectura lineal tradicional, integrando recursos semióticos, visuales y multimodales que configuran significados en contextos educativos y sociales. En este marco, la comprensión lectora no es solo decodificación, sino interpretación integrada de modos de expresión diversos, propios de la era digital.

La tesis se enmarca en un enfoque cualitativo, con paradigma interpretativo, y adopta un método fenomenológico para privilegiar la experiencia vivida de los participantes frente a la lectura de textos informales. Este diseño busca capturar las condiciones estructurales y subjetivas que influyen en la comprensión, así como las percepciones de los informantes sobre qué significa entender un texto digital en su vida cotidiana. La orientación fenomenológica facilita desentrañar la esencia de la experiencia lectora en un entorno multimodal, donde la interacción entre texto, imagen, sonido y diseño transmite significado.

En cuanto a la muestra, se trabajó con doce informantes de Pamplona y Pamplonita, Norte de Santander, seleccionados siguiendo criterios previamente propuestos. La técnica de entrevista a profundidad permitió explorar perspectivas, prácticas y valores asociados a la comprensión lectora en contextos educativos y socioculturales locales. Al triangular la información, se obtuvo una visión más amplia sobre el reconocimiento de la importancia de la comprensión lectora en la vida y la educación, así como las brechas entre esta valoración y las prácticas docentes existentes.

El estudio identifica una tensión entre la valoración teórica de la comprensión lectora y la gestión didáctica en aula frente a textos digitales informales en un modelo multimodal. Se señala que, pese a reconocer su relevancia para el desarrollo personal y sociocultural, las prácticas y procedimientos en el aula no siempre favorecen dicha

comprensión compleja. Esta discrepancia apunta a la necesidad de repensar estrategias pedagógicas, recursos y evaluaciones para incorporar efectivamente textos multimodales y fomentar la competencia interpretativa en contextos educativos reales.

Como contribución, se propone una teoría explicativa de la realidad problematizada: una comprensión lectora situada y compleja que toma en cuenta las tendencias y demandas actuales de la humanidad. Esta teoría busca orientar el diseño de prácticas educativas y políticas que permitan enfrentar los retos de la alfabetización en la era digital, promoviendo un progreso personal y sociocultural. En síntesis, la investigación de Ochoa articula una visión crítica y contemporánea de la comprensión lectora, situada en textos digitales informales y marcada por una perspectiva multimodal que exige respuestas pedagógicas innovadoras.

Contexto regional

En el escenario regional, se presenta la tesis doctoral de Mogollón (2024) referido a: “Las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza de la lectura crítica en la educación del siglo XXI”, tesis realizada para la UPEL, este consistió en la generación de un aporte teórico, que hace énfasis en el empleo de las TIC para la enseñanza de la lectura crítica, tomando como referencia su apropiación en la población estudiantil, por este motivo, se desarrolló el estudio en la institución San José de la ciudad de Cúcuta, se desarrolló el enfoque cualitativo, con base en los métodos fenomenológicos y hermenéuticos, por este particular, se aplicó una entrevista a docentes, dentro de los hallazgos, se determinó como los estudiantes cuentan con una vasta experiencia en el manejo de las tecnologías.

Sin embargo, los docentes no desarrollan el mismo de manera adecuada a la enseñanza, de igual forma, los docentes no aplican las mismas dentro del aula de clase, por esto se concretó un aporte teórico que se define de acuerdo con la dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura crítica, por medio de la tecnología. El antecedente citado, se orienta como uno de los sustentos esenciales porque se define el uso de las tecnologías como medio de enseñanza, de

igual manera, se define lo relacionado con la lectura, con lo que se construyen nuevos conocimientos por parte de la investigadora acerca de lo referenciado. Asimismo, es importante considerar el enfoque cualitativo, como un elemento que llama a la reflexión acerca de su uso en el desarrollo de la investigación.

Ramírez (2023) desarrolló la tesis denominada: “Fluidez lectora. Un estudio de los aspectos de la decodificación en básica primaria del colegio los Santos Apóstoles, Cúcuta-Colombia”, la cual fue desarrollada para la UPEL, por lo que se generó un modelo de naturaleza teórica en el que se fortalece la capacidad de decodificación de los estudiantes, por tanto, fue oportuna la selección del enfoque cualitativo, por medio de un método etnográfico, por lo que se aplicaron entrevistas y observaciones, donde se determinó que los estudiantes poseen una escasa fluidez en la ejecución de la lectura, se determina como los profesores aplican diferentes estrategias, pero su efectividad es muy reducida, con base en estos hallazgos, se constituyó un modelo en el que se promueve la enseñanza de la fluidez, con base en el desarrollo de competencias relacionadas con la decodificación.

El estudio expuesto como antecedente, se referencia porque aporta elementos relacionados con la definición de la lectura, así como la integración de la decodificación, con atención en esto, se formula un proceso en el que se enriquece la presente indagación de acuerdo con la conceptualización de estos datos. Además de lo anterior, se configura un aporte metodológico, debido al abordaje del enfoque cualitativo, con esto se van adicionando aspectos que fortalecen la recolección y análisis de la información.

Asimismo, se presenta el estudio de González (2023) denominado: “Constructos teóricos sobre el fortalecimiento de las competencias lectoras a partir de los fundamentos metodológicos de la escuela nueva”, se constituye un proceso en el que se prestó atención a los procesos educativos que conducen al desarrollo de las competencias lectoras. Metodológicamente, se asumió la tendencia paradigmática interpretativa, por medio de un enfoque cualitativo, se empleó como método la teoría fundamentada, lo que permitió la aplicación de una entrevista en profundidad a 9 docentes del CER Sagrada Familia de Norte de Santander.

En los resultados, se determina como las habilidades lectoras de los estudiantes, no se desarrollan de una manera adecuada, las debilidades son muy marcadas, por lo que se demanda de una formación innovadora con la que se logre el desarrollo de las competencias, asimismo, es oportuno referir que los hallazgos permitieron formular un aporte para el desarrollo de las competencias lectoras en el medio escolar. La investigación aporta un estilo conceptual a esta indagación, porque se hace énfasis en el desarrollo de las competencias lectoras, con estas se incorpora un interés hacia la definición de la lectura y como debe tratarse en las escuelas, también se apropia el enfoque cualitativo, este funciona para el presente estudio, con lo que se dan luces para el trabajo del mismo en el presente estudio.

Teorías sustantivas

Tres planos de la comprensión de los textos de Cassany

La idea de que la lectura es una práctica social implica que su estudio debe considerar los contextos en los cuales se producen y utilizan. La cultura digital, las redes sociales y otros entornos virtuales han modificado sustancialmente estas prácticas, generando nuevas formas de desarrollo de comprensión y nuevas maneras de interpretar los textos. Esto plantea desafíos metodológicos para captar estas transformaciones en diferentes comunidades y grupos sociales, así como para comprender cómo estos cambios afectan la alfabetización en sus múltiples dimensiones. En función a lo expuesto, Cassany (2006) distingue tres planos dentro de la comprensión de los textos:

un plano que él denomina las líneas y que se refiere a la comprensión literal del texto, otro plano que llama entre líneas y que tiene que ver con la comprensión de lo que está implícito en los textos y, el tercer plano, que denomina detrás de las líneas que permite comprender un texto a partir de poder evidenciar cuál es la ideología que subyace, descubrir el propósito del autor, las razones que lo motivaron a escribir ese discurso, su interrelación con otros discursos y, como lector, qué postura se asume frente a ese texto, si se está de acuerdo o no y las razones para ello, entre otros aspectos. Este último tipo de comprensión es lo que él llama literacidad crítica (p. 52).

La clasificación hecha sobre los planos de comprensión de los textos ofrece un marco teórico enriquecedor para analizar cómo los lectores interactúan con diferentes tipos de discursos. El primer plano, las líneas, corresponde a la comprensión literal, que implica entender el contenido explícito del texto. Este nivel se asume como base para cualquier proceso de lectura, ya que permite captar la información básica y el significado directo del discurso. Se debe precisar que este nivel es esencial en etapas iniciales de aprendizaje y en contextos donde la precisión en la interpretación es prioritaria.

El segundo plano, entre líneas, se refiere a la comprensión de lo implícito en el texto, lo que requiere habilidades inferenciales y la capacidad de leer entre líneas. Este nivel implica captar significados no expresados directamente, reconocer intenciones subyacentes y comprender matices culturales o contextuales. Desde una mirada investigativa, este nivel es crucial para desarrollar habilidades críticas y analíticas en los lectores, permitiéndoles interpretar textos con mayor profundidad y sensibilidad hacia las sutilezas del discurso. Además, favorece la formación de lectores autónomos capaces de cuestionar y reflexionar sobre lo que leen.

El tercer plano, detrás de las líneas, denominado literacidad crítica por Cassany (2006), va más allá del contenido explícito e implícito para abordar aspectos ideológicos, propósitos del autor y posturas éticas o políticas subyacentes. Este nivel permite al lector evidenciar las ideologías presentes en el texto, comprender las motivaciones del autor y situar el discurso en un contexto social más amplio. Esta dimensión busca fomentar una lectura activa y consciente que desafía las interpretaciones superficiales y promueve una postura crítica frente a los discursos sociales y culturales. La literacidad crítica se convierte así en una herramienta para formar ciudadanos informados y críticos.

Estos tres planos propuestos por Cassany (2006) ofrecen un modelo integral para entender la complejidad del proceso lector. La interacción entre ellos posibilita una lectura más profunda y reflexiva, donde el lector no solo comprende el contenido, sino que también analiza las implicaciones ideológicas y éticas del texto. En tal sentido, es necesario promover estas dimensiones en procesos educativos puede

potenciar habilidades cognitivas superiores y contribuir a formar lectores críticos capaces de participar activamente en debates sociales y culturales. La incorporación de esta tríada en prácticas pedagógicas resulta esencial para desarrollar una alfabetización plena en contextos contemporáneos. Por otra parte, Cassany (2006) señala que:

la comprensión crítica es aquella que asume que el discurso no refleja la realidad total tal cual es, sino que constituye un punto de vista particular. El lector crítico es, entonces, aquél que es capaz de analizar ese discurso a partir de la elaboración de inferencias que requieren una conciencia crítica enmarcando su interpretación desde su comunidad y su cultura (p. 93).

la comprensión crítica resalta la naturaleza subjetiva y contextual del discurso, reconociendo que ningún texto refleja la realidad de manera absoluta. La comprensión crítica implica que el lector no acepta pasivamente el contenido, sino que cuestiona y analiza el discurso considerando que está construido desde un punto de vista particular, influenciado por factores culturales, sociales y políticos. Esta postura fomenta una actitud reflexiva en los lectores, promoviendo habilidades analíticas que permiten identificar sesgos, ideologías y posibles intereses subyacentes en los textos.

Asimismo, Cassany (2006) señala que el lector crítico realiza inferencias fundamentadas en su conciencia crítica y en su marco cultural y comunitario. Esto implica que la interpretación no es aislada ni universal, sino que está mediada por las experiencias previas, valores y contextos del lector. Esto refuerza la importancia de contextualizar los procesos de lectura y análisis en las realidades específicas de los lectores, promoviendo una pedagogía que valore la diversidad cultural y social como elementos esenciales para desarrollar una comprensión crítica más sólida y significativa.

Además, esta concepción invita a repensar las prácticas educativas en torno a la alfabetización y la formación de lectores críticos. La capacidad de analizar discursos desde diferentes perspectivas requiere no solo habilidades cognitivas superiores sino también una conciencia ética y social activa. Se considera que la visión pedagógica debe ser aquella que fomente esa reflexión crítica sobre los discursos mediáticos, políticos o culturales, ayudando a los estudiantes a entender

cómo sus comunidades y culturas influyen en su interpretación del mundo y en su posición frente a él.

En síntesis, la visión de Cassany (2006) acerca de la comprensión crítica subraya la importancia de reconocer la subjetividad del discurso y la responsabilidad del lector en su interpretación. Promover esta competencia implica fortalecer habilidades analíticas, reflexivas y éticas que permitan a los individuos participar activamente en debates sociales con una mirada informada y consciente. Integrar estos principios en programas educativos puede contribuir a formar ciudadanos críticos capaces de comprender las múltiples dimensiones del conocimiento y ejercer un pensamiento autónomo frente a los discursos dominantes en sus contextos culturales.

Interdisciplinariedad de Edgar Morin

Por otra parte, se tiene la teoría de la interdisciplinariedad, la cual surge precisamente para superar esas limitaciones y promover una visión más holística. Esto implica que los estudios no deben limitarse a los marcos teóricos o metodológicos propios de una sola disciplina, sino que deben incorporar perspectivas diversas para enriquecer el análisis y ofrecer soluciones más integrales. En tal sentido, Morin (2001) plantea que:

El tema de la interdisciplinariedad nació de constatar que la aproximación al mundo a través de una disciplina particular era sesgada y generalmente demasiado limitada... cada vez más se admitió que, para estudiar una determinada cuestión de la vida cotidiana son precisas múltiples aproximaciones. A eso se refiere el concepto de interdisciplinariedad (p. 183).

Esta visión fomenta la colaboración entre diferentes áreas del conocimiento y favorece la innovación en las investigaciones. En contextos educativos, por ejemplo, abordar temas relacionados con la alfabetización digital requiere conocimientos en tecnología, comunicación, pedagogía y cultura; solo así se pueden proporcionar estrategias efectivas y pertinentes. Por tal motivo, la complejidad del mundo contemporáneo demanda enfoques multidisciplinarios e interdisciplinares que permitan captar todas las dimensiones de los fenómenos estudiados. Ante ello, se

deben promover estas prácticas para ampliar nuestras comprensiones y generar conocimientos más relevantes y aplicables a las realidades sociales.

En tal sentido, se posiciona la necesidad de integrar diferentes disciplinas para comprender de manera más completa y contextualizada los fenómenos complejos de la vida cotidiana. La idea de que una aproximación exclusiva desde una disciplina particular puede ser sesgada o limitada subraya la importancia de adoptar enfoques interdisciplinarios, especialmente en investigaciones que abordan problemáticas multifacéticas, como las sociales, culturales o educativas. En tal sentido, Morín (2001) plantea que:

La interdisciplinariedad se concibe como un retorno concreto a la existencia cotidiana, más compleja que las traducciones a paradigmas científicos. La primera actitud sería ciencia disciplinar, la segunda ciencia comprometida que trata de resolver los problemas en su concreta globalidad, es decir, en un contexto concreto y social (p. 89).

la concepción de la interdisciplinariedad como un retorno a la existencia cotidiana implica reconocer que los fenómenos sociales, culturales y humanos no pueden ser plenamente comprendidos desde las limitaciones de un solo paradigma disciplinar. La realidad cotidiana es inherentemente compleja, multifacética y dinámica, por lo que las explicaciones fragmentadas o reduccionistas resultan insuficientes para captar su totalidad. La interdisciplinariedad, en este sentido, se presenta como una estrategia epistemológica que busca integrar diferentes saberes y enfoques para ofrecer una visión más holística y contextualizada de los problemas sociales, permitiendo así una comprensión más cercana a la experiencia vivida por las comunidades.

Teoría de la intertextualidad de Roland Barthes

La intertextualidad revela que los textos se construyen en un espacio abierto donde las voces, ideas y estilos se entrelazan, creando nuevas interpretaciones y sentidos. Esto tiene implicaciones importantes para el análisis del discurso, ya que obliga a considerar no solo el contenido explícito del texto, sino también las referencias implícitas o explícitas a otros textos. Esto permite adoptar metodologías

que procedan a rastrear esas conexiones y comprender cómo los textos dialogan con su contexto cultural y con otros discursos previos, enriqueciendo así la interpretación.

En un sentido más amplio, Kristeva (1969) plantea que: "todo texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es la absorción y transformación de otro texto" (p. 85). La cita indica que la absorción de otros textos no es pasiva; implica una reelaboración activa que puede modificar o subvertir los significados originales. En este sentido, cada acto de lectura o escritura se convierte en un proceso creativo donde el texto adquiere nuevas dimensiones a partir de su relación con otros textos. De allí, se resalta la importancia del análisis crítico para identificar las influencias intertextuales y comprender cómo estas contribuyen a la construcción del sentido en diferentes contextos sociales y culturales.

La intertextualidad también tiene una dimensión política y ética: al reconocer que todo texto está ligado a otros discursos, se cuestiona la idea de autoridad absoluta del autor y se fomenta una visión más democrática del conocimiento. La circulación de ideas y su transformación constante reflejan un proceso colectivo donde múltiples voces participan en la construcción del significado. Por tal motivo, se debe valorar la pluralidad y diversidad en los textos y a promover prácticas interpretativas inclusivas.

Asimismo, esta teoría permite entender fenómenos culturales contemporáneos como las redes digitales, donde los contenidos se comparten, modifican y recombinan continuamente. La intertextualidad digital evidencia cómo los usuarios interactúan con múltiples fuentes para crear nuevos mensajes en plataformas sociales o blogs. Por tal motivo, esto abre caminos para estudiar cómo las prácticas comunicativas actuales están mediadas por procesos intertextuales dinámicos que configuran identidades y comunidades virtuales. Higuera (2020) plantea que:

El método de análisis intertextual ha encontrado su tierra fértil en la literatura, aquello no impide que se proceda a aplicar dicho procedimiento en la filosofía. Su aplicación podría ofrecer importantes contribuciones para la comprensión del pensamiento de los filósofos y de su dependencia de otros autores y/o escuelas de pensamiento.

Por tal motivo, comprender que todo texto es una absorción y transformación de otros textos nos invita a adoptar una mirada crítica sobre nuestras propias

producciones académicas o creativas. Lo planteado permite reconocer las influencias intertextuales nos ayuda a situar nuestro trabajo dentro de un entramado cultural más amplio y a valorar el carácter colectivo del conocimiento humano. Esta comprensión fomenta una actitud reflexiva respecto a nuestra práctica discursiva y promueve una producción textual consciente de sus vínculos históricos y culturales.

Aspectos conceptuales

Los aspectos conceptuales tienen el potencial de inspirar innovaciones educativas al ofrecer nuevas perspectivas sobre cómo enseñar y aprender. Al integrar diferentes enfoques teóricos, los investigadores pueden desarrollar estrategias pedagógicas más efectivas que se adapten a las necesidades cambiantes del entorno educativo. Por ejemplo, al considerar teorías constructivistas junto con enfoques socioculturales, se pueden crear metodologías que fomenten un aprendizaje activo y colaborativo, promoviendo así el desarrollo del pensamiento crítico entre los estudiantes. Esta capacidad de adaptación es crucial en un mundo educativo en constante evolución, donde las demandas y desafíos son cada vez más complejos.

Evolución histórica de la comprensión lectora

La comprensión lectora ha sido un tema de interés en el ámbito educativo desde hace siglos, y su evolución histórica refleja cambios significativos en la forma en que se entiende la lectura y su enseñanza. En sus inicios, según Fernández (2017) la lectura era considerada principalmente como una habilidad técnica, centrada en la decodificación de palabras y frases. Durante la antigüedad, las primeras civilizaciones, como los sumerios y los egipcios, desarrollaron sistemas de escritura que permitieron la transmisión de conocimiento, pero la comprensión del texto no era un enfoque prioritario. La lectura se limitaba a contextos religiosos o administrativos, donde el énfasis estaba en la memorización y recitación.

Desde la perspectiva de Gutiérrez (2018) con el advenimiento de la Edad Media, la lectura comenzó a adquirir un nuevo significado. La invención de la imprenta

en el siglo XV por Johannes Gutenberg marcó un hito crucial al facilitar el acceso a los libros y promover la alfabetización. Sin embargo, durante este período, la comprensión lectora seguía siendo vista como un proceso secundario; lo importante era poder leer en voz alta y entender el contenido superficialmente. La educación estaba dominada por instituciones religiosas que priorizaban el aprendizaje de textos sagrados sobre una comprensión crítica o analítica.

El Renacimiento según Ritzer (2007) trajo consigo un renovado interés por el humanismo y el pensamiento crítico. Este movimiento cultural impulsó una reevaluación de los métodos educativos y fomentó una mayor atención hacia la interpretación de textos literarios y filosóficos. Autores como Erasmo de Róterdam abogaron por una educación más integral que incluyera no solo la lectura, sino también el análisis crítico de los textos. Sin embargo, fue en el siglo XVIII con las ideas ilustradas que se empezó a considerar seriamente la importancia de comprender lo leído como parte fundamental del proceso educativo.

A medida que se avanza hacia el siglo XIX, se produjo un cambio significativo con la aparición de teorías psicológicas que influirían en la enseñanza de la lectura. La psicología educativa comenzó a explorar cómo los estudiantes procesan información y construyen significado a partir del texto. Investigadores como Jean Piaget y Lev Vygotsky aportaron conceptos clave sobre el desarrollo cognitivo y social del aprendizaje, lo que llevó a una mayor atención hacia estrategias pedagógicas que fomentaran no solo la decodificación sino también la comprensión profunda del texto (Avancini, 2017).

En el siglo XX, especialmente durante las décadas de 1960 y 1970, surgieron enfoques más sistemáticos para enseñar comprensión lectora. Se desarrollaron modelos teóricos que enfatizaban procesos cognitivos involucrados en la lectura, tales como las teorías constructivistas que promovían una visión activa del lector como constructor de significado. Programas educativos comenzaron a incorporar estrategias específicas para mejorar habilidades como inferencia, predicción y resumen, reconociendo que comprender un texto va más allá de simplemente leerlo.

La llegada de las tecnologías digitales a finales del siglo XX y principios del XXI ha transformado radicalmente el panorama educativo y ha planteado nuevos desafíos para la comprensión lectora. Con el acceso masivo a información en línea y formatos multimedia, los educadores deben ahora abordar no solo textos impresos sino también diversos tipos de contenido digital. Esto ha llevado a repensar qué significa "comprender" en un contexto donde los lectores interactúan con múltiples fuentes e interpretaciones simultáneamente (Nieto, 2022).

En este contexto contemporáneo, se ha comenzado a hablar sobre "alfabetización múltiple", donde se reconoce que los estudiantes necesitan desarrollar habilidades para navegar diferentes modos de comunicación para ser competentes en su comprensión lectora. Las investigaciones actuales sugieren que es esencial enseñar a los estudiantes no solo cómo leer textos tradicionales sino también cómo evaluar críticamente información proveniente de diversas plataformas digitales. Al observar esta evolución histórica de la comprensión lectora, es evidente que ha pasado de ser una habilidad técnica limitada a convertirse en un proceso complejo e integral dentro del aprendizaje humano. Hoy en día, se reconoce su papel fundamental no solo en el ámbito académico sino también en la vida cotidiana; comprender lo leído es esencial para participar plenamente en una sociedad cada vez más informada y conectada. Esta trayectoria nos invita a seguir investigando e innovando en métodos pedagógicos que respondan a las necesidades cambiantes de los estudiantes del siglo XXI.

Comprensión Lectora en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje

La comprensión lectora al ser parte del lenguaje es imprescindible para la evolución del ser humano, y al ser definida en este estudio como una caja de herramientas abierta, flexible e ilimitada que contiene, organiza y potencia las capacidades, destrezas, habilidades y experiencias cognitivas, afectivas, expresivas y de integración social, que se va ajustando y evolucionando al ritmo histórico de la sociedad y vivencial del sujeto lector, de acuerdo con sus necesidades y respuestas, que le permite usar diversas estrategias y recursos en textos, lenguajes, soportes,

tipos de información, o sea una caja multidimensional de aprendizajes, se puede determinar que una de las finalidades de la educación es desarrollar una lectura como práctica potente que le de las oportunidades de desenvolverse en la vida cotidiana, además de comprender e interpretar lo que acontece en el mundo y en la sociedad, en especial para los docentes en formación de la Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación.

De la misma forma, cuando en la escuela se conduce al estudiante para que cimiente su saber, y de paso a crear esquemas mentales de la lectura desde el establecimiento de acciones de comunicación, lo que se hace es ampliar las prácticas de la lectura en el contexto escolar que favorecen a los procesos de formación. A partir de lo anterior, se retoma la importancia que tiene el lenguaje en la sociedad y la cultura, aglutinada e investigada desde el punto de vista de la sociolingüista, en especial se hablará del teórico Solé (2012) como referente para esta investigación al considerar a la lectura un proceso y una práctica cultural necesaria para que una persona se considere alfabetizada, pero que muchas veces se enseña en muchas situaciones como algo que debe ser impartido metódicamente sin tener en cuenta el repertorio de conocimientos previos que posee ni su historia social y personal e implantarle un esquema que le permita adquirir competencia de comprensión para que se amplíe su visión del procesos de formación personal.

Es así, que el desarrollo de la lectura en los estudiantes, postula Vygotsky (1979) en su obra *Pensamiento y lenguaje*, se avizora como un hecho de gran importancia para la consolidación de los procesos formativos, cuya tarea central en el establecimiento de procesos de comunicación donde el lenguaje y su relación con la inteligencia y el aprendizaje son indudables, valiosos y a la vez son potenciadas por la misma lectura.

Niveles de Comprensión Lectora

Antes de abarcar el concepto de competencia lectora, es importante aclarar el concepto de competencia, el cual se ajusta a dos dimensiones que determina las visiones políticas sobre la educación, en primer lugar, la habilidad constituida por

medio de la educación genera una formación de acuerdo a las realidades actuales. Donde las competencias son un aspecto esencial entre la vinculación tiempo y espacio para dar paso a la formación de sujetos críticos que asuma las ideas propias de expresión de las formas de vida y de participación en las comunidades (Bustamante, 2015).

Es decir, en un primer sentido el educando se encuentra con la decodificación que es el proceso por el cual se reconocen las palabras y se le asigna un significado, en determinada manera se adquieren las bases para reconocer lo fundamental, pasando así de lo elemental a lo complejo, como se muestra a continuación.

Literal, inferencial y crítico (pasar a comprensión lectora)

El nivel literal es el nivel más básico, que puede ser alcanzado con facilidad, se enfoca en la capacidad que posee el lector de identificar las palabras e ideas de manera explícita que se encuentran dentro del texto. Como lo define la UNESCO (2016) con un poco más de complejidad, se encuentra el nivel Inferencial el cual requiere que el lector identifique estructuras y mensajes implícitos dentro del texto, como afirma Durango (s/f) “se constituye en la lectura implícita del texto y requiere un alto grado de abstracción por parte del lector” (p. 4). En concordancia a lo anterior, la Unesco (2016) concibe el nivel inferencial como procesos cognitivos evaluados, todos vinculados a niveles de interpretación textual.

Por último, se encuentra el nivel crítico que requiere por parte del lector, realizar análisis en cuanto a los postulados, emitir puntos de vista y juicios, siendo pertinentes acerca de la lectura de texto, como afirma Cassany (2009) “El estudiante está en la capacidad de hacer un acercamiento a aquellos conocimientos y hacer uso de la memoria para encontrar las formas de establecer una relación entre lo que se quiere aprender y lo aprendido” (p. 47). Así mismo, se apoya en la información brindada por la UNESCO (2016) donde se considera que es importante que los estudiantes hagan uso de referente propios de la comprensión lectora, como un asunto en el que se garantice la participación activa de los educandos en el proceso. Además, los niveles de comprensión son un argumento importante porque

constituyen el conjunto de acciones caracterizadas por el desarrollo académico y curricular de la institución.

Comprensión lectora en el marco de la Postmodernidad y Transdisciplinariedad

El análisis de la postura inicial, Mbaye (2017) asume la comprensión lectora y la postmodernidad desde una visión que ofrece una perspectiva crítica sobre las categorizaciones literarias que han prevalecido en el ámbito académico. Al cuestionar la inclusión de autores del boom latinoamericano dentro del marco postmoderno, Mbaye abre un debate sobre las definiciones y características que se asocian a cada uno de estos movimientos literarios. Esta reflexión es fundamental, ya que invita a reconsiderar no solo las etiquetas que se utilizan para clasificar a los escritores, sino también el impacto que estas clasificaciones tienen en la interpretación de sus obras.

Por tal motivo, Mbaye (2017) plantea que ningún autor hispanoamericano vinculado a la narrativa del boom debe ser considerado postmoderno y propone interrogantes sobre las características distintivas de ambos movimientos. El boom, que se caracteriza por su enfoque en la narrativa realista y su exploración de temas sociales y políticos, contrasta con las tendencias postmodernas que tienden a desafiar las narrativas lineales y a jugar con la fragmentación y la intertextualidad. Al establecer esta distinción, no solo defiende una visión más precisa de la literatura hispanoamericana, sino que también resalta la importancia de contextualizar adecuadamente las obras dentro de sus respectivos marcos históricos y culturales.

Además, esta postura puede interpretarse como un intento de reivindicar el valor y la singularidad frente a una tendencia más amplia a homogenizar las corrientes literarias bajo etiquetas contemporáneas. La crítica hacia la inclusión indiscriminada de autores en categorías como "postmodernos" puede ser vista como un llamado a reconocer las particularidades estéticas y temáticas que definen cada movimiento. En este sentido, Mbaye contribuye al enriquecimiento del discurso crítico al proponer una mirada más matizada sobre cómo se construyen las identidades literarias.

La refutación de Mbaye (2017) también tiene implicaciones importantes para el estudio de la comprensión lectora. Al desmarcar el ámbito postmoderno, se abre un espacio para explorar cómo estas narrativas pueden ser leídas e interpretadas desde perspectivas diferentes. La comprensión lectora no solo implica decodificar el texto, sino también situarlo dentro de un contexto histórico y cultural específico. Por lo tanto, esta discusión invita a los educadores y estudiantes a reflexionar sobre cómo las etiquetas literarias influyen en su acercamiento a los textos y en su capacidad para comprenderlos en profundidad.

Asimismo, es relevante considerar cómo esta postura puede impactar en el ámbito educativo. Si se acepta la distinción propuesta por Mbaye, los programas educativos podrían beneficiarse al enfatizar las características únicas del boom latinoamericano en lugar de diluirlas dentro de un marco postmoderno más amplio. Esto podría llevar a una enseñanza más rica y contextualizada que fomente una apreciación más profunda por los matices culturales y sociales presentes en estas obras. La comprensión lectora se vería así fortalecida al permitir que los estudiantes desarrollen habilidades críticas para analizar textos desde múltiples ángulos.

El planteamiento de Mbaye (2017) recuerda que el estudio literario es un campo dinámico donde las definiciones y categorías están en constante evolución. Su crítica invita a los investigadores y académicos a mantener una actitud reflexiva ante las clasificaciones existentes y a estar abiertos al diálogo sobre cómo estas pueden cambiar con el tiempo. Este tipo de análisis no solo contribuye al entendimiento académico de la literatura hispanoamericana, sino que también promueve una mayor apreciación por la diversidad estética y temática presente en ella.

La perspectiva de Morín (1990) sobre la transdisciplinariedad ofrece un marco teórico que complementa y enriquece el análisis de Mbaye (2017) respecto a la comprensión lectora y su relación con la lectura crítica. Al proponer que la unificación de diversas disciplinas es esencial para abordar fenómenos complejos, se sugiere que la comprensión lectora no puede ser vista como un proceso aislado, sino como parte de un entramado más amplio que incluye múltiples saberes y enfoques. Esta

visión holística es fundamental para entender cómo se construye el conocimiento y cómo se puede aplicar en contextos educativos.

La transdisciplinariedad, según Morín (1990), permite trascender las limitaciones impuestas por las disciplinas tradicionales, promoviendo una integración que favorece una comprensión más profunda y completa de los fenómenos estudiados. En el caso de la comprensión lectora, esto implica reconocer que la lectura no solo involucra habilidades lingüísticas o cognitivas, sino también contextos culturales, históricos y sociales que influyen en cómo se interpreta un texto. Así, al integrar diferentes disciplinas se puede desarrollar una aproximación más rica y matizada a la enseñanza de la lectura.

Este enfoque transdisciplinario también resuena con la crítica de Mbaye sobre las categorizaciones literarias. Al rechazar la inclusión indiscriminada de autores del boom en el ámbito postmoderno, se abre un espacio para explorar cómo diferentes corrientes literarias pueden interactuar con otras áreas del conocimiento. La literatura no existe en un vacío; está influenciada por factores económicos, políticos y sociales que deben ser considerados para una comprensión cabal. Por lo tanto, al adoptar una postura transdisciplinaria, los educadores pueden fomentar una enseñanza más integral que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

Además, esta visión holística tiene implicaciones significativas para el desarrollo profesional docente. La formación continua debe incluir no solo técnicas pedagógicas específicas, sino también una comprensión amplia de cómo las diversas disciplinas pueden interrelacionarse en el aula. Esto permitirá a los docentes asumir estrategias didácticas que integren conocimientos de diferentes áreas, enriqueciendo así el proceso educativo y fomentando un aprendizaje significativo entre sus estudiantes. En este sentido, la propuesta de Morín (1990) también invita a repensar el papel del ser humano en el proceso educativo. La educación debe ir más allá de la mera transmisión de información; debe buscar formar individuos críticos y creativos capaces de relacionar conocimientos diversos y aplicarlos a situaciones reales. Este

enfoque humanista es esencial para cultivar ciudadanos informados y comprometidos con su entorno social.

Finalmente, al considerar tanto las ideas de Mbaye como las de Morín, se establece un diálogo fructífero entre la crítica y las teorías educativas contemporáneas. La comprensión lectora emerge como un fenómeno complejo que requiere ser abordado desde múltiples perspectivas para lograr una formación integral del individuo. Este enfoque no solo enriquecerá el campo académico, sino que también contribuirá a preparar a los estudiantes para navegar en un mundo cada vez más interconectado y multifacético.

Formación del pensamiento crítico desde el enfoque de la lectura

La lectura se presenta como una práctica cognitiva compleja que involucra diversas operaciones cerebrales, las cuales son fundamentales para el entendimiento y la construcción del conocimiento a partir de un texto. Según Siegel (1993), este proceso no solo abarca la decodificación de palabras, sino que también implica el desarrollo de habilidades lingüísticas esenciales, como el avance del léxico, la velocidad de lectura, y la competencia ortográfica y morfológica. Estas capacidades son interdependientes y se integran para facilitar una comprensión más profunda del lenguaje escrito. Así, la lectura se convierte en un ejercicio mental que va más allá de simplemente reconocer palabras; es un medio para acceder a información y construir saberes significativos.

Solé (2012) complementa esta visión al definir la lectura como un proceso en el que intervienen múltiples elementos: el texto mismo, su representación y contenido, así como los intereses y experiencias previas del lector. Este enfoque destaca que la comprensión lectora no es un acto aislado, sino que está mediada por la interacción entre el lector y el texto. La capacidad de dar significado a las palabras y construir conocimiento depende en gran medida de cómo los lectores conectan la nueva información con lo que ya saben. Por lo tanto, la lectura se transforma en un proceso activo donde el lector juega un papel crucial al interpretar y contextualizar lo que lee.

Fonseca (2018) enfatiza que la lectura implica habilidades y estrategias de pensamiento que se desarrollan a lo largo del tiempo, especialmente durante la infancia y el avance en el sistema educativo. A medida que los niños progresan en su educación, tienen la oportunidad de fortalecer estas competencias cognitivas, lo cual les permite abordar textos cada vez más complejos con mayor eficacia. Este desarrollo no solo mejora su capacidad para leer, sino que también fomenta un aprendizaje más profundo y crítico. En este sentido, promover prácticas educativas que estimulen estas habilidades desde una edad temprana es esencial para formar lectores competentes capaces de enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

El Enfoque Perceptivo-Motor se centra en el desarrollo de habilidades fundamentales para el reconocimiento de palabras y la lectura, destacando la importancia de los aspectos perceptivos y motores en este proceso. Según Serna (2015), este modelo sugiere que la lectura comienza con la capacidad de reconocer símbolos gráficos y asociarlos a sonidos, lo que permite que lo escrito se convierta en lectura oral. Este enfoque enfatiza la necesidad de desarrollar habilidades espaciales y temporales, así como una perspectiva visual adecuada, que son esenciales para facilitar la decodificación de los textos. Así, el aprendizaje de la lectura se presenta como un proceso donde los estudiantes deben familiarizarse con los símbolos del lenguaje y las reglas que rigen su pronunciación.

Además, el Enfoque Perceptivo-Motor resalta la importancia de las habilidades interpretativas relacionadas con la lengua oral. Esto implica que aprender a leer no es solo un ejercicio mecánico de decodificación, sino también un proceso cognitivo más amplio que involucra la comprensión del significado detrás de las palabras. Jiménez y Artiles (1990) argumentan que este enfoque se basa en una instrucción explícita por parte del maestro, quien debe guiar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades perceptivas, visuales y motoras necesarias para una lectura efectiva. La enseñanza se convierte así en un componente crucial para asegurar que los niños adquieran las competencias necesarias para abordar textos escritos.

Bustamante (2015) subraya que para que surja la lectura efectiva, es fundamental que los niños aprendan no solo el nombre y uso de las letras, sino

también desarrollen una buena diferenciación auditiva y visual de las palabras. Estas condiciones crean un entorno propicio para el aprendizaje lector, donde los estudiantes pueden comenzar a aplicar sus habilidades perceptivas en contextos significativos. El Enfoque Perceptivo-Motor proporciona una base sólida para entender cómo se inicia el proceso lector, destacando la interrelación entre habilidades motoras, perceptivas y cognitivas en el desarrollo de la competencia lectora.

El Enfoque Psicolingüístico, que emergió en las décadas de 1970 y 1980, representa una crítica significativa a las teorías perceptivas que predominaban en la comprensión del proceso lector. Este enfoque se centra en la interacción entre el lenguaje y los procesos cognitivos, sugiriendo que las dificultades en la lectura pueden estar relacionadas con falencias en el desarrollo del lenguaje del niño. Según Serna (Ob. Cit.), uno de los problemas identificados es la incapacidad de convertir los grafemas (símbolos escritos) en unidades fonológicas, lo que limita la utilización efectiva del lenguaje. Investigadores como Gough, Hoover y Peterson (1996), así como Gough y Tunmer (1986) y Hoover y Gough (1990), han señalado que muchos niños no reciben una enseñanza adecuada sobre los procesos fonológicos necesarios para la decodificación. Esto implica que, sin una instrucción eficaz y programada, los estudiantes pueden enfrentar serias dificultades para desarrollar sus habilidades lectoras.

Desde la perspectiva psicolingüística, la lectura se concibe como un proceso que involucra un conjunto de operaciones cognitivas. A medida que estas operaciones se ponen en práctica, se facilita el aprendizaje de la lectura. Entre estas habilidades cognitivas se incluyen la memoria, la comprensión, la síntesis y el uso de esquemas mentales. Vellutino (2003) destaca que estas capacidades son fundamentales para alcanzar una madurez lectora adecuada, ya que permiten a los niños establecer unidades semánticas y sintácticas durante el proceso de lectura.

En este sentido, el Enfoque Psicolingüístico enfatiza la importancia de comprender cómo los lectores construyen significado a partir del texto mediante el uso de sus conocimientos previos y habilidades lingüísticas. La lectura no es solo un

acto mecánico de decodificación; es un proceso activo donde el lector utiliza su conocimiento del lenguaje para interpretar y dar sentido a lo que lee. Por lo tanto, este enfoque resalta la necesidad de estrategias pedagógicas que integren tanto el desarrollo del lenguaje como las habilidades cognitivas para mejorar la competencia lectora en los estudiantes.

Bases legales

Las bases legales, hacen referencia al sustento jurídico que se debe tener en cuenta para el desarrollo de la investigación, con la finalidad de comprender el fundamento expresado en las diferentes leyes que sustentan la investigación, en este sentido, se considera la pirámide de Kelsen, la cual, ofrece la manera de abordar los fundamentos legales, desde los de mayor rigor, como es el caso de partir por la constitución, seguido de leyes, posteriormente decretos y resoluciones. A continuación, se exponen los principales sustentos de orden legal:

La década de los noventa en Colombia representa un momento crucial en la redefinición del marco jurídico y político que sustenta la educación. La incorporación del artículo 67 en la Constitución Política de 1991 consolidó a los derechos y deberes adecuados a la realidad, incluyendo el derecho a la educación, como un pilar esencial del Estado social de derecho. Este cambio no solo implicó una transformación en el reconocimiento formal de la educación como un derecho, sino que también propició una revisión profunda de los principios éticos y políticos que deben guiar su gestión. La declaración de la educación como servicio público y posteriormente como derecho estableció las bases para una política educativa más inclusiva, equitativa y orientada a garantizar el acceso y la calidad para todos los ciudadanos.

En este contexto, la Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, fue un paso decisivo hacia la descentralización y autonomía escolar. Al permitir que cada institución educativa pudiera organizar sus áreas curriculares, definir contenidos pertinentes a su proyecto pedagógico y adaptarlos a las necesidades regionales, se promovió una visión más flexible y contextualizada del

currículo. Esto significó un avance importante en la estructuración de la lectura en el marco del proceso educativo, ya que reconoció la diversidad cultural y social del país, otorgando mayor poder a las comunidades educativas para responder a sus particularidades. Sin embargo, también plantearon desafíos en cuanto a la coherencia nacional y la calidad uniforme del proceso formativo.

El desarrollo de los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana en 1998 por parte del MEN refleja esta tendencia hacia una concepción más dinámica y significativa del lenguaje. La propuesta se centró en entender el lenguaje no solo como un sistema de signos, sino como un medio para construir significados diversos mediante diferentes códigos y formas simbólicas. Desde una postura investigativa, esto implica reconocer que el aprendizaje del lenguaje debe estar orientado hacia procesos activos de interpretación y producción textual, donde los estudiantes puedan desarrollar habilidades críticas y creativas. Los cinco ejes propuestos ofrecen un marco integral que conecta aspectos cognitivos, culturales y éticos en el proceso pedagógico.

Estos ejes curriculares también reflejan una visión holística del lenguaje como elemento central en la formación ciudadana y cultural. La atención a los procesos interpretativos, estéticos y culturales evidencia un enfoque que va más allá de la mera transmisión de contenidos; busca promover en los estudiantes capacidades reflexivas sobre su entorno social y cultural. Esto abre posibilidades para concretar prácticas pedagógicas que integren diferentes formas discursivas y simbólicas, fomentando así una comprensión más profunda del papel del lenguaje en la construcción de identidades y valores éticos. En tal sentido, el MEN (1998) en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana que:

Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está solo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión. (p.72)

Con esta normativa después de tres décadas se señala que las orientaciones curriculares no asumen un método de enseñanza de la comprensión lectora, sin embargo, ofrecen una perspectiva conceptual desde la cual se recomienda centrar el

trabajo en el aula. Se supone que esta conceptualización curricular en verdad abrió la mirada a la formación del maestro y en su capacidad para pensar en un currículo contextualizado, aunque dicha autonomía al maestro a pesar del avance conceptual con los lineamientos, no se reflejó ni en los textos escolares ni la práctica pedagógica de la lectura ni en el proceso de enseñanza y aprendizaje y se mantuvo el enfoque conductista y la renovación curricular anterior en las escuelas.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Naturaleza de la investigación

La investigación presentada se orienta desde el paradigma interpretativo, y tiene como objetivo principal comprender los significados y las interpretaciones de los fenómenos sociales a través de las experiencias y perspectivas individuales. Este enfoque reconoce que la realidad social es construida por las interacciones humanas y que cada individuo aporta su propio contexto, creencias y motivaciones a la interpretación de esa realidad. Según Ugas (2005), el paradigma interpretativo busca entender la acción humana mediante el análisis de los significados que emergen en función de las "formas de vida" de las personas.

En este sentido, una ciencia social "interpretativa" se propone descubrir las normas sociales que otorgan sentido a actividades específicas, como la comprensión lectora. Al hacerlo, se revela la estructura de comprensión que explica por qué ciertas acciones tienen significado para los individuos. Esto es particularmente relevante en el contexto de la lectura, donde la forma en que los lectores comprenden y dan sentido a un texto está profundamente influenciada por sus experiencias previas, su entorno cultural y sus habilidades lingüísticas.

A partir de esta premisa, se puede inferir que el paradigma interpretativo no solo permite construir conocimiento sobre cómo se entiende la lectura, sino que también resalta la importancia de considerar los significados subjetivos que los individuos atribuyen a su experiencia lectora. Esto implica reconocer que cada lector puede tener una interpretación única basada en sus creencias, motivaciones y prácticas cotidianas. Así, al investigar desde esta perspectiva, se busca captar la complejidad del proceso lector y cómo este se ve afectado por factores sociales y personales.

El enfoque de esta investigación es de vital importancia, ya que aborda fenómenos de la vida humana que se manifiestan en interacciones sociales, a menudo mediadas por diversos canales de comunicación. Estos fenómenos son inherentemente complejos y no pueden ser desglosados ni comprendidos de manera aislada, ya que están interconectados y forman parte de una totalidad holística, caracterizada por múltiples relaciones interdependientes. Kuhn (1986) plantea que, en la investigación científica, se trabaja en función de modelos conceptuales o paradigmas, y se busca recopilar evidencia que respalde, refute o modifique estos enfoques. Por lo tanto, la elección adecuada del enfoque conceptual es crucial para guiar de manera efectiva el proceso de investigación. Esta elección determinará los procedimientos y las herramientas metodológicas utilizadas en el estudio.

En este estudio se tratará de concebir cómo se desarrollan los procesos de comprensión lectora con miras al desarrollo de lectura crítica. Todo ello, desde la visión de los docentes, a partir de sus experiencias subjetivas que tienen lugar al interior del proceso y las experiencias pedagógicas que ocurren en el aula, de las cuales solo pueden dar cuenta desde la su propia narración y desde sus argumentos vivenciales. En este contexto, el enfoque de investigación cualitativa se ha identificado como la vía más apropiada para llevar a cabo este estudio, ya que reconoce la importancia que tienen las investigaciones de tipo social “el contexto, la función y el significado de los actos humanos para poder reconstruir o construir su sentido” (Martínez, 2006, p.105). Siguiendo la perspectiva de Martínez (2006) sobre la investigación cualitativa, este enfoque se centra en el estudio de entidades o fenómenos como partes integrantes de un todo unificado. Se busca no solo analizar elementos específicos, sino también comprender las conexiones y relaciones que les otorgan su significado intrínseco.

La naturaleza del enfoque cualitativo de esta investigación radica en su enfoque en la descripción, análisis, interpretación y significado que adquieren los pensamientos, opiniones y acciones expresadas por los participantes en el estudio. Como señala Martínez (2006), entre otras ventajas, este enfoque permite a la investigadora adoptar una perspectiva holística al abordar a las personas en los

escenarios de estudio. Esto implica que no se reduce a los individuos, contextos o grupos a simples variables, sino que se los considera en su totalidad. Además, la investigadora se vuelve consciente de cómo sus acciones y presencia pueden influir en las personas estudiadas.

En línea con estas consideraciones, Padrón (2001) destaca la importancia de identificar y comprender las características endógenas según la percepción de los actores involucrados. Este enfoque resalta la noción de sujeto y realidad subjetiva sobre la noción de objeto o realidad objetiva. Esta perspectiva ha dado lugar al desarrollo de diversas opciones metodológicas dentro del enfoque cualitativo. Desde, la inclusión de la experiencia personal de la investigadora como fuente de datos, la incorporación de juicios de personas relacionadas con el estudio y el uso de mecanismos de razonamiento basados en las propiedades semánticas del lenguaje natural.

De acuerdo con Camacho y Marcano (2003), estas opciones metodológicas, que comparten estas características, suelen agruparse bajo la denominación de "investigación cualitativa". La rutina procedimental característica de esta investigación cualitativa involucra técnicas como la interpretación de situaciones, la validación por consenso y el análisis del simbolismo sociocultural. Un hilo conductor en todo el proceso es el uso del lenguaje ordinario como herramienta fundamental para comprender y explicar los fenómenos sociales en estudio.

Método de investigación

El método hermenéutico, según Gadamer (1983), representa un enfoque fundamentalmente distinto a la interpretación y comprensión de textos. Gadamer, en su obra magistral "Verdad y Método", replantea la hermenéutica no solo como una metodología de interpretación, sino como una forma de entender el acto de comprensión en sí mismo, arraigado profundamente en la condición histórica y cultural del intérprete. En educación, esto significa animar a los estudiantes a entrelazar su propio contexto cultural y temporal con el del material de estudio, promoviendo una comprensión profunda y personalizada. Lejos de ver los prejuicios

simplemente como obstáculos para la comprensión, Gadamer (1983) argumenta que forman parte integral del proceso interpretativo, emergiendo de la tradición y la autoridad. En el aula, esto implica fomentar la reflexión crítica sobre las propias presuposiciones y cómo estas influyen en la interpretación, reconociendo la importancia de la tradición en la formación de nuestro entendimiento.

Otro aspecto esencial es el diálogo, el cual es fundamental para Gadamer como medio de exploración y descubrimiento en el proceso de comprensión. En la práctica educativa, esto se traduce en fomentar una pedagogía crítica, donde los estudiantes y profesores se involucran en conversaciones significativas que permiten una exploración profunda de los temas de estudio, viendo la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora como un proceso comunicativo y colaborativo. De este modo, la comprensión no es solo teórica sino aplicada; es decir, implica aplicar el conocimiento a nuestra situación actual. Esto se refleja en la educación al animar a los estudiantes a relacionar lo que aprenden con sus propias vidas y contextos, haciendo que el conocimiento sea relevante y transformador.

En el contexto educativo, esto significa ayudar a los estudiantes a ver cómo la historia influye en la formación de conceptos, ideas y creencias, y cómo su propio contexto puede ofrecer nuevas interpretaciones. Ante ello, Gadamer (1983) ve la tradición y la autoridad no como obstáculos para la verdad, sino como medios a través de los cuales se transmite el conocimiento. En la práctica docente, esto implica equilibrar el respeto por las fuentes autorizadas de conocimiento con el fomento del pensamiento crítico y la interpretación personal de los estudiantes.

Finalmente, en el método hermenéutico es fundamental que el lenguaje es el medio universal a través del cual se manifiesta el ser, y es central en el proceso de comprensión. En educación, esto enfatiza la importancia de desarrollar habilidades propias de la educación desde la idea de comprensión lectora, sino como vehículo de comprensión y construcción de significado. Desarrollar el método hermenéutico en la formación de la comprensión lectora según Gadamer (1983) implica, entonces, una apreciación profunda de la tradición, el diálogo, y la historicidad, fomentando un

enfoque interpretativo que valora la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

A continuación se definen las fases que serán desarrolladas en la investigación, las cuales van a marcar el camino para poder alcanzar los objetivos propuestos, es por ello que esta investigación se inicia con una revisión documental, y orientada al final a estudios de desarrollo teórico, al tratarse de la definición conceptual de nuevos constructos teóricos y su relación con los objetivos del estudio (conceptualización), a partir del análisis crítico (hallazgos emergentes), desde la idea de concretar la formación y el desarrollo de la comprensión lectora a partir de la perspectiva crítica. En este sentido, para llevar a cabo la investigación se plantea la realización de las siguientes Fases:

1. Revisión documental de sustentos teóricos y otras experiencias, para lograr una aproximación general del estudio y profundizar el conocimiento sobre la situación a investigar.
2. Diseño y validación de los instrumentos de recolección de información.
3. Identificación y contacto de informantes clave.
4. Desarrollo de entrevista semiestructurada para la recolección de la información.
5. Estructuración de la información obtenida de acuerdo con las unidades temáticas, categorías y subcategorías surgidas de la lectura detallada de los aportes de los informantes (primer nivel de análisis).
6. Análisis de la información por unidad temática, con el fin de obtener los elementos emergentes por categoría y subcategoría (segundo nivel de análisis).
7. Definición de los rasgos emergentes que identifican la realidad
8. Formulación de constructos teóricos para la enseñanza de la comprensión lectora, a la luz de los significados extraídos.

Escenario

Un escenario de investigación se refiere al contexto o entorno específico donde se lleva a cabo un estudio investigativo. Este escenario puede incluir aspectos físicos,

sociales, culturales, económicos, y tecnológicos que rodean y afectan el desarrollo de la investigación. El escenario proporciona el marco de referencia para la recolección de datos, análisis, e interpretación de los resultados obtenidos. Incluye, pero no se limita a, instituciones educativas, o entornos virtuales. La elección del escenario es crucial para la investigación, ya que influye en la accesibilidad y la calidad de la información recolectada, determina los métodos de recopilación de datos más apropiados, y afecta la relevancia y aplicabilidad de los hallazgos.

Ante ello, según Sabino (2000) el escenario “es el lugar donde se lleva a cabo la investigación en un contexto natural, el lugar donde ocurren los hechos” (p.103), significa, que es el punto de partida para iniciar el contacto con los actores y obtener la información necesaria sobre la realidad investigada. para el presente estudio, el escenario estará conformado por la Institución educativa Eustorgio Colmenares Baptista. Departamento de Norte de Santander – Colombia. Un escenario bien definido ayuda a asegurar que el estudio sea realizado en un contexto que maximice el entendimiento del fenómeno bajo investigación y contribuya significativamente al cuerpo de conocimiento existente sobre el tema.

Específicamente en el posible estudio se tomará como referencia el nivel de básica primaria en la Institución Educativa Eustorgio Colmenares Baptista de Cúcuta Norte de Santander, por ser el contexto que se vincula con la problemática de estudio, de acuerdo a las intuiciones e inferencias coloquiales de la autora de esta posible investigación, y de acuerdo con los objetivos que se puedan plantear en la investigación.

Informantes clave

Lo antes comentado también se debe especificar, al punto de proponer dentro del escenario de estudio, a los sujetos que tienen rasgos peculiares y que llaman la atención de la investigadora, para destacar en ellos las realidades problemáticas que se suponen, pero que se quieren destacar hasta aquí. En relación con lo comentado hasta aquí, hay que destacar a Martínez (2004), quien asegura que los informantes clave “deben ser representativos, miembros claves y privilegiados en cuanto a su

capacidad informativa” (p.204). En la idea de investigación que se quiere destacar ahora, se debe tomar en cuenta a 4 docentes y 4 estudiantes de nivel básica primaria de la institución educativa Eustorgio colmenares Baptista de Cúcuta, seleccionados de acuerdo a la posibilidad de encontrar en ellos los inconvenientes que aquejan la formación humana en este escenario de estudio.

Tabla 1. Informantes de la investigación

Institución educativa	Tipo de informante	Característica	Código
Institución Educativa Eustorgio Colmenares Baptista de Cúcuta Norte de Santander	Docente 1	Parte de la planta docente con 15 años de experiencia y maestría	DICL1
	Docente 2	Parte de la planta docente con 11 años de experiencia y cursando doctorado en educación	DICL2
	Docente 3	Parte de la planta docente con 05 años de experiencia	DICL3
	Docente 4	Parte de la planta docente con 21 años de experiencia y especialización	DICL4
	Docente 5	Parte de la planta docente con 12 años de experiencia y maestría	DICL5

Técnica e instrumento

La elección de la entrevista semiestructurada como técnica para la recolección de información en esta investigación, se fundamenta en su capacidad para facilitar una interacción dinámica y significativa entre el investigador y los informantes clave. Según Gurdian (2010), esta técnica se caracteriza por establecer una relación sujeto-

sujeto, lo que permite que la conversación fluya de manera natural y se obtengan datos relevantes y profundos. Esta flexibilidad es crucial, ya que permite al investigador adaptar las preguntas y explorar temas emergentes durante la entrevista, lo que puede enriquecer la calidad de la información recolectada. Al ser un enfoque más conversacional, se fomenta un ambiente en el que los participantes pueden expresar sus pensamientos y experiencias de manera más abierta, lo que resulta en una comprensión más matizada del fenómeno estudiado.

Además, la estructura semiestructurada de las entrevistas permite al investigador seguir un guion con preguntas específicas relacionadas con la pertinencia de la comprensión lectora dentro del contexto educativo. Esto es especialmente relevante para abordar cómo los docentes implementan procesos pedagógicos críticos y cómo estos son percibidos por los estudiantes. Al combinar preguntas predefinidas con la posibilidad de profundizar en respuestas espontáneas, se logra un equilibrio entre la dirección del estudio y la exploración de perspectivas individuales. De esta manera, se asegura que el desarrollo del objeto de estudio no solo se base en teorías preexistentes, sino también en las vivencias y opiniones de quienes participan activamente en el proceso educativo, lo que contribuye a una comprensión más integral del tema investigado.

Este tipo de entrevista se caracteriza por tener un marco flexible que permite al entrevistador seguir una guía de temas o preguntas predefinidas, pero con la libertad de explorar más a fondo las respuestas del entrevistado, añadir preguntas nuevas o modificar el orden de las mismas según el desarrollo de la conversación y los intereses que surjan en el proceso. La flexibilidad de la entrevista semiestructurada facilita la profundización en los temas de interés, promoviendo una comprensión más rica y detallada de las perspectivas, experiencias, actitudes, y comportamientos del entrevistado.

Ante ello, la entrevista semiestructurada es especialmente útil cuando se busca explorar temas complejos o sensibles, permitiendo a la investigadora adaptarse a la dinámica de la conversación y captar matices y contextos que podrían no surgir en formatos más rígidos. Al utilizar entrevistas semiestructuradas, la investigadora debe

tener habilidades de comunicación efectiva y ser capaz de guiar la conversación de manera que se cubran los puntos clave del estudio, al tiempo que se mantiene abierto a descubrir nueva información relevante que pueda emerger durante la interacción

Validez y fiabilidad

La validez, como señala Martínez (2006), es fundamental en la investigación, ya que asegura que lo que se observa, mide o aprecia en la realidad corresponde fielmente a esa realidad y no a otra. En otras palabras, la validez se refiere a la capacidad de una investigación para reflejar de manera precisa y representativa una realidad o situación particular. Esto implica que los resultados de la investigación deben ser coherentes y acordes con lo que se pretende estudiar.

En esta investigación, se aplicará un primer nivel de triangulación, centrándose en el consenso o acuerdo entre diferentes sujetos o participantes en el estudio, para llegar a conclusiones o interpretaciones similares del fenómeno estudiado. La triangulación buscará según Rodríguez, Gil y García (1996) “integrar y contrastar la información disponible para construir una visión global, exhaustiva y detallada de cada experiencia en particular” (p.311), Lo dispuesto en la triangulación busca hacer una reflexión exhaustiva de los criterios que dan paso a contar una nueva verdad desde la idea interpretativa que busca aclarar y dar un nuevo sentido al objeto de desarrollo de la comprensión lectora. En tal sentido, Valero (2019) aclara que triangular es analizar las concurrencias y diferencias reflejadas en la manera en que es percibido el fenómeno de estudio por los distintos sujetos de la investigación.

La fiabilidad de un estudio se relacionará con la consistencia y estabilidad de los resultados, lo que significa que, en circunstancias similares, se obtendrán respuestas o mediciones consistentes. En este contexto, Rusque (1999) define la fiabilidad como la capacidad de un procedimiento de medición para producir la misma respuesta en condiciones similares. Para garantizar la fiabilidad de la presente investigación, se han considerado varios aspectos fundamentales:

1. Credibilidad de los informantes: Se prestará especial atención al estatus de los informantes clave y de la investigadora. Los informantes clave que poseen una

amplia experiencia en el campo de la educación. La relación cercana entre la investigadora y los informantes, al ser parte de la misma institución, ha facilitado la colaboración y el establecimiento de un ambiente de confianza. Además, se proporcionará una completa explicación de los objetivos y alcances de la investigación, lo que motivará a los participantes a compartir abierta y libremente sus opiniones y comentarios en relación con los temas planteados.

2. Selección cuidadosa de los informantes clave: Para asegurar la fiabilidad de la información recopilada, se llevará a cabo una selección meticulosa de los informantes que fueran altamente representativos. Esta selección se basará en criterios como la experiencia docente, la antigüedad en la institución, y, especialmente, en lo relacionado al conocimiento de un concepto de comprensión lectora frente al hecho de enseñanza. Esta cuidadosa elección garantiza que los informantes clave sean expertos en el tema y puedan proporcionar información sólida y fiable.

3. Validación de instrumentos de medición: La entrevista semiestructurada a utilizar en esta investigación se someterá a un proceso de validación por parte de expertos en el campo. Estos expertos contarán con credenciales académicas sólidas y una amplia experiencia en la evaluación y certificación de instrumentos. Esta validación asegurará que las preguntas formuladas sean apropiadas y pertinentes para la investigación, lo que contribuye a la fiabilidad de los resultados obtenidos.

En conjunto, estos factores respaldan la fiabilidad de la información que se recopilará en este estudio, garantizando que las respuestas y conclusiones sean consistentes y precisas. La elección de informantes de alta calidad, la transparencia en la comunicación y la validación de la herramienta de investigación serán elementos clave para asegurar que los resultados sean fiables y representativos de la realidad estudiada. Además de estos aspectos, es importante señalar que se ha realizado un seguimiento constante durante todo el proceso de investigación para asegurar la coherencia y consistencia en la recopilación y análisis de la información.

Análisis de la información

A partir de los referentes que se obtengan en la recolección de la información, va a ser muy importante que se le dio un tratamiento acorde a las necesidades y demandas de la presente investigación, así como a cumplimiento de las exigencias de la autora de la posible investigación desde lo ideal del conocimiento emergente, así también del concepto de ciencia que se ha tratado de defender aquí. De esta manera, se dará un proceso de ordenamiento conceptual, ambos elementos inmersos en las dos primeras fases del estudio y, en lo sucesivo, esta tesis estuvo apoyada en el proceso de codificación para que emerjan esos conceptos y, posteriormente, se generarán memorándums en correspondencia con las necesidades de argumentación y síntesis del conocimiento que brota del análisis.

Con base en lo antes descrito, y para llegar a la verdad, el proceso de interpretación de resultados estuvo amparado en el microanálisis, la codificación abierta, axial y selectiva, todo centrado según Strauss y Corbin (2002) en encontrar un fundamento para argumentar y validar la verdad relacionada con el objeto de estudio, sintetizado en los objetivos de la posible tesis doctoral. Los autores que se han tomado en cuenta, al respecto dice que este proceso de codificación se expresa de la siguiente manera: "Nuestras teorías, por incompletas que sean, proporcionan un lenguaje común (un con-junto de conceptos) por medio del cual los participantes en las investigaciones, los profesionales y otras personas pueden reunirse a discutir ideas y hallar solución para los problemas" (p.62), así que el propósito final es la búsqueda de la información y la obtención de resultados que lleven a un tratamiento minucioso de los referentes sobre la realidad de estudio y, a partir de todo esto se pueda alcanzar la teleología del método aplicado.

Para el proceso del microanálisis la tesis doctoral que se aplicó, partió de la identificación de las palabras e ideas principales, se describirán y se llegará al significado que cada una de estas palabras y términos tienen en relación con el objeto de estudio, situación que inició en lo sucesivo con una codificación abierta, encargada de mostrar el inicio de la interconexión de redes conceptuales, para después abrir paso a redes semánticas que crean categorías, un grupo de construcciones

lingüísticas más complejas, con mayor significado que sirve para explicar lo que acontece, sin que pueda ser tergiversado por aquel que está inmerso en el proceso de interpretación. Asimismo, todo llega a satisfacer las necesidades epistémicas justo cuando las categorías se asocian entre sí para hacer emerger enunciados o proposiciones que expliquen el fenómeno de estudio y puedan dar respuesta a cada una de las necesidades que la autora plantea como motivación para la investigación.

En este orden de ideas, la codificación no será el único tratamiento que se le dará a la información sino que se apoyará en memorandos, estos permitirán ir concluyendo de manera inductiva, parcial, didáctica y progresiva, sobre el conocimiento que va emergiendo y que se está esperando con ansias, en relación con esto se utilizaron dos tipos de memorandos según Strauss y Corbin (2002), el primero relacionado con las notas sobre la codificación que, hacen alusión a “los verdaderos resultados de los tres tipos de codificación: abierta, axial y selectiva” (p.236), es decir, sirve para ir concluyendo de manera sistémica en función de la interpretación hecha, que ayuda además a identificar si la autora ha interferido en los resultados obtenidos y puede impedir la construcción de la verdad auténtica y original; adicional a esto, se hicieron unas notas teóricas, que ayudarán a dar los primeros pasos para el proceso de teorización de manera que esto empiece a formularse desde el capítulo IV y se pueda dar respuesta trascendental a los objetivos de la posible tesis.

CAPÍTULO IV

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El uso del paradigma interpretativo y el método hermenéutico en la investigación fortalece la intención de profundizar en la comprensión de los fenómenos educativos, permitiendo captar las experiencias subjetivas y las percepciones de los actores involucrados. Estos enfoques metodológicos facilitan una exploración detallada y contextualizada del fenómeno, en este caso, el desarrollo de la comprensión lectora para vincular el uso del pensamiento crítico en Colombia promueve una idea amplia de la educación. La interpretación de los datos desde estas perspectivas ayuda a entender no solo qué sucede, sino también cómo y por qué ocurre, enriqueciendo así la visión del proceso pedagógico. La triangulación de datos, mediante diferentes fuentes o métodos, refuerza la validez de los hallazgos al contrastar distintas perspectivas y reducir posibles sesgos. Esto contribuye a ofrecer una visión más completa y matizada del fenómeno investigado, aportando tanto al conocimiento académico como a las prácticas educativas.

Desde la perspectiva metodológica adoptada, se realizó una transcripción cuidadosa de las entrevistas y se emplearon herramientas digitales (WORD) para organizar la información. La creación de matrices que relacionan preguntas con respuestas permitió estructurar el análisis y facilitar la identificación de códigos significativos. La codificación por colores ayudó a distinguir temas recurrentes y a consolidar conceptos emergentes, promoviendo un análisis riguroso y ordenado (Ver anexo 1). Este enfoque sistemático es fundamental para garantizar la coherencia interna del estudio y fortalecer su credibilidad científica. En tal sentido, se precisa un listado de códigos y de subcategorías y categorías que orientaron la investigación:

Para el análisis respectivo, se utilizó como técnica de interpretación de los hallazgos la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002), en ese sentido se

transcribieron las entrevistas tal cual, como los y las entrevistadas manifestaron en relación a las preguntas realizadas, y a partir de allí, se comenzaron a seleccionar desde los elementos de análisis, consecuente con la revisión microscópica, de aquellos que enfatizaban el objeto de estudio de manera reiterativa, o que dieran explicación suficiente, acerca del fenómeno estudiado; en pro de entender cómo es la formación la comprensión lectora, en correspondencia con las exigencias contemporáneas desde la lectura crítica, compleja y ajustadas al máximo desarrollo de la humanidad.

De acuerdo con lo descrito hasta aquí, y en función de las condiciones originales del método, al seleccionar los códigos más sencillos y predominantes, se procedió a contrastarlos con algunos fundamentos teóricos que explicaban acerca de los hallazgos del estudio, y a partir de allí, generar aportes particulares de los autores, para llegar a conclusiones importantes en la investigación. Para sustentar la idea del análisis de la información, se tomaron las ideas originales de Strauss y Corbin (2002), de manera que el tratamiento de la información fue netamente inductivo y, esto a su vez favoreció el logro de un saber emergente que ayudó a entender la verdad sobre la enseñanza de la comprensión lectora.

Para cumplir con estos cometidos, se generaron unos códigos abiertos, axiales y, por consiguiente, selectivos, a partir del discurso de los informantes, que también se pueden referenciar en frases, oraciones o proposiciones, que explicaban el papel de los actores educativos, la esencia de la enseñanza de la comprensión lectora, en correspondencia con los intereses investigativos de la autora, y de las distintas problemáticas que se suscitan en el contexto de investigación, pues reflejaban las realidades sobre las acciones emprendidas por los docentes, y las participaciones de los estudiantes. Por último, se consideraron algunas interpretaciones, donde se reflejaron las categorías selectivas y, por consiguiente, se presentan conclusiones parciales sobre los logros de la investigación.

Para dar inicio al análisis respectivo, análisis de la información, fue necesario antes que nada diseñar la tabla 2, que refleja el conjunto de códigos hallados durante el análisis microscópico, y en función de ello, existieron ciertas coincidencias en el

discurso, para así realizar una interpretación acerca de la identidad docente que poseen los profesores entrevistados; una vez expuesta la tabla se prosigue a realizar el análisis respectivo, de manera que se puedan alcanzar los objetivos del ensayo de investigación desarrollados aquí. Sin más preámbulos, se presenta a continuación:

Tabla 2. *Categorías de estructuración de los hallazgos*

Categoría	Subcategoría	Códigos
Comprensión lectora	Comprensión y enseñanza	Habilidades de comprensión
		Proceso de comprensión
		Lectura y desarrollo cognitivo
	Estrategias y procesos de Comprensión lectora	Estrategias de lectura
		Competencias para la comprensión
		Lectura social
Lectura y sociedad en la práctica educativa	Acompañamiento de los padres	
Fundamentos de la lectura	Lectura y comunicación	Competencia comunicativa
		Contextualización de la lectura
		Contexto como recurso
	Lectura y representación visual	Imágenes y sus significantes
		Recursos didácticos
		Tipos de textos y la enseñanza
	Clasificación de los textos	

Categoría: Comprensión lectora

La idea de comprensión lectora se desarrolla desde una visión pedagógica integral, de este modo, la comprensión lectora es un vehículo para desarrollar talentos individuales y habilidades sociales, en un entorno que valora y cuida a cada alumno. La personalización de estrategias, la creación de contextos estimulantes y la atención

al clima emocional emergen como componentes clave para potenciar tanto la alfabetización como las competencias socioemocionales. La aportación de estos informantes refuerza la necesidad de una educación que combine lectura significativa, adaptabilidad a ritmos diversos, prácticas innovadoras y un enfoque explícito en emociones y convivencia. Este enfoque holístico persigue no solo mejores resultados de aprendizaje, sino también estudiantes capaces de colaborar, gestionar emociones y enfrentar desafíos en la vida diaria.

Desde una perspectiva, los procesos cognitivos desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje lector, al potenciar la plasticidad cerebral y facilitar la consolidación de conocimientos. Dehaene (2019) sostiene que “el cerebro necesita de la cognición para aprender, y cada experiencia educativa debería provocar una visión clara de lectura” (p. 142), subrayando la importancia de asumir prácticas pedagógicas que generen disfrute, curiosidad y sentido de logro. Estos aspectos cognitivos favorecen un entorno cerebral propicio para el aprendizaje profundo y duradero. En la enseñanza de la lectura, esto se traduce en actividades que conecten con los intereses y experiencias personales de los estudiantes, les permitan expresarse creativamente y refuercen su sentido de competencia. En términos generales se da paso a la explicación de las subcategorías: Comprensión y enseñanza; Estrategias y procesos de Comprensión lectora; Lectura y sociedad en la práctica educativa.

Subcategoría: Comprensión y enseñanza

La idea de comprensión y de enseñanza buscan promover una actitud positiva hacia la lectura y ampliar el vocabulario y las estrategias de comprensión, considerando el contexto familiar y la diversidad lingüística. Las intervenciones deberían incluir prácticas de lectura guiada, exposición a textos variados e interculturales, actividades de vocabulario contextualizado y apoyo que conecte la lectura con intereses reales de los estudiantes, todo ello para fomentar un aprendizaje lector más profundo y crítico. En tal sentido, Palomares (2025) plantea que:

comprensión lectora es un aspecto que resulta ser esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje. Es notorio cuando se carece de dicha habilidad, ya que los estudiantes presentan ciertas dificultades para desarrollar sus actividades de manera fluida. La comprensión lectora es un aspecto que implica la complementariedad de diversas fortalezas, las cuales deben estimularse día a día (p. 139).

La comprensión lectora se presenta como un eje central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues facilita el acceso y la construcción de significados a partir de textos diversos. Su presencia o ausencia condiciona la fluidez con que los estudiantes abordan tareas, resuelven ejercicios y participan en actividades académicas, sociales y culturales. Al considerarla esencial, se reconoce que leer va más allá de decodificar letras: implica interpretar, relacionar ideas y extraer propósitos. Cuando los alumnos carecen de comprensión lectora, emergen dificultades que impactan directamente en el rendimiento y la confianza en el aprendizaje. Problemas como la incapacidad para extraer ideas principales, inferir relaciones entre conceptos o aplicar lo leído a situaciones nuevas se vuelven obstáculos recurrentes. En tal sentido, se definen los códigos que componen esta categoría:

Habilidades de comprensión

El fomento de Habilidades de comprensión se sustenta en rutinas estructuradas que promueven la reflexión metacognitiva y el enriquecimiento del vocabulario. Estas prácticas, apoyadas en estrategias como la repetición espaciada y la conexión emocional con los textos, estimulan la atención y la motivación intrínseca. Paniagua (2013) enfatiza que “la comprensión lectora no es un proceso pasivo, sino un acto de construcción activa del significado” (p. 45). Las intervenciones pedagógicas conciben la lectura como un proceso dinámico, en el que los estudiantes interactúan activamente con el texto y su contexto. En un sentido más amplio, DI5 señala que:

Implica enseñar habilidades para que la persona pueda obtener, organizar y sintetizar información, hacer inferencias, y reflexionar críticamente sobre lo leído, entonces, se busca desarrollar una comprensión profunda del texto.

El aporte de DI5 destaca la enseñanza de habilidades para obtener, organizar y sintetizar información, así como para hacer inferencias y reflexionar críticamente sobre lo leído. Este enfoque favorece una comprensión profunda del texto al alinear la lectura con procesos metacognitivos: planificación, monitorización y revisión de evidencias. Al practicar la extracción de ideas clave y la organización de datos necesarios, los estudiantes no solo consumen información, sino que la transforman en conocimiento accionable. La capacidad de sintetizar permite construir conclusiones integradoras, superando simples recitaciones. En contextos educativos, desde la visión de los docentes requieren justificar razonamientos y evaluar la validez de las evidencias.

Es por ello, que, la técnica de organización y síntesis, comprensión del contexto y de la intención comunicativa y capacidad de análisis crítico y argumentación. Son, elementos que promueven una lectura deliberada y responsable, que combina destrezas cognitivas, pragmáticas y críticas. En la práctica educativa, esto implica concretar actividades que integren lectura, puesta en escena de ideas del autor, y producción de respuestas justificadas. El resultado esperado es que el estudiante no solo reproduzca contenido, sino que construya interpretaciones fundamentadas y reflexivas. Por otra parte, DI1 señala que:

Creo que es la capacidad de comprender el mensaje y la intención comunicativa de un texto, así como el contexto en cual se escribe.

De este modo, se aporta una perspectiva centrada en el mensaje, la intención comunicativa y el contexto de escritura. Este enfoque enfatiza la comprensión pragmática del texto, qué comunica el autor, con qué fines, y por qué en un momento y lugar determinados. Incorporar este componente ayuda a los estudiantes a situar la lectura dentro de un marco comunicativo real, donde el tono, la finalidad y las convenciones discursivas orientan la interpretación. Por tal motivo, se fortalece la capacidad de inferir propósitos, distinguir entre ideas centrales y accesorios, y reconocer estrategias persuasivas. Así, la comprensión se expande desde la literalidad hacia un entendimiento contextual y funcional.

Sin embargo, para materializar estos aportes es necesario un acompañamiento pedagógico explícito, desde modelos de lectura guiada, rúbricas de argumentación y espacios de diálogo en los que se compare y contraste diferentes lecturas. La evaluación debe valorar procesos como la organización de ideas, la capacidad de justificar inferencias y la calidad de las conclusiones argumentadas. Además, es crucial adaptar las prácticas a distintos niveles de desarrollo y contextos culturales, asegurando que todos los alumnos tengan acceso a estrategias de comprensión profunda. En el mismo orden de ideas, DI2, señala que:

Es que No es solo leer, por leer; sino interpretar y entender lo que me quiere transmitir el texto, analizando y pensando de forma crítica para poder emitir una opinión concreta.

Por tal motivo, se subraya que la lectura debe ir más allá de la decodificación, el proceso implica interpretar y entender lo que el texto transmite, analizando y pensando críticamente para emitir una opinión concreta. Este aporte sitúa al alumnado en el centro de un proceso activo de construcción de significado, donde la reflexión crítica genera autonomía argumentativa. Al enfatizar la interpretación y el pensamiento crítico, se fomentan habilidades de evaluación de evidencias, identificación de sesgos y articulación de una postura razonada. El objetivo es desarrollar ciudadanos capaces de participar en debates informados con fundamentos coherentes.

Por ello, se sugiere un enfoque pedagógico integral, que sirva de fundamento para desarrollar vocabulario y precisión semántica al tiempo que se fortalecen habilidades atencionales y de procesamiento oral. En la práctica, esto implica asumir actividades que combinen lectura guiada con ejercicios de manejo de vocabulario, reconocimiento de relaciones entre palabras e imágenes, y secuenciación de eventos. Asimismo, incorporar prácticas de atención sostenida y estrategias de memoria narrativa puede favorecer la retención de información y la construcción de un marco conceptual sólido. El resultado es una lectura más fluida y una mayor capacidad para prever y verificar lo que ocurre en un texto. Ante ello, DI3 plantea que:

Para comprender un texto es supremamente importante que el lector comprenda el significado de cada palabra que encuentra a lo largo del mismo. Otras de las tantas

habilidades que debe tener el lector para comprender un texto es la de relacionar imágenes con el texto, llevar una secuencia de los hechos e incluso anticiparse a lo que probablemente puede ocurrir.

En tal sentido, el informante enfatiza que la comprensión de un texto depende en gran medida del significado preciso de cada palabra, ya que el vocabulario actúa como puerta de entrada a ideas más complejas. Este enfoque subraya la necesidad de un desarrollo léxico riguroso, con estrategias que permitan aclarar significados, matices y relaciones entre términos. Además, propone la importancia de establecer conexiones entre imágenes y texto, así como la capacidad de seguir una secuencia de hechos para construir una interpretación coherente. La anticipación de posibles desarrollos en la lectura refuerza la previsión y el manejo de hipótesis, herramientas clave para la comprensión profunda. De este modo, Solé (2017) destaca que “enseñar a comprender implica hacer conscientes a los estudiantes de las estrategias que utilizan y fomentar su uso autónomo” (p. 32).

Ahora bien, el apoyo explícito para la comprensión de textos en niveles tempranos, priorizando estructuras de frases, conectores y relaciones lógico-discursivas. La anticipación de acontecimientos se puede trabajar mediante predicciones guiadas, diagramas de flujo simples y actividades de resumen oral que permitan verificar la comprensión. Por otro lado, el desarrollo de secuencias y memoria auditiva en primaria requiere rutinas repetitivas y contextualizadas que hagan visible el progreso del alumnado. Estas prácticas deben adaptarse a ritmos y estilos de aprendizaje diversos. Es por ello, que DI4, señala que:

Mm pues en primaria se requieren algunas habilidades se puede decir que, como atención, concentración, memoria auditiva, identificar secuencias y comprensión oral.

La postura presentada aporta una mirada centrada en el contexto escolar de la primaria, destacando habilidades básicas como atención, concentración y memoria auditiva, junto con la identificación de secuencias y la comprensión oral. Este conjunto de habilidades sirve como cimiento para que los estudiantes puedan procesar información de manera estable y sostenida a lo largo de una tarea de lectura. La atención y la concentración facilitan que el alumno mantenga el foco frente a textos relativamente extensos, mientras que la memoria auditiva apoya la retención de ideas

y estructuras orales que acompañan a la lectura. Identificar secuencias y comprender lo dicho oralmente permiten traducir esa información en una comprensión de alto nivel y capacidad de organización de contenidos.

Los aportes de los informantes clave convergen en una visión integrada de la lectura, a través de comprender el contenido, entender la intención y el contexto, y reflexionar críticamente para expresar juicios fundamentados. Esta tríada fortalece la alfabetización crítica y la competencia comunicativa, promoviendo no solo habilidades de gestión de información, sino también una ciudadanía informada. La implementación educativa debe combinar actividades de análisis textual, discusión argumentativa y evaluación formativa, con un foco claro en la construcción de significados profundos y en la capacidad de sostener opiniones razonadas frente a textos diversos.

Proceso de comprensión

Los procesos de comprensión integran la lectura en diversas áreas del conocimiento, dotando a los contenidos de relevancia y aplicabilidad. Jolibert (2006) argumenta que “la comprensión lectora se fortalece cuando se integra con otras áreas del conocimiento” (p. 53). Este enfoque fortalece la motivación y reduce barreras emocionales, como el estrés o la apatía, al vincular el aprendizaje con experiencias significativas. Desde la evaluación, Dehaene (2020) explica que “la lectura activa redes neuronales específicas que se fortalecen con la práctica regular y la motivación” (p. 112), destacando la importancia de estrategias que estimulen la memoria de trabajo y la motivación intrínseca desde etapas iniciales. De este modo, DI2 señala:

La verdad es que el estudiante desarrolla las habilidades de reconocimiento de palabras, la capacidad de convertir los símbolos escritos en sus sonidos y formar las palabras, desarrolla la ortografía, comprender como se relacionan las palabras para formar oraciones y párrafos.

Los aportes del informante, se centran en el desarrollo de habilidades fundamentales del lenguaje, desde el reconocimiento de palabras, conversión de símbolos escritos a sonidos, y la formación de palabras. Este proceso ortográfico y fonológico es la base para comprender textos y producir escritura coherente. Al definir

cómo se relacionan las palabras para formar oraciones y párrafos, DI2 subraya la importancia de la morfología, la sintaxis y la estructura textual como cimientos de la comprensión. Esta visión coloca la atención en la codificación y decodificación como etapas previas esenciales para el acceso al significado. En la práctica educativa, implica pensar experiencias que fortalezcan el vínculo entre letra, sonido y significado, así como la fluidez lectora inicial.

De este modo, se ofrece una secuencia pedagógica coherente, donde primero, afianzar la alfabetización básica para permitir el acceso al contenido; luego, promover el análisis crítico y la selección de información relevante para la construcción de conocimiento. En este marco, los estudiantes pasan de decodificar textos a interpretar su contenido y a aplicar lo aprendido. La combinación de habilidades lingüísticas y analíticas facilita la comprensión profunda y la capacidad de transferir conceptos a situaciones prácticas. Esta integración potencia tanto la precisión lingüística como la capacidad de razonamiento aplicado. En tal sentido, DI5 plantea que:

Aprender un tema nuevo, analizar su información, seleccionar y centrarse en las ideas y datos más importantes del texto, seguidamente, se busca aplicar esta información en contextos reales.

El texto señalado aporta un marco de análisis y aplicación de la información, que busca aprender un tema nuevo, analizar su información, seleccionar ideas clave y centrarse en datos relevantes, y luego aplicar ese conocimiento en contextos reales. Este enfoque promueve la lectura con propósito y la extracción de evidencia significativa, evitando la dispersión. Al priorizar ideas y datos cruciales, se fomenta la capacidad de síntesis y la construcción de argumentos basados en evidencias. La transferencia a contextos reales fomenta la relevancia y la motivación, conectando la lectura con la resolución de problemas y la toma de decisiones.

En la práctica, es clave articular actividades que integren lectura, escritura y reflexión, desde ejercicios de comprensión lectora orientada que exijan identificar ideas centrales, y tareas de escritura en las que se articulen argumentos fundamentados. Incorporar rúbricas que evalúen la precisión del reconocimiento de palabras, la calidad de las inferencias y la pertinencia de las aplicaciones en contextos reales fortalece la formación integral. La evaluación debe contemplar procesos, no

solo productos, valorando la claridad de las ideas y la capacidad de justificar decisiones informadas. En tal sentido, DI3 argumenta lo siguiente:

Lo que primero que hago es preguntarles a los estudiantes según lo que están observando preguntas previas según el título o imagen de la portada del cuento o texto que se vaya a utilizar. Luego se procede a la lectura del mismo dándoles un tiempo estipulado para que traten de leer lo que más puedan y extraigan la información.

De este modo, se busca orientar hacia una lectura con propósito desde la idea de comprender el lenguaje a nivel básico y luego construir conocimiento significativo que se pueda utilizar fuera del aula. Esto implica desde la postura de Jolibert (2006) promover la conciencia metacognitiva, desde qué palabras requieren atención, qué ideas son centrales y cómo se conectan con experiencias reales. Al combinar estas dimensiones, se favorece una alfabetización funcional y crítica que prepara a los estudiantes para enfrentarse a información variada en su vida diaria.

Es por ello, que los aportes se complementan para promover un proceso de comprensión con sentido práctico y desde una acción fundamentada en el dominio del lenguaje y la estructura textual, y otra centrada en el análisis, la síntesis y la aplicación contextual. Esta alianza facilita una formación que va desde la capacidad de leer y escribir correctamente hasta la capacidad de pensar críticamente y usar el conocimiento de manera responsable en el mundo real. La implementación educativa debe combinar prácticas de alfabetización inicial con actividades de análisis y transferencia.

Lectura y desarrollo cognitivo

El proceso lector comienza con la decodificación, una habilidad cognitiva fundamental que permite transformar los signos escritos en sonidos reconocibles, facilitando el acceso al significado. Dehaene (2009) señala que este mecanismo se activa a través de circuitos neuronales ubicados en el área occipitotemporal izquierda, los cuales se especializan progresivamente mediante la práctica constante de las correspondencias fonema-grafema. Este aprendizaje no ocurre de manera automática, sino que requiere tiempo, acompañamiento pedagógico y un entorno que

respete los ritmos individuales de cada lector en formación. En tal sentido, DI1 menciona que:

Es importantísimo el propósito de la lectura pues además de dirigirnos hacia el nivel de comprensión de lectura según el grado de desarrollo cognitivo a quien va dirigido el texto busca motivación e interés en los estudiantes a los que va dirigido.

Ante ello, la centralidad del propósito de la lectura como motor del aprendizaje. Señala que la meta no es solo alcanzar un nivel de comprensión, sino adaptar la lectura al grado de desarrollo cognitivo del público al que va dirigida la pieza. Este enfoque asume la orientación inferida por la capacidad, ajuste del contenido y respuesta motivacional que busca despertar interés. En consecuencia, el propósito funciona como guía para seleccionar estrategias, textos y tareas adecuadas a las necesidades del estudiantado. La claridad de objetivo facilita la planificación didáctica y la evaluación de progreso.

Además, el verdadero sentido de la lectura emerge cuando el propósito conecta con las actividades del alumnado. No basta con comprender palabras, se busca involucrar emociones, curiosidad y sentido práctico. Esta motivación según Dehaene (2009) estimula la atención sostenida, la persistencia ante dificultades y la búsqueda de significado. Al alinear intención y contenidos, el docente facilita que el alumno perciba la lectura como una herramienta útil y relevante en su vida académica y cotidiana.

Otro aspecto clave tomados de los aportes del infórmate, es la relación entre el grado de desarrollo cognitivo y el nivel de complejidad del texto. El propósito debe contextualizarse según las capacidades emergentes en cada etapa educativa, desde la comprensión literal hasta la interpretación crítica. Este enfoque evita la sobrecarga cognitiva y promueve un progreso gradual. La formulación de metas claras permite ajustar la dificultad, el vocabulario y las estructuras discursivas para favorecer la internalización del significado.

El fomento de la lectura, entonces, debe ser visto como un proceso que involucra tanto aspectos ontológicos como epistemológicos. Desde un punto de vista ontológico, se considera al sujeto como un ser activo en su búsqueda de conocimiento; mientras que, desde una perspectiva epistemológica, surge la pregunta

sobre cuán profundo debe ser el entendimiento sobre una lectura fundamentada para que estas sean efectivas. Esta dualidad plantea desafíos significativos para los educadores, quienes deben encontrar formas de enseñar habilidades lectoras que sean relevantes y aplicables a la realidad del estudiante.

Banderas (2019) destaca esta interrelación entre enseñanza y comprensión lectora como un problema central en la educación. La enseñanza no puede ser efectiva si no toma en cuenta las particularidades del sujeto que aprende. Por lo tanto, es crucial desarrollar estrategias pedagógicas que reconozcan y valoren la subjetividad del estudiante. Esto implica crear ambientes de aprendizaje donde los estudiantes puedan conectar sus experiencias personales con los textos que leen, facilitando así una comprensión más profunda y significativa. En un sentido más amplio, DI2 señala:

El propósito de la lectura nos traza el camino para comprender textos; sin este, la lectura se vuelve monótona, aburrida, mecánica y sin sentido. Por esto antes de iniciar la lectura se debe tener una meta o motivación para que a lectura sea más interesante y llame la atención del lector.

Des la visión del informante, se subraya que el propósito de la lectura orienta el desarrollo del sentido y la dirección interpretativa. Sin una meta clara, la experiencia lectora tiende a volverse repetitiva y desmotivante; por ello, la formulación de un objetivo previo transforma la lectura en una búsqueda con rumbo. Este enfoque promueve la focalización de sentidos, la selección de estrategias y la priorización de información relevante. Al establecer una motivación, el lector se siente implicado y activo, capaz de discernir qué aspectos requieren mayor atención. En la práctica educativa, se impulsa la planificación de tareas que conecten la lectura con metas significativas, ya sean personales, académicas o prácticas.

De este modo, también se enfatiza en que la meta funciona como ancla para la inferencia y la interpretación. Cuando el objetivo está claro, el lector ajusta su lectura, identifica vacíos de información y busca evidencias que den sustento a su propósito. Este marco favorece la autonomía lectora y la responsabilidad del estudiante frente al contenido. En consecuencia, se desarrollan actividades que requieren justificar elecciones interpretativas y exponer razonamientos, fortaleciendo

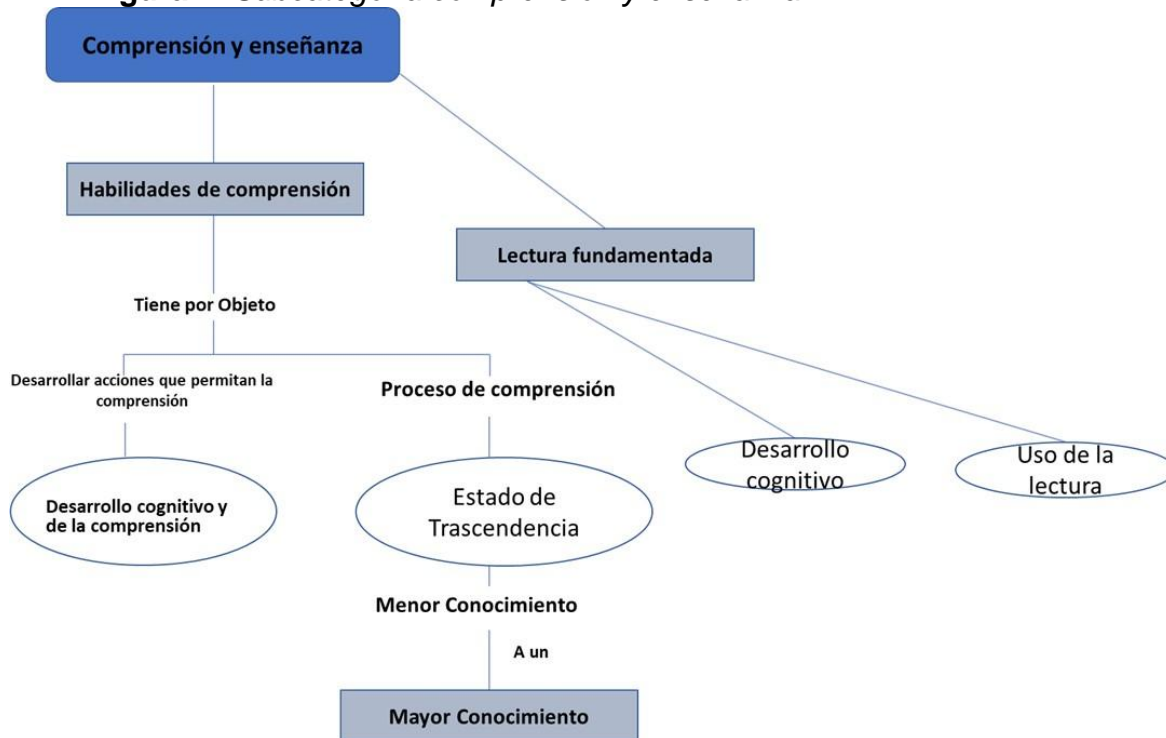
la voz argumentativa. La lectura deja de ser un acto pasivo para convertirse en una experiencia orientada a la construcción de significado. Ahora bien, DI3 plantea que:

A través de la conceptualización de la terminología nueva que van identificando dentro de cada lectura.

Desde lo planteado por el informante, complementa este planteamiento al centrar la atención en la terminología emergente durante la lectura. La conceptualización de nuevos términos facilita la organización mental del texto y la consolidación de un vocabulario específico del tema. Este proceso permite al lector categorizar conceptos, establecer relaciones semánticas y anticipar estructuras discursivas. La identificación de terminología nueva facilita la comprensión de textos complejos y la capacidad de explicar ideas con precisión. En un entorno educativo, se sugiere estrategias como glosarios, mapa de conceptos y actividades de definición contextual.

La interacción desarrollada por los informantes genera un binomio que fortalece tanto la motivación como la precisión terminológica. Al combinar un propósito claro con una gestión activa del vocabulario, el alumnado no solo comprende, sino que también puede articular ideas con claridad. Las prácticas recomendadas incluyen antes de la lectura, establecer objetivos; durante, identificar y definir términos clave; y después, sintetizar ideas y evaluar la congruencia entre vocabulario y significado. Esta sinergia favorece una lectura significativa y memorable.

Figura 1. Subcategoría comprensión y enseñanza



Subcategoría: Estrategias y procesos de Comprensión lectora

La comprensión lectora no es un fin en sí mismo, sino un medio para enriquecer el aprendizaje. Reconocerla como esencial implica cultivar un conjunto de fortalezas complementarias que deben trabajarse día a día, con prácticas intencionadas, contextos significativos y apoyo sostenido. Este enfoque integral busca que los estudiantes lean con sentido, razonen con claridad y logren desarrollar su pensamiento crítico y creativo. Por otra parte, Palomares (2025) señala que:

Mediante la comprensión lectora se contribuye a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que, mediante la práctica de esta, el estudiante se muestra activo al sentir asociado su aprendizaje con la necesidad de leer para conocer, leer para comprender, leer para llegar más allá de la percepción de su entorno. Además, la lectura comprensiva brinda la posibilidad de generar sus propias conclusiones y no solo quedarse con lo que los docentes como facilitadores les proporcionan (p. 140)

La comprensión lectora se presenta como un motor que dinamiza el proceso de enseñanza aprendizaje al convertir al estudiante en sujeto activo de su propio conocimiento. Al leer para conocer, comprender y ampliar su visión del mundo, el

alumno establece una relación funcional entre la lectura y la observación de su entorno, lo que favorece una participación más significativa en las actividades escolares y una mayor iniciativa para explorar conceptos nuevos. En este enfoque, la lectura deja de ser una tarea pasiva para convertirse en una herramienta de profundización. En tal sentido, se presentan los códigos que orientan el desarrollo de esta subcategoría:

Estrategias de lectura

En este marco de referencias, es fundamental explorar sus bases teóricas de como la lectura se convierte en una estrategia educativa, y que a su vez se centra la participación como principio pedagógico y el contexto social como un escenario educativo singular. La lectura no se reduce a descifrar palabras; es un proceso complejo en el que el lector, el texto y su entorno se entrelazan para construir significados (Solé, 2017). En palabras de Jiménez (2014), la lectura como estrategia es “la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito” (p. 71). En las escuelas, donde los estudiantes están inmersos en realidades marcadas por las realidades complejas, esta comprensión se enriquece cuando los textos reflejan sus vivencias. Ante ello, DI2 señala que:

Por lo general se identifica de que se trata el texto, se realiza una comprensión lectora del mismo, luego se le pide al estudiante que identifique las partes del texto que está leyendo indicándole o recordando sus partes, y después de realizado todo el ejercicio se realiza una retroalimentación del mismo identificando cuales han sido los ejes centrales que se tocaron, que aprendió o cual es el mensaje que se quiso transmitir.

Ante ello, se propone un ciclo claro de lectura que busca comprender de qué trata el texto, realizar una comprensión lectora general, identificar las partes y luego retroalimentar. Este flujo organiza la mirada del estudiante desde lo macro a lo micro, favoreciendo la construcción gradual del significado. La etapa de identificación de partes sirve para delimitar la estructura discursiva y orienta la atención hacia ideas centrales y secundarias. La retroalimentación, al señalar ejes y mensajes, refuerza la memoria y la capacidad de justificar inferencias. En el aula, este enfoque facilita la evaluación formativa y la articulación entre lectura y comprensión de conceptos clave.

En la práctica, conviene desarrollar secuencias de actividades que comiencen con textos breves y análisis de su estructura, seguido de ejercicios de identificación de partes y generación de resúmenes. Incorporar la metáfora corporal como guía de lectura puede facilitar la visualización de la progresión textual. Las rúbricas deben valorar la capacidad para identificar ejes temáticos, la secuencia de ideas y la efectividad de la retroalimentación recibida. La evaluación debe contemplar procesos y resultados. Por tal motivo, DI3 menciona que:

De manera secuencial, pido a los estudiantes que relacionen el cuerpo humano con las partes de un texto porque todo tiene un hilo conductor siempre va a ocurrir algo al principio (cabeza) a medida que se va desarrollando la lectura van pasando cosas (tronco) y al final siempre habrá un camino o una solución (extremidades inferiores).

En tal sentido, el informante aporta una analogía secuencial que conecta el cuerpo humano con la estructura de un texto. A partir de la cabeza, se presenta la idea inicial; del tronco emergen los eventos o desarrollos; y en las extremidades inferiores se visualiza la resolución o el desenlace. Esta metáfora promueve una lectura orientada hacia la coherencia global y la progresión temporal. Al pedir relaciones entre partes del cuerpo y secciones del texto, se fortalece la capacidad de identificar secuencias, causas y efectos, y la habilidad para anticipar descripciones futuras. El enfoque facilita la articulación entre comprensión y organización de ideas.

Desde lo planteado por Jiménez (2014), se ofrece un marco de progresión que se centra en un ciclo de lectura con retroalimentación que afianza la comprensión de partes y mensajes; luego, una práctica escalonada con textos cortos que consolidan estrategias de organización. Por ello, DI3 complementa este proceso al anclar la experiencia en una representación corporal de la secuencia textual, promoviendo una memoria estructurada de inicio, desarrollo y cierre. Juntas, estas propuestas permiten un aprendizaje encadenado y coherente. Por otra parte, DI4 señala que:

Para la práctica inicial, se usan textos cortos, estos evitan la complejidad de un texto largo con múltiples estructuras, permitiendo a los estudiantes enfocarse en un solo tipo de organización a la vez, seguidamente, se puede aumentar la complejidad de los textos.

En el mismo orden de ideas, el informante enfatiza la práctica progresiva mediante textos cortos en la fase inicial. Estos textos reducen la complejidad y

permiten concentrarse en un único tipo de organización textual a la vez, como causa-efecto, descripción o narración. Este diseño incrementa la seguridad del estudiantado al enfrentarse con estructuras claras y repetitivas, reduciendo la distracción de múltiples mecanismos a la vez. Una vez consolidada la habilidad con textos simples, se propone aumentar gradualmente la longitud y la variedad estructural. Este enfoque gradual favorece la transferencia de estrategias de lectura a textos más complejos.

En tal sentido, DI2, DI3 y DI4 proponen un itinerario de lectura que va desde la comprensión inicial y la identificación de partes, hacia una representación secuencial y una práctica graduada de complejidad. Esta tríada favorece la autonomía lectora, la comprensión estructural y la capacidad de aplicar estrategias de lectura de forma progresiva y consciente. La implementación educativa debe priorizar la claridad de la estructura, la coherencia del desarrollo y la gradualidad en la dificultad de los textos para lograr aprendizaje sostenible.

Se destaca la conceptualización de la lectura como un proceso dinámico que inicia con la interacción entre lector y texto. Esta interacción establece el punto de partida para descifrar significados y comprender estructuras. Según Maqueo (2009) al establecer un diálogo interno, el lector moviliza saberes previos y experiencias, lo que facilita la construcción de significado y la conexión entre nueva información y conocimientos existentes. Se subraya la idea de que la comprensión lectora no ocurre en un vacío, sino que está mediada por el bagaje cognitivo y experiencial del lector. Las experiencias previas, las expectativas y los marcos culturales influyen en la interpretación de ideas, conceptos y relaciones dentro del texto. Este enfoque respalda prácticas pedagógicas que activan conocimientos previos antes de la lectura. Ante ello, DI2 señala que:

Cada planificación para que los estudiantes adquieran habilidades y destrezas al momento de comprender textos, primero defino el objetivo que quiero que los estudiantes alcancen, se realiza la elección del texto adecuado buscando llamar la atención de ellos, se diseñan actividades para antes, durante y después de la lectura; de esta forma la planeación se enfoca en que los estudiantes desarrollen habilidades que pueda aplicar a los diferentes tipos de textos.

Ante ello, DI2 propone una planificación didáctica orientada a desarrollar habilidades de comprensión textual. Comienza definiendo un objetivo claro que los

estudiantes deben alcanzar, lo que orienta toda la experiencia. Luego se selecciona un texto adecuado que capte su interés, asegurando motivación y relevancia. Se promueven actividades para antes, durante y después de la lectura, buscando activar anticipación, procesamiento y reflexión. Este marco facilita la cobertura de estrategias lectoras, desde la comprensión literal hasta la inferencia y la evaluación crítica. Además, la planeación se enfoca en transferir habilidades a diferentes tipos de textos, promoviendo autonomía y aplicabilidad.

La secuencia de DI2 subraya la importancia de la claridad en metas y la alineación entre objetivo, texto y tareas. Al definirlo, el docente estructura las fases de la intervención y establece criterios de éxito, lo que facilita la evaluación formativa. La elección del texto no es casual, debe presentar un nivel de dificultad, vocabulario y estructura apropiados para el grupo. Según Maqueo (2009) las actividades previas pueden activar conocimientos previos; las durante fortalecen estrategias de lectura; las posteriores permiten consolidar aprendizajes y fabricar transferencias. En conjunto, este enfoque promueve un aprendizaje activo y reflexivo. Ahora bien, DI3 plantea que:

Lo primero y más importante es definir los objetivos o lo que quiero lograr con ellos, después es importante tener en cuenta los intereses de los estudiantes, los tiempos y el lugar idóneo para realizar una actividad de lectura y finalmente la retroalimentación de lo interesante que estuvo la jornada y qué sugieren para una próxima.

Por tal motivo, el informante enfatiza que definir objetivos es el paso inicial más crucial, pues orienta toda la experiencia de lectura. Luego se deben considerar los intereses de los estudiantes para aumentar la motivación y la relevancia percibida. La planificación también debe contemplar tiempos y espacios adecuados, asegurando un ambiente propicio para la lectura y la interacción. La retroalimentación al final de la jornada sirve para recoger impresiones sobre lo aprendido y para orientar futuras mejoras. Este enfoque holístico promueve un aprendizaje situado y una participación más significativa.

La complementariedad entre DI2 y DI3 se manifiesta en una lógica de experiencia, con el desarrollo de objetivos claros, interés del estudiantado, y retroalimentación como cierre reflexivo. Al coordinar estos elementos, se facilita la

continuidad entre sesiones y la progresión de habilidades lectoras. DI2 aporta una estructura operativa de fases y actividades; DI3 aporta sensibilidad hacia los contextos de los estudiantes y la evaluación de la experiencia. Juntas, promueven una lectura no solo competente, sino también motivada y contextualizada.

En la práctica, conviene que la planificación incluya rubricas de logro que contemplen comprensión, uso de estrategias y capacidad de transferencia. Es recomendable según Maqueo (2009) seleccionar textos a partir de modelos que den paso entre distintos niveles de complejidad y fomentar discusiones que conecten intereses con contenidos. La retroalimentación debe ser específica, centrada en qué funcionó y qué podría mejorar, y debe invitar a propuestas para próximas sesiones. Este enfoque iterativo fortalece la autonomía y el compromiso con la lectura.

Competencias para la comprensión

Las competencias del área de lenguaje son esenciales para el desarrollo óptimo de los procesos educativos. A través de una comprensión profunda del contenido, una praxis reflexiva alineada con objetivos educativos claros y un compromiso constante con el desarrollo profesional, los docentes pueden facilitar aprendizajes significativos en sus estudiantes. La relación entre competencias docentes y fines educativos subraya la importancia de formar educadores capaces no solo de transmitir conocimientos, sino también de inspirar e involucrar a sus alumnos en su propio proceso educativo.

Ahora bien, Castañedo (1999) señala que la importancia de las capacidades y competencias lectoras en el ámbito educativo es innegable, ya que estas habilidades son fundamentales para que los estudiantes puedan enfrentar con éxito las diversas situaciones académicas que se presentan en el área de lenguaje. Estas competencias no solo permiten a los alumnos comprender y analizar textos, sino que también les brindan herramientas para desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo. En este sentido, la lectura se convierte en un medio esencial para acceder al conocimiento y participar activamente en su propio proceso educativo. DI1 plantea que:

A ver el estudiante refleja, proyecta y reflexiona cada vez que realiza una lectura y trata de asimilarla dando ejemplos con anécdotas que ha tenido durante su vida cotidiana y así puede dar respuesta a emociones, interpretando su realidad.

El informante propone un enfoque centrado en la experiencia del estudiante durante la lectura, destacando la reflexión constante como eje. El proceso invita a que el alumnado refleje, proyecte y asimile contenidos, vinculando lo leído con su vida cotidiana a través de ejemplos y anécdotas. Esta práctica facilita una lectura situada, donde las emociones y las experiencias personales no quedan fuera del análisis, sino que se convierten en consignas para interpretar la realidad. La reflexión continua favorece la metacognición, permitiendo que el lector identifique qué le resulta significativo y por qué. Al incorporar narrativas personales, se fortalece la memoria y la capacidad de crear conexiones entre ideas y vivencias.

De este modo, DI1 sugiere que las experiencias cotidianas actúan como puente entre el texto y el mundo del estudiante, enriqueciendo la interpretación y la empatía con los personajes y situaciones. Al pedir ejemplos con anécdotas, se promueve una lectura activa, donde el estudiante selecciona evidencias textuales que apoyen sus interpretaciones emocionales y racionales. Este enfoque favorece la expresión verbal y escrita, ya que las reflexiones pueden convertirse en respuestas argumentadas y en comentarios que conectan con experiencias previas. En términos educativos, aporta una vía para evaluar comprensión desde una perspectiva subjetiva y personal, sin perder la anchura analítica. Por otra parte, DI2 señala que:

las habilidades necesarias para comprender un texto es hallar la idea principal del texto, reconocer los detalles como personajes, lugares, y el problema, entender el orden o secuencia de lo que ocurre, entender también el significado de las palabras, desarrollar opiniones sobre la lectura.

Estas habilidades específicas necesarias para la comprensión de un texto, enfocadas en la identificación de la idea principal y el reconocimiento de detalles como personajes, lugares y el conflicto. Además, enfatiza la importancia de entender la estructura y el orden de los acontecimientos, lo que facilita seguir el hilo narrativo o argumental. El dominio del vocabulario y la capacidad de construir opiniones propias a partir de la lectura completan un cuadro de competencias que permiten una lectura

crítica. Este marco enfatiza tanto la precisión en la extracción de información como la capacidad de expresar juicios y conclusiones fundamentadas.

De este modo, se propone un marco complementario para la lectura, desde una dimensión vivencial que activa emociones y experiencias, y una dimensión cognitiva que estructura la comprensión y la argumentación. La combinación fomenta lectores que reflexionan, interpretan y comunican con claridad sus ideas, articulando experiencia personal y evidencia textual. La implementación educativa debe priorizar espacios para compartir vivencias, desarrollar habilidades de análisis y promover la evaluación formativa orientada a la comprensión integral. Ahora bien, DI5 señala que:

Leer con precisión, velocidad y la entonación adecuada, permitiendo que la lectura se asemeje al habla. Ir buscando las palabras desconocidas en el diccionario para ir familiarizando en la lectura, también ir creando imágenes mentales a partir de las descripciones del texto, lo que ayuda a comprender y recordar la información, por supuesto, esto es fundamental para una comprensión profunda.

De este modo, el informante propone que leer con precisión, velocidad y entonación adecuada para que la lectura se asemeje al habla. Este enfoque busca que el lector proyecte fluidez y naturalidad, facilitando la comprensión en tiempo real. La entonación correcta ayuda a distinguir ideas, signos de puntuación y estructura sintáctica, promoviendo una escucha interna más clara. Leer con ritmo evita la saturación cognitiva, permitiendo que el significado emerja de forma más orgánica. De este modo, la lectura se vuelve una experiencia comunicativa, similar a una conversación con el texto.

Además, DI5 enfatiza la búsqueda de palabras desconocidas en el diccionario como una práctica activa de vocabulario. Este hábito incrementa el léxico específico y la comprensión de textos complejos, al tiempo que fomenta la autonomía del lector. La exploración de definiciones y usos contextualizados fortalece la retención y evita interrupciones en la lectura. Al incorporar este hábito, el lector construye un repertorio de términos que facilita futuras aproximaciones a textos nuevos.

Por tal motivo, la combinación de precisión, ritmo y vocabulario, junto con la construcción de imágenes, aporta una comprensión profunda de los textos. El lector no solo identifica ideas, sino que también interpreta matices, tonalidades e intenciones del autor. Este enfoque favorece la inferencia y el análisis crítico, al

permitir conectar detalles con significados más amplios. En conjunto, se fortalece la competencia lectora de manera integral.

Las competencias lectoras, se convierten en un medio eficaz para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al establecer una praxis docente alineada con las necesidades académicas de los estudiantes, los educadores pueden crear un ambiente más propicio para el aprendizaje. Esta praxis debe ser flexible y adaptativa, permitiendo a los docentes responder a las dinámicas del aula y a las particularidades individuales de cada estudiante. Así, se fomenta un entorno donde todos los alumnos pueden participar activamente en su propio proceso educativo.

Verdugo (2003) amplía esta discusión al señalar que la competencia lectora está intrínsecamente relacionada con los fines educativos en el área del lenguaje. Esto implica que ser competente no es solo una cuestión técnica o metodológica; también está vinculado a una comprensión más profunda de los objetivos educativos y cómo estos se traducen en prácticas didácticas efectivas. Los docentes deben estar alineados con estos fines para poder guiar a sus estudiantes hacia el desarrollo integral de sus habilidades lingüísticas. DI3 plantea que:

Sobre ese tema mm los estudiantes deben desarrollar 5 competencias: gramatical o lingüística, semántica, pragmática, discursiva o textual y la sociolingüística.

El informante propone una visión integradora de la lectura al ubicarla en el desarrollo de cinco competencias clave. En primer lugar, la competencia gramatical o lingüística, que sostiene el dominio de la estructura sintáctica, el vocabulario y las formas gramaticales necesarias para comprender y producir textos. En segundo lugar, la competencia semántica, que implica la construcción de significados, matices, polisemia e inferencias, para llegar a interpretaciones precisas. En tercer lugar, la competencia pragmática, orientada al uso funcional del lenguaje en contextos reales, comunicativos y orientados a propósitos. La cuarta es la competencia discursiva o textual, que abarca la organización de ideas, cohesión, coherencia y capacidad para articular argumentaciones. Finalmente, la competencia sociolingüística, que atiende a variaciones, norma sociolingüística y adecuación al entorno social y cultural de los interlocutores.

Además, enfatiza que estas cinco competencias deben desarrollarse de forma integrada en procesos de lectura, no de manera aislada. El enfoque de Verdugo (2003) sugiere promover actividades que conecten comprensión literal con inferencias, interpretación crítica y análisis contextual, fomentando la conversación y la reflexión sobre el uso social del lenguaje. La articulación entre competencias permite que el estudiante movilice recursos lingüísticos, semánticos y pragmáticos para construir significado y comunicarlo de manera eficaz. Este marco promueve una visión holística de la lectura como práctica sociocultural situada. En un sentido más amplio, DI4 señala lo siguiente:

Pues lo definiría en 4 aspectos: 1- La comprensión de lectura como parte de las competencias de lenguaje. (Desarrollar niveles: literal, inferencial, crítico/análisis). 2- Enfoque sociocultural y formativo de las prácticas de la lectura. 3- Integración transversal de la lectura en el currículo. 4- Desarrollar niveles de comprensión.

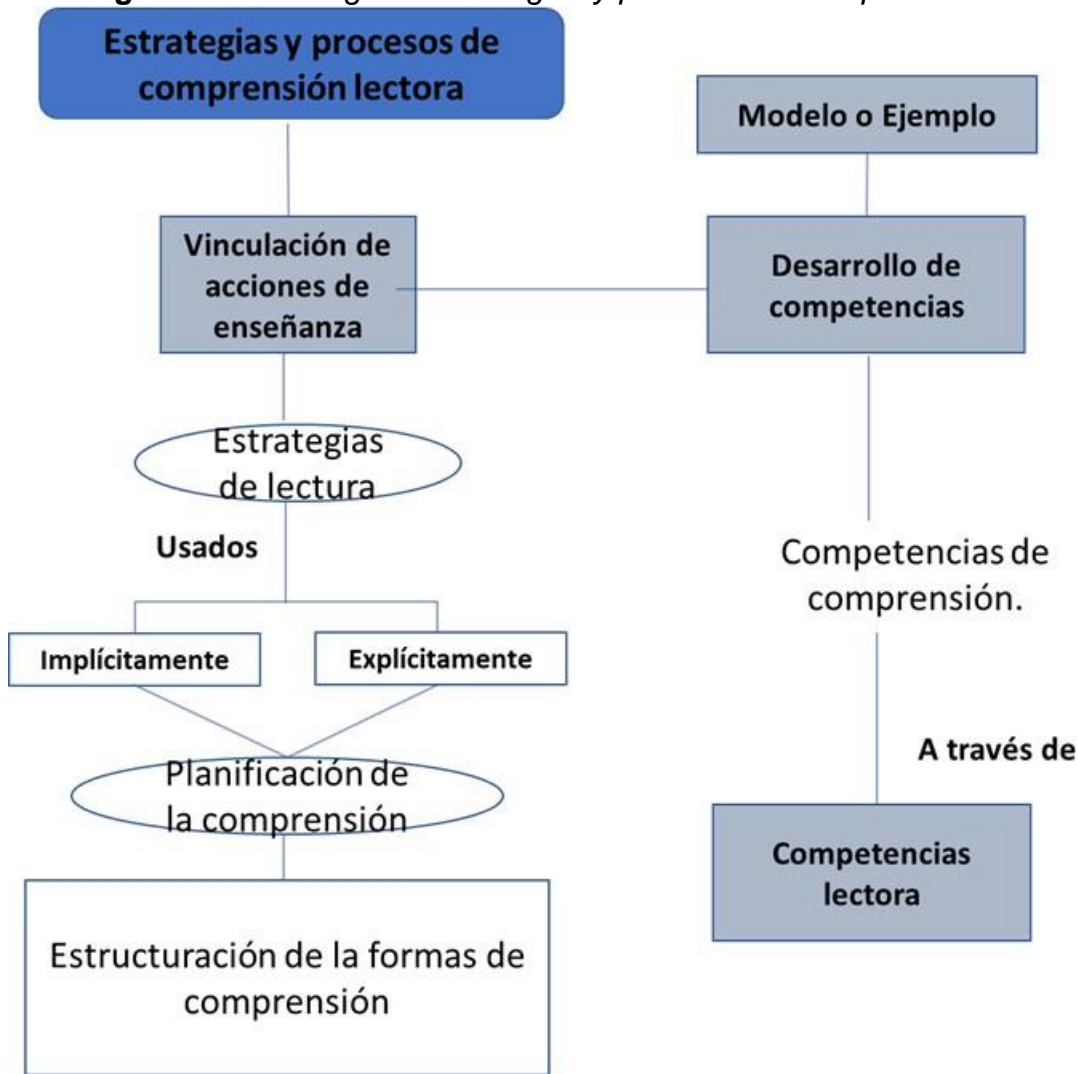
De este modo, se propone una definición estructurada en cuatro aspectos para la comprensión de lectura. El primer aspecto conceptualiza la comprensión como parte de las competencias de lenguaje, con desarrollo de niveles: literal, inferencial y crítico/analítico. El segundo aspecto enfatiza un enfoque sociocultural y formativo, donde las prácticas de lectura se sitúan en contextos culturales y en procesos de aprendizaje que forman al sujeto. El tercero aboga por una integración transversal de la lectura en el currículo, de modo que leer no sea una actividad aislada sino una práctica recurrente en distintas áreas. El cuarto aspecto se centra en desarrollar niveles de comprensión, promoviendo progresión desde lo literal hacia comprensiones más complejas.

Ante ello, desde lo que plantean los informantes y Verdugo (2003) se dibuja un marco coherente para la enseñanza de lectura: cinco competencias en desarrollo, apoyadas por una estructura de niveles de comprensión, y ancladas en prácticas socioculturales que atraviesan el currículo. La propuesta sugiere que la lectura traiga consigo actividades que: (a) fortalezcan vocabulario y estructura, (b) fomenten inferencias y análisis crítico, (c) promuevan uso práctico y social del lenguaje, (d) integren lectura en diferentes disciplinas y contextos. Así, la lectura se concibe como

una herramienta de empoderamiento comunicativo y cognitivo, no solo como decodificar de textos.

Por ello, en la práctica educativa, conviene planificar experiencias que combinen explícitamente las cinco competencias con niveles de comprensión progresivos. Se recomienda evaluar de forma formativa y continua, con rúbricas que contemplen dominio gramatical, comprensión semántica, uso pragmático, capacidad de construcción discursiva y sensibilidad sociolingüística. Las actividades deben reflejar contextos socioculturales, promover la reflexión crítica y facilitar la transferencia a situaciones reales de comunicación. La inclusión de dinámicas colaborativas puede enriquecer el desarrollo sociolingüístico y discursivo.

Figura 2. Subcategoría Estrategias y procesos de comprensión



Subcategoría: Lectura y sociedad en la práctica educativa

Desde la idea social, la lectura deja de ser una obligación escolar y se convierte en una experiencia significativa. Jolibert (2009) sostiene que el deseo de leer “aparece cuando leer y escribir son medios para decirse y decir al otro, para construirse como sujeto” (p. 38), resaltando así el componente emocional y personal que sustenta la motivación intrínseca. Esta forma de motivación no solo impulsa el acercamiento inicial a la lectura, sino que sostiene la perseverancia frente a textos complejos y contribuye a que los estudiantes experimenten la lectura como una herramienta de

afirmación y transformación. De este modo, las emociones no son elementos periféricos en el proceso lector, sino fundamentos esenciales para cultivar una relación duradera, reflexiva y placentera con la lectura.

La autoeficacia lectora, entendida como la percepción que tiene el estudiante sobre su capacidad para comprender y enfrentarse a diferentes textos, representa un factor emocional decisivo en su desarrollo como lector. Esta creencia personal incide directamente en la disposición hacia la lectura, en la tolerancia a la frustración ante textos difíciles y en la persistencia para alcanzar metas. Jolibert (1994) señala que “la construcción del sujeto lector se fortalece cuando la escuela ofrece oportunidades para experimentar el éxito y apropiarse del lenguaje escrito desde la expresión personal” (p. 112). Actividades como la producción de textos a partir de lecturas significativas permiten a los estudiantes sentirse competentes y protagonistas de su propio proceso, lo cual incrementa su confianza y autoestima lectora. A continuación, se da desarrollo a los códigos que conforman esta categoría:

Lectura social

La visión de lectura y sociedad requiere un enfoque pedagógico que integre la evaluación, la intervención y el contexto sociocultural del estudiante. La categoría Evaluación e intervención articuladas con hábitos lectores y enfoques interdisciplinarios se define como un marco que combina la evaluación diagnóstica, el fortalecimiento de prácticas lectoras sostenidas y la integración de la lectura en diversas áreas del conocimiento, fundamentado en los principios de la comprensión. Este enfoque concibe la lectura como un proceso activo que trasciende la decodificación de palabras, activando procesos cognitivos, emocionales y sociales para construir significado. Mora (2020) subraya que “las estrategias didácticas deben diseñarse considerando los ritmos y estilos cognitivos de cada estudiante, promoviendo una activación cerebral óptima para el aprendizaje” (p. 65). En tal sentido, DI4 señala que:

En contraste es importante que el estudiante comprenda su contexto social porque esto le ayuda a entender su papel en la sociedad e incluso su importancia en ella, también le invita a reflexionar como la adquisición de nuevos conocimientos puede fortalecer su papel dentro de ella.

El informante subraya la relevancia de comprender el contexto social del estudiante para entender su papel en la comunidad y su importancia dentro de ella. Este enfoque invita a situar la lectura y el aprendizaje en un marco sociocultural, donde las prácticas pedagógicas deben considerar las dinámicas, valores y necesidades del entorno. Al comprender su contexto, el estudiante puede identificar demandas, recursos y responsabilidades, conectando saberes con situaciones reales. Además, la reflexión sobre el impacto social de los conocimientos fortalece la motivación y la responsabilidad cívica. Ante ello, DI4 propone una educación que forma sujetos reflexivos, socialmente situados y proactivos.

De este modo, se plantea que la adquisición de nuevos conocimientos no solo aumenta capacidades, sino que fortalece el papel del estudiante dentro de su sociedad. Este vínculo entre saberes y ciudadanía impulsa una lectura crítica de la realidad, permitiendo cuestionar estructuras y proponer acciones. El aprendizaje deja de ser aislado y pasa a ser un motor de agencia, capaz de influir en comunidades, proyectos y prácticas culturales. La idea central es que el conocimiento construido tiene consecuencias prácticas y éticas, alentando una participación informada y responsable. De esta manera, la educación se entiende como proceso formativo integral. En tal sentido, DI3 plantea:

La escuela es un microcosmo del contexto social real en el que están inmersos los estudiantes por tanto ampliar el universo de saberes les da las herramientas para entender que la vida es un arcoíris de posibilidades las cuales también tiene muchas formas de enfrentarlas y entenderla al igual la lectura le da las competencias intelectuales para resolver adecuadamente los problemas a los que se enfrentan.

Por otro lado, DI3 señala que la escuela funciona como un microcosmos del contexto social real en el que viven los estudiantes. Ampliar el universo de saberes proporciona herramientas para entender que la vida es un arcoíris de posibilidades, con múltiples formas de enfrentarlas. Esta visión fomenta la diversidad de enfoques para abordar problemas y comprender situaciones, promoviendo la creatividad y la flexibilidad cognitiva. La lectura, en este marco, no es solo decodificación de textos, sino un medio para adquirir competencias que permiten enfrentar la complejidad del mundo. Así, se fortalece la autonomía intelectual y la capacidad de decisión.

De este modo, el informante enfatiza que la vida ofrece múltiples horizontes interpretativos y que la educación debe preparar al estudiante para explorarlos. La lectura, en este sentido, se convierte en una herramienta para discernir opciones, evaluar riesgos y construir significados desde una multiplicidad de perspectivas. Al entender que existen distintas formas de entender la realidad, el alumno aprende a colaborar, a dialogar y a justificar sus decisiones con fundamentos. Esta visión integradora sitúa la lectura como un puente entre la teoría y la práctica social, promoviendo un aprendizaje significativo. En el mismo orden de ideas, DI5 plantea que:

Pues personalmente puedo decir que existen tres pilares Familia - escuela y sociedad deben trabajar de manera mancomunada, de tal manera cuando se proponen experiencias escolares es importante que estén relacionadas con lo que el niño vive cotidianamente teniendo presente para que despierte su interés; de lo contrario la escuela se convierte solo en transmisora de conocimientos aislados del contexto social.

Ahora bien, la interacción entre familia, escuela y sociedad, subrayando que la educación debe realizarse de forma mancomunada. El énfasis es que las experiencias escolares se conecten con la vida cotidiana del niño para despertar su interés y evitar que la escuela quede aislada del contexto social. Esta tríada de actores refuerza la continuidad entre lo aprendido y lo vivido, favoreciendo una motivación intrínseca y una relevancia tangible del currículo. La idea central es que la cooperación entre entornos potencia la comprensión, la participación y la responsabilidad compartida en la formación del sujeto. En este sentido, la lectura y las actividades curriculares deben resonar con las prácticas familiares y comunitarias para ser significativas.

Por tal motivo, si la escuela se limita a transmitir conocimientos sin enmarcarse en la realidad del alumnado, corre el riesgo de convertirse en un mero depósito de contenidos. Por ello, propone concretar experiencias que conecten lo curricular con experiencias diarias, fomentando preguntas, curiosidad y colaboración entre familias y docentes. Este enfoque favorece la construcción de puentes entre lo académico y lo social, permitiendo que el aprendizaje tenga propósito y sentido. Además, la

participación de la familia facilita el reconocimiento de logros y desafíos, promoviendo una educación más inclusiva y contextualizada. Ante ello, DI2 señala que:

Pues el MEN promueve que la lectura sea un practica social y cultura, que el estudiante aprenda a interpretar, producir e interactuar textos de cualquier tipo, imágenes, gráficos, diagramas, informativos, literarios, entre otros; así los estudiantes serian participantes activos en la lectura utilizando sus conocimientos previos, estableciendo el propósito de lo que está leyendo y fomentar su pensamiento crítico.

De este modo, leer implica interpretar, producir e interactuar con textos de múltiples tipos: imágenes, gráficos, diagramas, informativos y literarios, entre otros. Este enfoque sitúa al estudiante como participante activo, no solo receptor de información, sino generador de significado. El aprovechamiento de conocimientos previos y la definición de un propósito de lectura fortalecen el pensamiento crítico y la capacidad de análisis, construcción de inferencias y evaluación de evidencias.

Por ello, se destaca que la lectura debe movilizar habilidades para interactuar con diversos textos y contextos. Al fomentar la participación activa, se potencian competencias lingüísticas, culturales y sociales, permitiendo que el alumnado conecte textos con contextos reales y con sus propias experiencias. Este modelo promueve la alfabetización funcional y crítica, preparando para la ciudadanía informada y para la toma de decisiones fundamentadas. La lectura, en su lectura social, se convierte en herramienta de inclusión y agencia personal.

La enseñanza de la lectura, debe ir articulándose con elementos como el diagnóstico, que personaliza las intervenciones; que fomenta la metacognición; las rutinas diarias, que refuerzan la plasticidad cerebral; y el fortalecimiento de hábitos lectores, que prioriza la motivación. Vygotsky (1978) destaca que “el aprendizaje es un proceso social donde el lenguaje y las interacciones con otros median el desarrollo cognitivo” (p. 57), respaldando las estrategias colaborativas que sustentan estas prácticas. Ante ello, se plantea el aporte de DI1, quien señala lo siguiente:

De parte de los maestros podemos decir que algunos les causan dificultad leer lo cual se vuelve un obstáculo para transmitir esa pasión por la lectura a sus estudiantes, además que igualmente muchos desconocen el nivel y tipos de lectura que deben manejar sus estudiantes según el grado y edad. De parte de los estudiantes de primaria en mi caso la falta de acompañamiento y la ausencia de un modelo de promoción de la lectura en el hogar más que la obligación de leer textos porque el docente se lo recomendó como requisito para ser promovido y por igual en el contexto de vulnerabilidad en donde se encuentran mis estudiantes los padres no ven en la

lectura comprensiva una herramienta para el mejoramiento de la calidad de vida y la comprensión del mundo.

El informante señala que entre los maestros existe la dificultad de leer bien, lo que obstaculiza transmitir la pasión por la lectura. Este desafío impide modelar hábitos lectores y generar entusiasmo en clase. Además, muchos docentes desconocen el nivel y los tipos de lectura que deben manejar según grado y edad, lo que genera desajustes curriculares. Esta brecha puede traducirse en una enseñanza fragmentada, donde la lectura se percibe como tarea y no como puente para comprender el mundo. El texto subraya la necesidad de formación y apoyo pedagógico para alinear estrategias con el desarrollo de los estudiantes. En contextos de primaria, la falta de acompañamiento y la ausencia de modelos de promoción de la lectura en casa agravan la situación.

Ahora bien, DI1 continúa enfatizando que, para los estudiantes, la promoción de la lectura no debe depender únicamente de la recomendación docente como requisito de promoción. En entornos de vulnerabilidad, los padres a menudo no ven la lectura comprensiva como herramienta de mejora de la calidad de vida. Esto repercute en la motivación del alumno y en su relación con el libro. Según Ramírez (2019) el texto propone que la lectura debe entenderse como un medio para entender el mundo y mejorar habilidades cognitivas y sociales. Sin un marco de apoyo familiar y comunitario, la lectura corre el riesgo de perder su potencial transformador. Por otra parte, DI2 señala que:

Es que es necesario resaltar que la dificultad es que en algunos estudiantes su lectura no es fluida o tienen problemas cuando realizan la lectura, muchas veces los estudiantes dicen la lectura en voz alta pero como no la interiorizan no entienden lo que están leyendo; otra sería que hoy en día la tecnología ha avanzado mucho y tanto les ha facilitado muchas cosas como los ha entretenido en otras que el interés por la lectura se disminuye día a día.

El informante complementa al señalar dificultades en la fluidez lectora y en la comprensión. Muchos estudiantes leen en voz alta sin interiorizar, por lo que no captan el significado del texto. Esta carencia de comprensión afecta el aprendizaje y la construcción de vocabulario. Otro desafío apuntado es la influencia de la tecnología que ha acelerado avances, pero también ha distraído, reduciendo el interés sostenido

por la lectura. El texto invita a buscar estrategias que permitan integrar la lectura con tecnologías de forma significativa y atractiva.

Por tal motivo, es necesario que la lectura no sea solo decodificación, sino un proceso de interiorización y comprensión. Aunque la lectura en voz alta aparece en el aula, es crucial que el estudiante desarrolle estrategias para entender el mensaje, inferir ideas y relacionarlas con su conocimiento previo. La tecnología, cuando se usa adecuadamente, puede ser un aliado para promover lecturas digitales, multimodales y colaborativas. El objetivo es convertir la lectura en una actividad placentera y relevante dentro de la vida del estudiante.

De este modo, Jaimes (2022) plantea que se reflexiona en cómo lograr que la lectura sea un motor de aprendizaje constante en contextos con limitaciones de apoyo y con distracciones modernas. La respuesta puede estar en planes de lectura integrados, formación docente continua y estrategias de intervención temprana para la fluidez y la comprensión. Además, se requieren prácticas que conecten la lectura con experiencias reales del alumnado, fortaleciendo la relación entre escuela y hogar. En suma, se exige un enfoque holístico.

Acompañamiento de los padres

El desarrollo del acompañamiento de la familia de forma continua se convierte en una expectativa institucional que impulsa programas de formación, comunidades de práctica y evaluación formativa de prácticas lectoras. Este marco promueve que los docentes se comprometan con su desarrollo y con la actualización de métodos ante cambios curriculares y tecnológicos. Ante ello, Según López (2016) señala que: “La primera etapa del proceso es aprender a leer y sigue a esta una labor constante de desarrollo y ejercitación que depende del acompañamiento de la familia” (p. 81). La visión planteada sugiere beneficios sistémicos: una cultura docente más crítica e investigativa puede mejorar la calidad de la enseñanza de la lectura, impactar positivamente en los aprendizajes de los estudiantes y fortalecer la capacidad de las escuelas para adaptarse a desafíos educativos futuros, promoviendo un ecosistema educativo más reflexivo y dinámico. Ante ello, DI2:

Pues realmente el contexto influye mucho, ya que muchas veces se centra en los problemas en que viven y llevan a que los estudiantes se desvíen del camino; otras veces los mismos padres no son conscientes o no tienen el compromiso de que el estudiante aprenda, así mismo sería que el padre de familia no tuvo o estudio hasta cierto grado que no refuerza en casa los aprendizajes adquiridos por sus hijos en la escuela.

En un sentido más amplio, el contexto influye significativamente en la trayectoria educativa, ya que a menudo se centra en los problemas que enfrentan los estudiantes y eso puede desviarles del camino. Este enfoque contextualiza la lectura como una práctica situada, en la que las circunstancias de vida importan para el aprendizaje y la motivación. Además, DI2 advierte que muchos padres no cuentan con el compromiso o los recursos para apoyar al estudiante desde casa, lo que hace más difícil sostener rutinas de estudio. La idea es que una participación familiar mínima puede reducir las posibilidades de consolidar aprendizajes consistentes. En este marco, es necesario que las estrategias que conecten escuela y casa para fortalecer la continuidad pedagógica.

En este enfoque, las estrategias deben contemplar formación docente para usar el contexto como motor, donde se involucren a las familias y crear espacios de lectura que formen hábitos sostenibles. Según López (2016) la lectura pasa a ser un puente entre experiencias de vida y contenidos curriculares, no solo un requisito académico. Al alinear esfuerzos, se favorece una cultura de lectura que se extiende más allá del aula y fomenta la responsabilidad compartida. De este modo DI1:

De parte de los estudiantes de primaria en mi caso la falta de acompañamiento y la ausencia de un modelo de promoción de la lectura en el hogar más que la obligación de leer textos porque el docente se lo recomendó como requisito para ser promovido y por igual en el contexto de vulnerabilidad en donde se encuentran mis estudiantes los padres no ven en la lectura comprensiva una herramienta para el mejoramiento de la calidad de vida y la comprensión del mundo.

Por tal motivo, en primaria la falta de acompañamiento y la ausencia de un modelo de promoción de la lectura en el hogar, más que la obligación de leer textos, afectan el aprendizaje. Cuando la lectura no se apoya en prácticas familiares comprensivas, el alumnado puede percibirla como una imposición más que como una oportunidad de crecimiento. El contexto de vulnerabilidad de los estudiantes intensifica estas dinámicas, ya que muchos padres no valoran la lectura comprensiva

como herramienta de mejora de la calidad de vida. Esta realidad señala la necesidad de intervenciones que conecten la casa con la escuela y que fortalezcan las prácticas lectoras. Ahora bien, DI3 plantea:

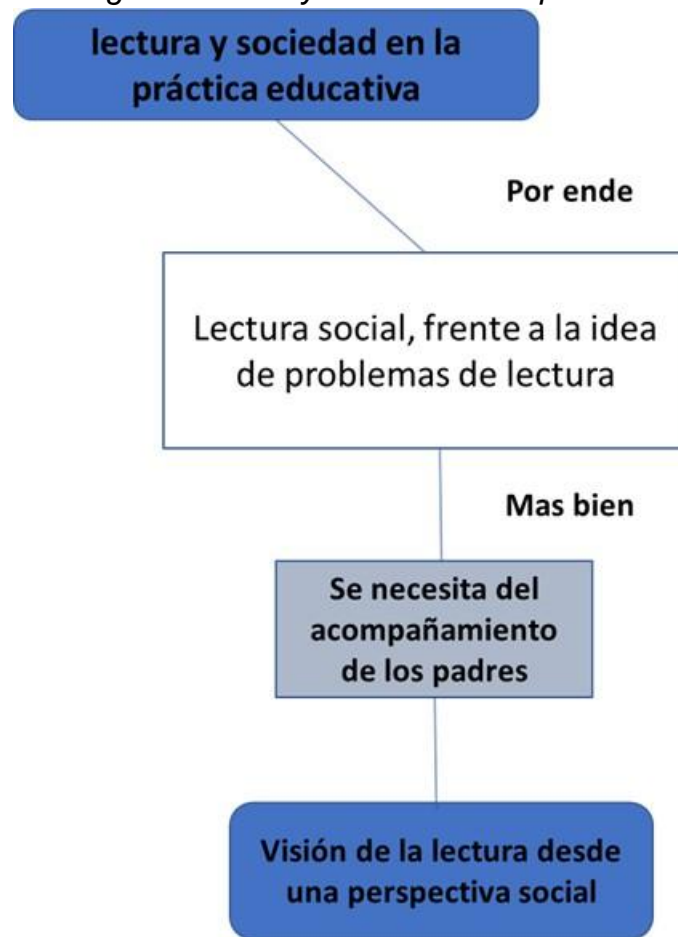
No obstante falta de interés es la principal dificultad, pasando por el desconocimiento, analfabetismo o incluso los malos hábitos diarios de su principal núcleo de vida “La familia”.

DI3 añade que la falta de interés es la principal dificultad, a la que se suman desconocimiento, analfabetismo o hábitos poco saludables en el núcleo familiar. El rol de la familia emerge como determinante en el proceso educativo, ya que su influencia puede facilitar o dificultar el aprendizaje. Si los padres no se sienten cercanos al mundo escolar o no poseen habilidades de apoyo, la brecha de aprendizaje puede ampliarse. Este reconocimiento subraya la importancia de estrategias de acompañamiento familiar y de programas que fortalezcan capacidades de lectura y pensamiento crítico en el entorno doméstico.

Ante ello, se sugiere que la lectura se dé en un marco de trabajo donde contexto, acompañamiento y hábitos familiares se entrelazan para enriquecer la experiencia lectora. Las políticas y prácticas deben orientar acciones que fortalezcan el puente entre escuela y hogar, con énfasis en formar a las familias para que puedan apoyar lecturas comprensivas y reflexivas. También López (2016) resalta que implica desarrollar recursos que consideren realidades diversas y vulnerables, para no dejar a nadie atrás. Esta conjunción impulsa una educación más holística y pertinente.

De este modo, se debe reconocer la influencia del contexto, abordar la promoción de la lectura en casa y superar las barreras familiares que limitan el aprendizaje. La meta es convertir la lectura en una práctica relevante y sostenible, apoyada por una alianza entre escuela y familia. Con ello, se busca que el estudiante desarrolle capacidades de comprensión, pensamiento crítico y agencia personal para navegar su mundo.

Figura 3. *Subcategoría: lectura y sociedad en la práctica educativa*



Categoría: Fundamentos de la lectura

la enseñanza debe partir de una comprensión contextualizada y respetuosa de estas realidades. Jolibert (1997) lo expresa de forma clara: “La lectura cobra sentido cuando se conecta con los intereses y experiencias del lector, convirtiéndose en una herramienta para interpretar y transformar su realidad” (p. 89). Así, los procesos pedagógicos deben integrar las culturas escolares locales y los desafíos cotidianos que enfrentan los estudiantes en sus comunidades. Esta afirmación, subraya que la lectura no es un acto aislado de descodificación, sino una experiencia subjetiva cuyo significado emerge cuando el texto dialoga con las vivencias del lector. Al vincularse con intereses y experiencias previas, la lectura adquiere capas de relevancia personal que facilitan la atención, la memoria y la comprensión.

Por tal motivo, la conexión con experiencias del lector favorece la movilización de saberes previos. Este proceso permite activar marcos conceptuales ya existentes, reorganizarlos e integrarlos con nueva información, lo que facilita la construcción de significados más profundos y duraderos. Al convertirse en una herramienta para interpretar la realidad, la lectura pasa de ser un ejercicio pasivo a convertirse en un marco para la reflexión crítica. Los lectores evalúan contextos, identidades y relaciones de poder, extrayendo inferencias y perspectivas que ayudan a comprender fenómenos sociales desde múltiples ángulos.

Por tal motivo, la lectura como medio para transformar la realidad implica una agencia del lector orientada a la acción. No basta entender; se espera que las interpretaciones sean utilizadas para cuestionar, proponer soluciones y participar en procesos sociales, educativos o comunitarios que afecten positivamente su entorno. Esta visión demanda una selección textual cuidadosa y contextualizada. Elegir textos que conecten con los intereses, problemáticas y culturas de los lectores potencia la motivación, la lectura crítica y la posibilidad de transferir aprendizajes a situaciones concretas de la vida cotidiana. Ante ello, se presentan las subcategorías que orientan el desarrollo de esta categoría: Lectura y comunicación; Lectura y representación visual.

Subcategoría: Lectura y comunicación

La lectura también desempeña un papel fundamental. Al fomentar un entorno afectivo positivo, se potencia no solo la atención y la retención, sino también el compromiso de los estudiantes con los textos. Paniagua (2013) destaca que un entorno afectivo positivo favorece la atención y la retención, mientras que Solé (2017) propone enseñar explícitamente estrategias metacognitivas para superar barreras como el escaso vocabulario en el marco de comprensión de las realidades actuales. Estas estrategias no solo mejoran la comprensión de los textos, sino que también promueven el pensamiento crítico y la capacidad de reflexión en los estudiantes.

En un sentido más amplio, se enfatiza la necesidad de que los docentes ajusten sus realidades y necesidades para potenciar el aprendizaje. Este enfoque

sugiere una enseñanza más contextualizada y pertinente, donde las estrategias se adaptan a las condiciones del aula y a las particularidades de los estudiantes. El ajuste temprano establece las bases para una educación más inclusiva y eficaz. Ante ello, se reconoce la proliferación de recursos interactivos como potenciadores de aprendizaje y comprensión lectora. Estos recursos pueden facilitar la participación, la visualización de ideas y la interacción con el texto, promoviendo estrategias de lectura más dinámicas y colaborativas que conecten con distintos estilos de aprendizaje. Por tal motivo, se presentan los códigos que orientan el desarrollo de esta subcategoría:

Competencia comunicativa

La perspectiva de comunicación y educación que se plantea enfatiza la importancia de analizar y posicionarse frente al hecho educativo desde una comprensión crítica de los contextos en los que se desarrolla. La noción de competencia comunicativa se convierte en un eje central, ya que implica una constante interrogación sobre las realidades sociales, culturales y políticas que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta mirada crítica permite a los educadores no solo reflexionar sobre su propia práctica, sino también entender cómo sus acciones y decisiones están interrelacionadas con un entramado más amplio de relaciones sociales. En tal sentido, Martínez (2020) plantea que: “Nuestra perspectiva de comunicación y lectura toma elementos de análisis y posicionamiento práctico del hecho educativo” (p. 61). Es por ello, que DI1 plantea que:

A ver... pues hummm, complejo, pero creo que es saber comunicarse con los demás asertivamente, saber escuchar e interpretar, leer y escribir acorde a la edad y grado además de conocer la estructura y elementos del idioma castellano.

De este modo, se subraya la importancia de la comunicación eficaz, donde la asertividad, escucha e interpretación son habilidades clave para el desarrollo lector y comunicativo. Además, señala que leer y escribir deben adaptarse a la edad y al grado, respetando la progresión cognitiva. Conocer la estructura y los elementos del idioma castellano aparece como una base para expresar ideas con claridad y precisión. Este enfoque favorece una enseñanza que no solo transmite reglas, sino que acompaña al estudiante en su proceso de construcción de significado. La relación

entre habilidades lingüísticas y comprensión lectora se hace evidente al priorizar estrategias que conecten lectura, escritura y oralidad.

En la práctica, se pueden proponer actividades que permitan escuchar y dialogar sobre textos, redactar interpretaciones y deducir intenciones del autor mediante preguntas guía. También es fundamental fomentar la lectura dirigida con un enfoque en la comprensión conceptual, no solo en la decodificación. Al mismo tiempo, enseñar la estructura del idioma facilita la escritura y la lectura crítica, con énfasis en la coherencia y cohesión textual. Este enfoque holístico promueve alfabetización funcional y crítica. Por tal motivo, DI3 señala que:

Cuando leemos abrimos camino a la imaginación y esto nos permite estar atentos al propósito comunicativo que esta trae consigo, despierta el gusto e interés particular por temas que quizás para quienes no se sumergen en la lectura, son desconocidos.

Por tal motivo, se aporta una dimensión motivacional y cognitiva donde la lectura abre un camino a la imaginación y despierta el gusto por temas que podrían parecer ajenos para quienes no se sumergen en ella. Al enfatizar el propósito comunicativo, se promueve una lectura activa y estratégica. El interés particular se convierte en motor para la exploración de textos y mundos diversos, facilitando la conexión entre la experiencia del lector y el contenido textual. Este aporte invita a pensar experiencias de lectura que incorporen temas relevantes para la vida de los estudiantes, fortaleciendo la autonomía y la curiosidad. Del mismo modo, DI4 plantea que:

Ciertamente Comprender un texto es conectar nuestros conocimientos con lo que el autor intenta comunicarnos, entonces es pensar en el qué, El porqué y el para qué.

Ante ello, se centra en la comprensión textual como un proceso de construcción de significado que busca conectar conocimientos previos con lo que el autor comunica. El cuestionamiento del qué, por qué y para qué guía la lectura crítica y reflexiva. Este marco ayuda a los docentes a desarrollar actividades que estimulen inferencias, aclaración de dudas y verificación de ideas, promoviendo una comprensión profunda más allá de la decodificación. La tríada qué-porqué-para qué funciona como herramienta para orientar discusiones, resúmenes y relecturas, facilitando la internalización de conceptos.

La visión de los informantes ofrece un panorama cohesionado que invita a leer y escribir con estructura rigiendo el desarrollo lingüístico; la lectura motiva y expande la imaginación; y la comprensión se logra al conectar ideas del lector con las del autor. Esta tríada favorece prácticas pedagógicas que combinan habilidades, propósitos y estrategias de comprensión. Los docentes pueden dar paso a tareas que integren interacción oral, producción escrita y análisis de textos, garantizando un aprendizaje significativo.

Y esto se debe, a que DI1 aporta la base comunicativa y lingüística; DI3 enfatiza la motivación y el alcance imaginativo de la lectura; DI4 ofrece un marco analítico para la comprensión profunda. Juntas, estas aportaciones delimitan un modelo de enseñanza que integra habilidades, propósitos y estrategias de comprensión. La meta es formar lectores activos, críticos y creativos, capaces de articular ideas propias y entender las de otros. Esta sinergia favorece una educación más significativa y duradera.

Contextualización de la lectura

Álvarez (2019) señala la visión de que el contexto y la lectura se entrelazan especialmente al enfrentar textos en formatos gráficos donde la información se presenta de forma fragmentada. Estas fuentes requieren que el lector vaya más allá de la decodificación de palabras y desarrolle habilidades de inferencia, correlación y síntesis para extraer significado y comprender las ideas bajo distintas representaciones. Es por ello, que la lectura de textos visuales implica procesos cognitivos específicos de interpretación de gráficos, identificación de relaciones entre columnas o filas, lectura de leyendas y notas, y extracción de patrones. Estas capacidades permiten transformar datos en conocimiento, estableciendo conexiones entre la información presentada y conceptos previos del lector. Por tal motivo, DI1 señala que:

Pues puede ser al inicio del taller de comprensión de lectura con unas preguntas de introducción al tema o posterior a la lectura en la socialización generalmente cuentan anécdotas o historias de situaciones similares o relacionadas con el tema de la lectura.

El informante propone iniciar el taller de comprensión de lectura con preguntas de introducción para activar conocimientos previos y enfoques contextuales. Este recurso facilita que los estudiantes se sitúen en el tema, conectando experiencias personales con los contenidos. También sugiere una socialización posterior a la lectura, donde los alumnos comparten anécdotas o historias relacionadas con el texto. Este intercambio oral fortalece la comprensión compartida y permite identificar interpretaciones diversas. El planteamiento fomenta un clima de confianza para expresar ideas, mejorar la escucha y enriquecer el vocabulario estratégico. En tal sentido, se destaca la importancia de la interacción inicial y el diálogo como motor del aprendizaje.

La contextualización de la lectura debe promover el desarrollo de una serie de momentos de identificación emocional y creación de textos propios. Según Álvarez (2019) es clave promover espacios de intercambio en los que los estudiantes expresen sus vínculos con la lectura y expliquen sus inferencias. También conviene fomentar la producción de cuentos inéditos que conecten vida personal y narrativa, fortaleciendo habilidades de escritura y pensamiento crítico. Este marco promueve un aprendizaje activo y significativo. Ante ello, DI3 menciona:

En ocasiones se sumergen tanto en la lectura que se sienten identificados con los personajes o con lo que a ellos les ocurre a estos.

En este marco, el informante aporta que la dimensión afectiva y de identificación durante la lectura. En ocasiones, los estudiantes se sumergen tanto en la historia que se sienten identificados con los personajes o con las situaciones que enfrentan. Este vínculo emocional puede facilitar la comprensión y la retención de detalles, al convertir la lectura en una experiencia significativa. La identificación actúa como puente entre texto y vida del lector, promoviendo inferencias y debates sobre motivaciones y acciones de los personajes. Este aporte sugiere que se desarrollan actividades que protejan el compromiso emocional sin perder la distancia crítica necesaria para comprender el texto.

En este sentido, toma relevancia un marco de enseñanza que integra preguntas iniciales, inmersión afectiva, conexión con vivencias y reflexión sobre

sentimientos. Este enfoque favorece la participación activa, la comprensión integral y la producción de textos reflexivos. Al combinar conversación guiada, identificación con personajes, experiencias vividas y expresión creativa, se amplía la participación y la comprensión de textos complejos. La propuesta busca transformar la lectura en una experiencia personal y socialmente relevante. Por tal motivo, DI4 plantea:

Cuando traen a colación vivencias que han tenido de aquello que se está leyendo y esto se logra mediante lecturas relacionadas con su entorno social y mediante la creación de cuentos inéditos.

El aporte presentado, se centra en la conexión entre vivencias propias y lo que se lee, promoviendo la creación de conocimiento a partir del entorno. Cuando los alumnos traen a colación experiencias vividas relacionadas con la lectura, se fortalece la transferencia de ideas y la comprensión de conceptos. Esto se logra mediante lecturas vinculadas al entorno social y la creación de cuentos inéditos que permitan expresar imaginación y comprensión. La metodología favorece la diversidad de voces y la agencia del estudiante al construir saberes. EN un sentido más amplio, DI5 señala:

Identificación con los personajes de la historia al reconocer en ellos sus propios sentimientos, problemas o aspiraciones.

Desde la visión del informante se aborda directamente la identificación con los personajes a partir de reconocer en ellos sus propios sentimientos, problemas o aspiraciones. Este reconocimiento facilita la empatía y la internalización del texto, al permitir que el lector se vea reflejado en las dimensiones emocionales de la historia. La conexión emocional potencia la curiosidad y el deseo de profundizar en el análisis de motivos, conflictos y resoluciones. A través de DI5 se promueven actividades de reflexión personal, diarios de lectura y discusiones sobre paralelismos entre vida y ficción.

Al respecto Álvarez (2019) plantea que estas aportaciones ofrecen un enfoque pedagógico integral para la comprensión lectora que honra la experiencia del lector, fomenta la empatía y estimula la creatividad. El objetivo es que el alumno desarrolle comprensión profunda, vocabulario y habilidades crítico-reflexivas para interpretar textos y construir conocimiento propio.

Contexto como recurso

La lectura es un pilar fundamental en el desarrollo educativo, especialmente en contextos educativos, donde las condiciones socioeconómicas, culturales y de infraestructura plantean desafíos únicos para la enseñanza. En lo que respecta a la idea actual de educación la comprensión lectora trasciende su carácter de habilidad académica para convertirse en una herramienta esencial de empoderamiento y transformación comunitaria. Sin embargo, los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura, enfocados en la decodificación y la memorización, resultan insuficientes para atender las necesidades de los estudiantes. Según Reyes (2019) estos requieren enfoques que integren sus experiencias, contextos culturales y dinámicas sociales. En respuesta a esta necesidad, las dinámicas participativas de la lectura emergen como un enfoque transformador que promueve la interacción, la colaboración y la construcción colectiva de significados en el aula. En un sentido más amplio, DI3 plantea que:

Los matices de la voz siempre jugarán un papel importante, así como el ejercicio de leer en espacios abiertos, libres y ojalá rodeados de naturaleza que les permita a los niños y niñas sentir agrado o plenitud por el acto de leer.

De este modo, se destaca la importancia de la voz en la lectura y la experiencia sensorial del entorno. Señala que los matices vocales pueden enriquecer la comprensión y la interpretación de los textos, ya que la entonación, el ritmo y la prosodia aportan significado adicional. Asimismo, propone leer en espacios abiertos, libres y preferentemente rodeados de naturaleza, como una condición que facilita el agrado y la plenitud por el acto de leer. Este enfoque sitúa la experiencia de lectura en un contexto vivencial, promoviendo una conexión emocional y motivacional con los textos. La idea es que el entorno influya en la recepción y en la prosecución del desarrollo de las ideas.

De este modo, se sugiere un modelo de lectura que combina experiencia sensorial y planificación educativa. Leer en entornos naturales y acogedores puede aumentar la motivación, mientras que la estructura escolar y la diversidad textual aseguran accesibilidad y pertinencia. Esta sinergia resalta la necesidad de contextos

de aprendizaje que sean estimulantes y al mismo tiempo rigurosos, con metas claras de comprensión y autonomía lectora. En tal sentido, DI5 plantea que:

Desde mi perspectiva personal y profesional podría ser, Escuela y biblioteca escolar, Enfoque diferencial y territorial, Diversidad textual y multimodal, evaluación, seguimiento y participación docente.

Por su parte, se ofrece una visión estructurada que integra aspectos personales y profesionales. Indica que la escuela y la biblioteca escolar pueden funcionar como centros articulados de aprendizaje, y propone un enfoque diferencial y territorial para atender a la diversidad. Añade la necesidad de considerar la diversidad textual y multimodal, así como la evaluación, seguimiento y participación docente, para garantizar una experiencia lectora inclusiva y contextualizada. Este marco sugiere que la lectura no es solo decodificación, sino un proceso educativo amplio y adaptado a realidades múltiples.

Con esta idea significativa de contexto como recurso, se pueden generar proyectos que integren biblioteca escolar, aula y comunidad, promoviendo la participación de docentes, familias y estudiantes. Los textos multimodales pueden enriquecer la experiencia, combinando imágenes, audio, video y texto escrito para atender a diferentes estilos de aprendizaje. La evaluación debe ser formativa y colaborativa. DI4 plantea que:

Cuando el estudiante mmm hace uso de la información leída y la aplica en situaciones de su cotidianidad.

Este aporte complementa su visión al enfatizar la relación entre teoría y práctica, donde la lectura debe conectarse con las prácticas escolares y comunitarias. El énfasis en lo diferencial invita a pensar actividades que respondan a las identidades y contextos de los estudiantes, reconociendo variaciones culturales, lingüísticas y sociales. La dimensión territorial implica considerar el lugar como relevante para la selección de textos, estrategias de lectura y modos de intercambio. En conjunto, propone una lectura que dialoga con el entorno del estudiante.

El tercer aporte se centra en la evaluación y el seguimiento como componentes inseparables de la enseñanza de la lectura. Por ello, es necesario el desarrollo de procesos de evaluación que vayan más allá de pruebas estandarizadas, incorporando

observación, portafolios y evidencias de participación. Este enfoque facilita la retroalimentación continua y la mejora de prácticas docentes, al tiempo que fortalece la implicación de estudiantes y familias. La evaluación se convierte en una herramienta para promover crecimiento y responsabilidad compartida.

La consolidación de esta categoría también se apoya en los descubrimientos de las realidades cognitivas frente al aprendizaje. Dehaene (2009) explica que la lectura es una invención cultural que requiere una reorganización de circuitos cerebrales originalmente destinados a otras funciones, un proceso denominado “reciclaje neuronal”. Esta adaptación revela cómo el cerebro humano puede ser entrenado para la decodificación y comprensión del lenguaje escrito, siempre que se promueva una enseñanza que integre componentes cognitivos, afectivos y socioculturales. Así, el aprendizaje de la lectura aborda tres dimensiones clave en el desarrollo lector: la cognitiva, la emocional y la cultural. Al respecto, DI2 señala que:

mediante la asociación de la experiencia escolar con su cotidianidad. Mm pues Porque hace que el estudiante tenga un aprendizaje significativo, relevante y aplicable para su vida.

El informante en el aporte, propone vincular la experiencia escolar con la cotidianidad del alumnado. Al contextualizar los contenidos en situaciones reales, se facilita la transferencia de lo aprendido al día a día. Esta aproximación favorece la curiosidad y la participación, ya que los estudiantes ven relevancia en lo que estudian. Además, la conexión entre escuela y vida cotidiana impulsa estrategias didácticas que integran ejemplos cercanos y prácticas auténticas. El aprendizaje se vuelve más visible y tangible cuando las actividades reflejan escenarios familiares para los alumnos. En este marco, la motivación emerge al reconocer utilidad práctica en las tareas y proyectos.

Ante ello, se considera necesario que se genere un marco sólido para una enseñanza significativa. La clave está en dar paso a experiencias que integren contenidos escolares con contextos reales y personales. Proyectos, problemas abiertos y tareas basadas en la vida cotidiana pueden ser herramientas eficaces para lograr ese vínculo. Según Dehaene (2009) este enfoque promueve la relevancia, la comprensión profunda y la capacidad de usar lo aprendido de forma crítica. Al centrar

la educación en propósitos claros conectados a la realidad, se fortalece la motivación intrínseca. Ante ello, DI5 plantea que:

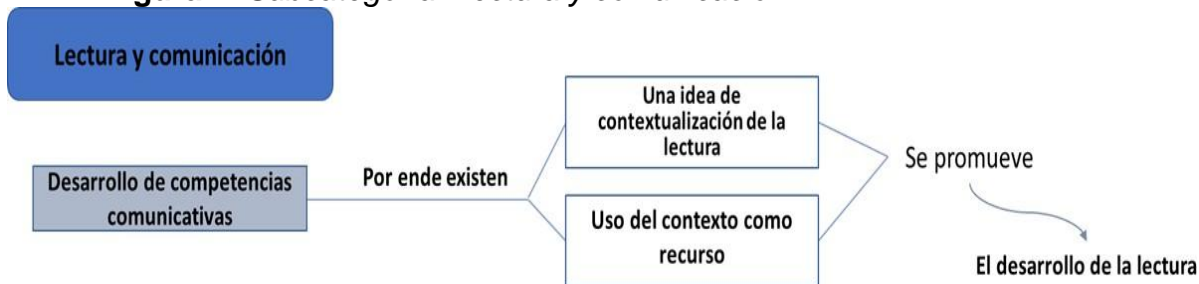
Cuando los estudiantes ven una conexión directa entre lo que aprenden en la escuela y sus propias vidas o el entorno que los rodea, el aprendizaje deja de ser indeterminado y adquiere un propósito claro.

De este modo, el informante enfatiza en la importancia de establecer puentes entre la escuela y la vida personal del estudiantado. Cuando existe una conexión directa entre lo aprendido y las experiencias propias o del entorno inmediato, el aprendizaje adquiere un propósito claro. Este enfoque reduce la sensación de aprender por aprender y fortalece la intención de comprender y aplicar conceptos. La identificación de estos vínculos potencia la reflexión, la curiosidad y el deseo de profundizar en los temas. Asimismo, facilita la transferencia de habilidades y conocimientos a situaciones reales, fortaleciendo la autonomía del alumnado.

Los informantes mencionan que el primer paso es identificar contextos relevantes en los que los contenidos puedan reflejarse, ya sea en temas de ciencia, literatura, historia o matemáticas. Luego, se da paso a la estructuración de una secuencia didáctica que requiera aplicar conocimientos a situaciones reales o proyectos de impacto local. Este diseño debe incluir indicadores claros de adquisición y uso práctico. La retroalimentación debe orientar hacia mejoras continuas y hacia el fortalecimiento de la autonomía.

Por ello, desde la perspectiva de Dehaene (2009) se propone una educación centrada en la relevancia y la finalidad. Al asociar la experiencia escolar con la cotidianidad y al mostrar conexiones claras con la vida de los estudiantes, se alcanza un aprendizaje significativo, relevante y aplicable. El objetivo es formar aprendices que puedan transferir saberes a su entorno, interpretar críticamente su realidad y actuar con confianza en su propio contexto.

Figura 4. Subcategoría: Lectura y comunicación



Subcategoría: Lectura y representación visual

La visión educativa busca ofrecer un enfoque integral, también subraya la importancia de incluir representaciones visuales en la enseñanza de la lectura. Dehaene (2015) destaca que la lectura desde el uso de imágenes reorganiza circuitos cerebrales en el área visual y el giro fusiforme, lo que requiere estrategias pedagógicas que estimulen estas redes desde edades tempranas. Este enfoque se vuelve crucial en los contextos educativos, donde las limitaciones materiales y de infraestructura afectan el acceso a recursos y tecnologías necesarias para implementar métodos pedagógicos basados en la neurociencia.

En el contexto actual, estrategias como la lectura compartida y los círculos de lectura fomentan la autonomía y el pensamiento crítico, mientras que el uso de materiales contextualizados vincula el aprendizaje con la vida cotidiana de los estudiantes. A pesar de los desafíos, esta categoría ofrece un marco sólido para transformar la educación, promoviendo no solo el desarrollo de habilidades lectoras, sino también el empoderamiento y la ciudadanía crítica. Por otra parte, es necesario involucrar a los estudiantes de forma activa y conectar la lectura con el contexto. Este énfasis sugiere una enseñanza situada, donde el interés y la realidad del alumnado guían la selección de textos y las tareas, promoviendo participación, responsabilidad y relevancia en el proceso de aprendizaje. Ante ello, se presentan los códigos que orientan el proceso de análisis de esta subcategoría:

Imágenes y sus significantes

La imagen y su significante no es un acto pasivo de decodificación, sino un proceso activo en el que el lector aporta significados propios. Los estudiantes no limitan su función a leer palabras; construyen sentido a partir de sus experiencias, conocimientos previos y marcos de referencia, lo que convierte la lectura en una actividad creadora y personal. La noción de interpretación subraya la dimensión subjetiva de la lectura de imágenes. León (2017) señala que: “Desde el punto de vista pictórico, la lectura se centra en considerar la comprensión como sinónimo de identificar” (p. 19). Cada lector confronta la imagen desde su horizonte interpretativo, lo que implica que dos lectores pueden extraer significados complementarios pero diferentes. Este énfasis invita a valorar la diversidad de lecturas como una riqueza pedagógica, no como un obstáculo a la comprensión. Ante ello, D11, plantea que:

Para mis las ilustraciones complementan y facilitan la comprensión del texto por lo tanto deben ser acorde a la intención comunicativa y contenido del texto por ejemplo graficas estadísticas, viñetas, caricaturas, fotografías, dibujos y otros.

El informante propone que las ilustraciones no sean decorativas sino funcionales, acompañando y aclarando la intención comunicativa del texto. Al exigir concordancia entre imágenes y contenido, se facilita la construcción de significados y se favorece la comprensión. Las gráficas estadísticas, viñetas, caricaturas, fotografías y dibujos deben servir como apoyos que contextualicen conceptos, estructuras y vocabulario. Este enfoque favorece la lectura guiada, la inferencia y la memoria, al conectar lo visual con lo textual de forma coherente.

La selección de imágenes acorde al objetivo de la unidad permite trabajar con diferentes niveles de complejidad y de abstracción. Se podría iniciar con ilustraciones que despierten interés, continuar con textos breves y terminar con escenas secuenciadas que revisen la cohesión entre lo visto y lo leído. Las respuestas podrían evaluarse por su precisión conceptual, su capacidad de relacionar imagen y texto y la claridad de las explicaciones orales o escritas que se deriven de tener una perspectiva visual desde lo que una imagen significa para la lectura. En un sentido más amplio, D13 señala:

Tomando como referencia la población a la que atiendo es de mi preferencia usar ilustraciones literales o descriptivas y las ilustraciones secuenciales. Las primeras porque despiertan el gusto e interés de los niños por ver el rostro o el contenido de lo que está en las letras y las segundas porque les permite corroborar que lo que están viendo en imágenes es justo lo que están oyendo o leyendo.

El informante aporta una orientación clara respecto a la adecuación de las ilustraciones según la población de aprendizaje. Tomando como referencia a los estudiantes, propone usar ilustraciones literales o descriptivas y, además, utilizar ilustraciones secuenciales. Las primeras actúan como anclajes viscerales que despiertan interés y curiosidad al mostrar rostros, gestos y escenas cercanas al mundo del alumnado. Las segundas permiten secuenciar y verificar la coherencia entre lo que se oye o lee y lo que se ve, fortaleciendo la habilidad de corroborar información. Este enfoque facilita la interacción oral y escrita, favoreciendo una comprensión más sólida y participativa.

Ante ello, los aportes de los informantes ofrecen un marco coherente para la selección y uso de ilustraciones en la lectura. La clave está en que las imágenes acompañen de forma intencionada al contenido y en adaptar las ilustraciones a la población de aprendizaje, empleando tanto representaciones literales como secuencias para verificar comprensión. Según León (2017) el objetivo es crear experiencias de lectura que conecten visualidad con el verbo, fomentando la motivación, la precisión interpretativa y la confianza en la propia lectura. Al respecto, DI5 argumenta:

Antes de leer, se examinan las ilustraciones del texto para predecir de qué tratará la historia, su ambiente y los personajes. Después, se pide a los estudiantes que relacionen las imágenes con el texto que están leyendo, entonces, se busca establecer conexiones entre la información visual y textual.

El informante propone un enfoque previo a la lectura en el que las ilustraciones funcionan como guía para anticipar la historia, el ambiente y los personajes. Este proceso de prelectura facilita la activación de esquemas previos y la curiosidad de los estudiantes. Al pedir a los alumnos que relacionen imágenes con el texto, se fortalecen las conexiones entre información visual y textual, enriqueciendo la comprensión y la interpretación. La exploración de elementos visuales permite identificar pistas sobre el argumento y las relaciones entre personajes, lo que favorece

la deducción y la hipótesis lectora. Este método promueve una lectura más activa y consciente, donde la inferencia por imágenes acompaña la decodificación verbal.

En la práctica, se pueden planificar secuencias didácticas que integren imágenes de apertura, análisis de correspondencias entre visual y textual, y producción escrita basada en hipótesis. Se podrían usar portadas de libros como punto de partida, seguidas de clips breves de videos de cuentos para ampliar la comprensión. Los comics y los pictogramas serían recursos para explorar estilos discursivos, vocabulario y pistas semánticas. Las actividades podrían culminar en producciones escritas que reflexionen sobre las conexiones entre lo que se ve y lo leído. Ante ello, DI2 destaca que:

Este trabajo ilustraciones para desarrollar la comprensión lectora que más utilizo son las imágenes que traen los libros en sus portadas para anticipar ideas de que se tratará así que presentar también imágenes para que ellos realicen conjeturas y creen sus propios escritos; videos de cuentos; los comics; pictogramas en donde tienen que descubrir la palabra o pista secretas.

La visión del informante complementa este enfoque con una variedad de recursos visuales y mediáticos para desarrollar la comprensión lectora. Señala que las imágenes de las portadas pueden anticipar contenidos y despertar interés, lo que facilita la motivación inicial. Además, propone actividades en las que los alumnos realicen conjeturas a partir de imágenes y generen escritos propios, fortaleciendo la escritura y la articulación de ideas. Los videos de cuentos y los comics introducen elementos narrativos de forma dinámica, mientras que los pictogramas presentan desafíos para descubrir palabras o pistas secretas, promoviendo la alfabetización visual y la resolución de problemas.

La retroalimentación desde la perspectiva de León (2017) debe enfatizar tanto la precisión de las conexiones como la creatividad en la articulación de ideas. Este enfoque promueve una comprensión profunda que integra imagen, texto y expresión escrita. Y esto se debe, a que los informantes ofrecen un marco complementario para la enseñanza de la comprensión lectora centrado en lo visual. Partir de las ilustraciones como base para prever, relacionar y crear refuerza la motivación y la autonomía del alumnado. El objetivo es desarrollar lectores que sepan interpretar

imágenes, inferir significados y transformar esas experiencias en textos propios, capaces de dialogar con diferentes formatos y contextos.

Los recursos se definen como vías pedagógicas que fomentan la participación activa, colaborativa y contextualizada de los estudiantes en el proceso de comprensión lectora. A diferencia de los métodos tradicionales, estas estrategias incorporan el diálogo, la reflexión crítica y la conexión con el entorno sociocultural, transformando la lectura en un acto significativo. Su relevancia es especialmente notable ante los escenarios actuales, donde los recursos educativos son escasos y la diversidad cultural destaca como un rasgo distintivo. Según Paniagua (2013) al empoderar a los estudiantes y fortalecer sus lazos con la comunidad, estas dinámicas abordan directamente las necesidades específicas de estos entornos, haciendo que la lectura sea más accesible y pertinente. En tal sentido, DI1 plantea que:

Hummmm, bueno yo utilizo varios recursos son los tipos de lectura como la lectura mental, lectura oral, lectura colectiva, audio libros utilizo también la interpretación colectiva de gráficos o imágenes y algunas veces comentarios sobre el tema y los elementos de una película vista en clase.

El informante ofrece un repertorio de recursos para abordar la comprensión lectora y la interpretación. Presenta lecturas en sus diversas modalidades, dando paso a la lectura mental, lectura oral y lectura colectiva, lo que facilita la experiencia de lectura desde distintos ritmos y niveles de participación. También menciona el uso de audiolibros para ampliar el acceso a textos y apoyar la comprensión auditiva. Complementa con la interpretación colectiva de gráficos o imágenes, enriqueciendo la lectura a través de elementos visuales. En ocasiones incorpora comentarios sobre el tema y analiza los elementos de una película vista en clase para ampliar la mirada crítica. Este conjunto de herramientas posibilita una enseñanza inclusiva que atiende a diferentes estilos de aprendizaje.

También aporta una diversidad de estrategias de lectura y análisis visual o audiovisual, mientras se fortalece las oportunidades de escritura colaborativa y producción de textos a partir de recursos variados. Juntas, estas aportaciones permiten consolidar experiencias de comprensión lectora que integren escucha, lectura, visualidad y escritura, con énfasis en la participación, la colaboración y la

reflexión crítica. De este modo, Paniagua (2013) señala que el objetivo es crear ambientes de aprendizaje dinámicos y participativos que conecten lectura y escritura de forma coherente y significativa. Por otra parte, DI2 argumenta lo siguiente:

Mm la variedad de recursos que utilizo para la enseñanza de la comprensión lectora, son tarjetas de palabras o imágenes para crear escritos, videos de cuentos o canciones, cuentos clásicos en miniatura; guías con cuento además preguntas de forma literal del mismo; actividades para creación de cuentos en equipo.

El informante por su parte, enfatiza la variedad de recursos para la enseñanza de la comprensión lectora y la escritura. Describe tarjetas de palabras o imágenes para crear escritos, lo que facilita la construcción de vocabulario y estructuras narrativas de forma visual. Menciona videos de cuentos o canciones que dinamizan la experiencia lectora y musical, promoviendo la memoria y la motivación. Incluye cuentos clásicos en miniatura y guías con cuentos que presentan preguntas de forma literal para asegurar la comprensión básica. Añade actividades para la creación de cuentos en equipo, fomentando la colaboración, la planificación y la revisión entre pares. Este enfoque se orienta a la producción textual como parte del proceso lector, conectando lectura y escritura.

Se pueden emplear registros de lectura, producciones escritas en grupo, y reflexiones orales sobre el proceso. La retroalimentación debe focalizar tanto en la precisión de la comprensión como en la calidad de la producción y la dinámica de grupo. Por tal motivo, Paniagua (2013) plantea que este enfoque integral facilita el desarrollo de autonomía en el alumnado y la capacidad de transferir lo aprendido a nuevas situaciones. Los videos de cuentos y las canciones pueden emplearse para introducir temas, trabajar la prosodia y facilitar la inferencia inferencial. Las guías con preguntas literales sostienen la comprensión inicial, mientras las actividades cooperativas desarrollan habilidades sociales y cognitivas.

Tipos de textos y la enseñanza

En palabras de Cassany (2006), “leer es comprender”, y comprender implica interpretar y recrear el texto en función de lo que cada lector ya sabe y siente (p. 17). Para que este proceso ocurra de manera efectiva, es indispensable que la memoria

de trabajo funcione adecuadamente, ya que de ella dependen tanto la cohesión del discurso como la resolución de ambigüedades. Sin embargo, esta dimensión cognitiva no puede entenderse sin considerar la vivencia emocional del estudiante, quien interpreta los textos desde su subjetividad y experiencia. Por ello, se considera crucial que exista una correspondencia entre los tipos de textos seleccionados y la idea o visión de enseñanza. Por ello, DI1 plantea que:

Se utilizan diferentes tipos de textos para que los estudiantes se familiaricen con distintas lecturas del mismo tema, y recursos audiovisuales como videos o animaciones sobre la lectura, por supuesto, esto permite una mayor variedad y riqueza en la enseñanza.

El informante propone diversificar los textos y complementar la lectura con recursos audiovisuales. Al presentar distintos tipos de textos sobre el mismo tema, los estudiantes pueden afrontar variaciones formales y discursivas, lo que fortalece la comprensión y la flexibilidad interpretativa. Los videos y animaciones funcionan como apoyos que ilustran conceptos, estructuras y vocabulario, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje. Esta estrategia favorece la idea de lectura como proceso activo, donde el estudiante compara, sintetiza y construye significados a partir de múltiples representaciones. Además, la utilización de recursos visuales facilita la motivación y la atención sostenida en clase. DI4 señala que:

Es importante mencionar los textos ilustrados y audiocuentos, pictogramas.

El informante aporta un énfasis concreto en la variedad de formatos textuales que pueden estimular el interés. Destaca textos ilustrados, audiocuentos y pictogramas como herramientas accesibles que pueden apoyar a estudiantes con diferentes necesidades de lectura. Este enfoque reconoce la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, promoviendo una inclusión efectiva. Los textos ilustrados permiten conectar imágenes y lenguaje, mientras que los audiocuentos ofrecen soporte auditivo para la comprensión y la memoria. Los pictogramas, por su parte, pueden facilitar la comunicación y la interpretación de ideas en niveles tempranos o con apoyos más estructurados. DI5 menciona:

Cuentos, fábulas, leyendas, cómics, entonces, se busca utilizar una variedad de textos para mantener el interés y la motivación de los estudiantes.

Es por ello, que el informante se centra en explotar una cartelera amplia de géneros y formatos para mantener la motivación. Cuentos, fábulas, leyendas y cómics se presentan como ejemplos de diversidad textual que capturan distintos intereses y edades. Este repertorio busca estimular la curiosidad y el gusto por la lectura, al tiempo que desarrolla habilidades de interpretación y análisis crítico. La variedad de textos también favorece la transferencia de estrategias de lectura a contextos diferentes, desde lo cotidiano hasta lo creativo. En conjunto, la oferta de múltiples géneros mantiene un clima lector activo y participativo.

De este modo, Se podrían usar audiocuentos para escucha guiada, videos cortos para contextualizar y cómics para acercar el lenguaje a situaciones contemporáneas. Los pictogramas pueden servir para apoyos en actividades de cierres o resúmenes, especialmente para estudiantes con necesidades de apoyo. La evaluación podría contemplar la comprensión, la capacidad de interrelacionar formatos y la creatividad en la producción de textos.

Clasificación de los textos

En lo que respecta a clasificación y selección de textos en la promoción de hábitos lectores implica considerar diversidad de textos, contextos y propósitos. Esto facilita que los estudiantes vean la lectura como una herramienta para comprender el mundo, participar en la vida cívica y tomar decisiones informadas, más allá de la lectura instrumental. Es por ello, que, López (2016) plantea la visión sugerida propone que el aprendizaje lector debe acompañarse de la selección de textos como una práctica de motivación. De este modo, se crea un itinerario coherente que acompaña al estudiante desde la lectura inicial hasta el desarrollo de una comprensión lectora crítica y sostenible a lo largo de su educación. En un sentido más amplio, DI1, plantea que:

Bueno depende del objetivo del taller de comprensión de texto puedo utilizar textos narrativos, científicos, poéticos, historietas, imágenes, graficas estadísticas y algunas veces películas.

El informante, considera importante adaptar la selección de textos según el objetivo del taller de comprensión de texto. Al incluir textos narrativos, científicos,

poéticos, historietas y formatos visuales como imágenes y gráficas estadísticas, se amplía el repertorio didáctico y se atienden diversos modos de representación. Además, la mención de películas añade una dimensión audiovisual que puede enriquecer la interpretación y la sintonía con distintos ritmos de aprendizaje. Este enfoque fomenta la flexibilidad en la enseñanza y la posibilidad de dar paso a actividades variadas. La selección contextualizada facilita la conexión entre contenidos y objetivos pedagógicos específicos. Al respecto, DI2 menciona que:

Mm pues los textos que más utilizo en este momento son los literarios ya que a los estudiantes que estoy impartiendo en este momento les interesa mucho la fantasía, los cuentos con imágenes, de animales, llamativos por sus colores.

Es por ello, que el informante destaca la relevancia de favorecer textos que capturen el interés inmediato de los estudiantes. Actualmente privilegia textos literarios porque despiertan la fascinación por la fantasía, los cuentos con imágenes y representaciones coloridas de animales. Este enfoque busca motivación intrínseca y extrínseca a través de temas atractivos y recursos visuales que facilitan la acción lectora. La elección de formatos llamativos puede favorecer la comprensión y la retención, especialmente en etapas tempranas o intermedias. Asimismo, la interacción con imágenes complementarias potencia la generación de inferencias y la creatividad. Ante ello, DI3 plantea:

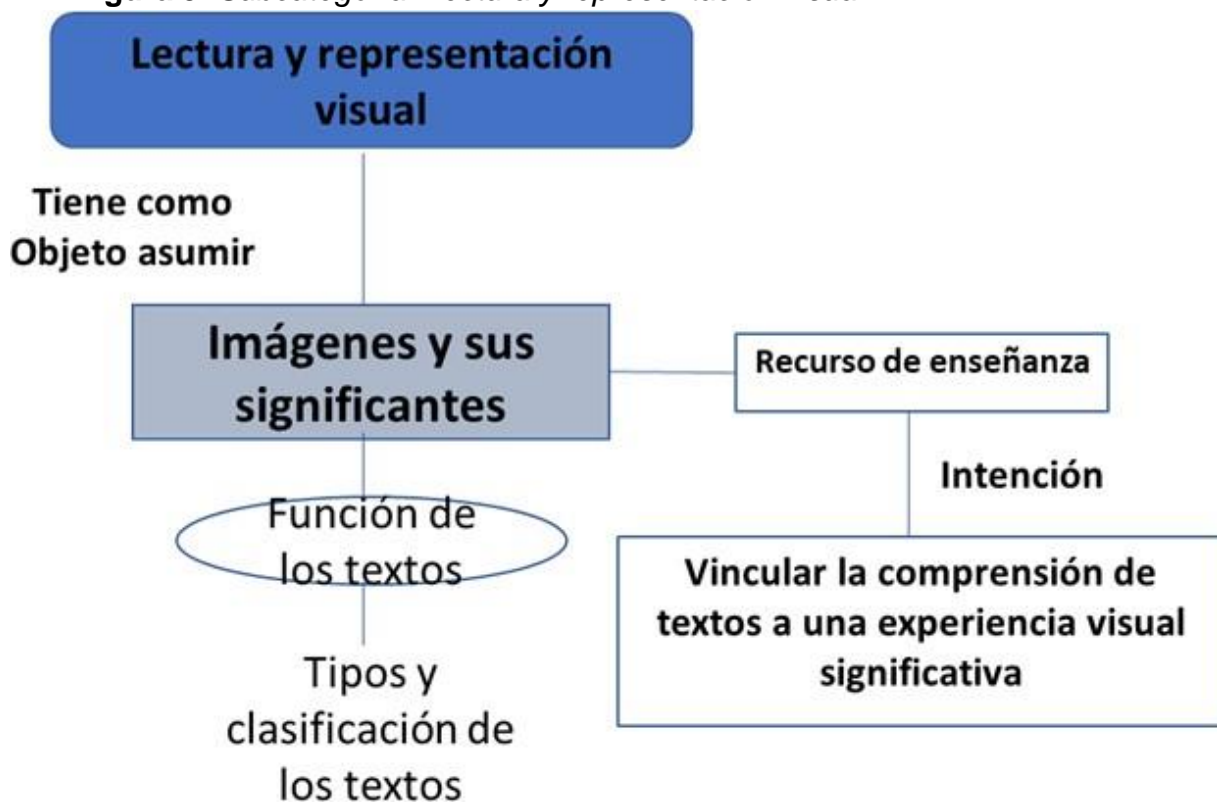
Especialmente utilizo textos narrativos teniendo en cuenta la edad de mis estudiantes.

Desde un aporte específico, el informante añade una dimensión de adecuación por edad, subrayando la importancia de seleccionar textos narrativos que correspondan al desarrollo de sus estudiantes. Este criterio de adecuación facilita la comprensión, evita la sobrecarga cognitiva y promueve la participación activa. La narrativa, en su variedad, permite explorar estructuras, vocabulario y recursos discursivos de forma progresiva. Al priorizar la edad como filtro, se favorece un ambiente de aprendizaje cómodo y estimulante, con posibilidades de crecimiento gradual.

Los informantes desde sus aportes brindan un marco cohesionado para la selección de textos en talleres de comprensión. La adecuada combinación de tipos

de textos, intereses estudiantiles y adecuación por edad favorece la motivación, la comprensión profunda y el desarrollo de habilidades críticas. El objetivo es construir experiencias de lectura que sean desafiantes, accesibles y atractivas, fomentando lectores que sepan navegar entre diferentes formatos y contextos con confianza. Iniciar la enseñanza con un texto narrativo adecuado a la edad, seguido de un apoyo visual o gráfico, y cerrar con una actividad de reflexión o creación. Los materiales como imágenes, gráficos y extractos literarios pueden alternarse para mantener el interés sin perder el foco pedagógico. La evaluación debe contemplar tanto la comprensión como la capacidad de explicar conexiones entre formatos y contenidos.

Figura 5. Subcategoría: Lectura y representación visual



CAPÍTULO V

TEORIZACIÓN

Comprensión lectora

La comprensión lectora se presenta como el modo universal y social de comunicación, y señala que el texto trasciende la mera concatenación de palabras para convertirse en un medio esencial para transmitir ideas, emociones y saberes entre individuos; así, el texto funciona como un puente entre emisor y receptor dentro de un marco cultural compartido. Esta perspectiva destaca la capacidad del texto para situar el significado no solo en el contenido literal, sino en las prácticas sociales y culturales que lo rodean.

En este sentido, el texto se erige como fundamento de la comunicación lingüística porque facilita la interacción y la compra de significados entre hablantes; al fijar sentidos en una comunidad lingüística, permite a las personas articular ideas, emociones y experiencias de manera que otros puedan comprenderlas y responderlas dentro de convenciones culturales. El énfasis está en la intersubjetividad: el significado emerge en la negociación entre actores sociales a través de signos y estrategias retóricas.

Esta función comunicativa es clave para entender cómo los individuos construyen y negocian su realidad social mediante el lenguaje, ya que el texto actúa como insumo de representación, legitimación y distribución de saberes en la vida cotidiana, educativa y mediática; comprender la textualidad implica analizar no solo lo que se dice, sino cómo se dice, a quién va dirigido y en qué contexto se interpreta. Así surgen dinámicas de poder, identidad y pertenencia que se comunican y negocian a través de textos.

Bernárdez (1982) amplía la idea al proponer una definición más compleja del texto desde la crítica, destacando tres factores clave; el primero es el carácter

comunicativo, que subraya que el texto es una acción intencionada con finalidad de comunicar; esta intención define el valor y la efectividad del texto en su contexto. En conjunto, esta perspectiva invita a considerar la finalidad, la audiencia y las condiciones de enunciación como componentes centrales para comprender el significado y el impacto del texto

El segundo factor es el carácter pragmático del texto, que subraya la importancia del contexto extralingüístico en la comunicación. Los interlocutores no solo intercambian palabras, sino que aportan experiencias previas, conocimientos compartidos y referencias culturales que influyen en la interpretación del mensaje; el sentido se construye en interacción y depende de aquello que rodea al acto comunicativo. Por ello, comprender un texto desde la perspectiva crítica requiere situarlo en un marco contextual amplio donde las relaciones sociales y culturales juegan un papel crucial. El significado no es fijo sino dinámico y susceptible de variaciones según estatus social, poder, identidad y propósito comunicativo, lo que exige analizar quién habla, a quién va dirigido y con qué intenciones.

El tercer factor es el carácter estructurado del texto, referente a su organización interna basada en reglas específicas. Cada tipo de texto sigue convenciones lingüísticas y estructurales que garantizan su significado y coherencia; la forma ayuda a prever dónde esperar ideas, evidencias y argumentos, facilitando la comprensión del receptor. Esta organización puede variar según el género textual y está diseñada para facilitar la comprensión. Las reglas gramaticales y estilísticas, lejos de ser meras formalidades, son esenciales para asegurar que el mensaje sea claro y efectivo, permitiendo que el receptor reciba la intención del emisor de manera precisa.

Ante ello, las particularidades mencionadas sintetizan el concepto de texto como una forma de expresión lingüística con una clara intención comunicativa; cada producción o interpretación de un texto implica un proceso activo de construcción de significado, donde el sentido no es pasivo sino construido entre emisor y receptor. Esta interacción depende de un marco conductor de intenciones compartidas que facilita la llegada del mensaje. La relación entre emisor y receptor se apoya en la existencia de una intención común; cuando esas intenciones están alineadas, la

comunicación tiende a ser efectiva, pero pueden surgir malentendidos si no coincide el propósito o si se interpretan diferencias contextuales o culturales de forma divergente. Aquí la claridad de la finalidad comunicativa se correlaciona con la eficiencia del intercambio.

Desde la perspectiva crítica, el sentido y significado del texto no son universales sino otorgados por su uso dentro de una organización sociocultural determinada; esta visión exige considerar normas y valores culturales que influyen en la producción e interpretación textual, ya que las prácticas sociales configuran lo que se codifica como sentido legítimo o aceptable. Por ello, cada comunidad desarrolla convenciones sobre cómo comunicar información y qué expresiones son adecuadas o valoradas; por tanto, los textos reflejan no solo realidades individuales, sino identidades colectivas y contextos socioculturales específicos, funcionando como indicadores de pertenencia y de pertenencia a un grupo.

La comprensión lectora, según Bernárdez (1982) es entendida de este modo, no es un fenómeno aislado; está íntimamente ligada a las dinámicas sociales más amplias y a la forma de organizar el conocimiento, las prácticas y las relaciones de poder en una sociedad. Así, la forma de comunicar revela creencias, valores e interacciones que caracterizan a una comunidad. Por tal motivo, para concretar la comprensión lectora desde esta perspectiva amplia permite apreciar su complejidad y relevancia en la vida cotidiana; no somos meros consumidores de textos, sino participantes activos en un proceso continuo de creación e interpretación de significado, que se enriquece al reconocer y aplicar los factores comunicativos y pragmáticos para comprender mejor las interacciones humanas mediadas por el lenguaje.

Fundamentos de la lectura

La lectura, entendida como un proceso complejo de construcción de significado, involucra no solo habilidades cognitivas específicas, sino también dimensiones emocionales que inciden en el rendimiento y en la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje. En las aulas de clase, donde se requieren lectores

críticos y reflexivos, resulta esencial considerar la interacción entre procesos emocionales y cognitivos para diseñar prácticas pedagógicas eficaces. Este enfoque integrador es particularmente relevante en escenarios donde factores como la desmotivación, la ansiedad o la baja autoeficacia impactan negativamente en el desarrollo lector de los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan barreras socioculturales o económicas.

El proceso lector comienza con la decodificación, una habilidad cognitiva fundamental que permite transformar los signos escritos en sonidos reconocibles, facilitando el acceso al significado. Dehaene (2009) señala que este mecanismo se activa a través de circuitos neuronales ubicados en el área occipitotemporal izquierda, los cuales se especializan progresivamente mediante la práctica constante de las correspondencias fonema-grafema. Este aprendizaje no ocurre de manera automática, sino que requiere tiempo, acompañamiento pedagógico y un entorno que respete los ritmos individuales de cada lector en formación.

Como advierte Solé (2017), automatizar la decodificación es esencial para liberar recursos mentales que permitan acceder a niveles más complejos del procesamiento textual, como la comprensión. Esta última no consiste simplemente en repetir lo leído, sino en construir significados nuevos, personales y contextuales, a partir de los conocimientos previos, del vocabulario disponible y de la capacidad de inferir. En palabras de Cassany (2006), “leer es comprender”, y comprender implica interpretar y recrear el texto en función de lo que cada lector ya sabe y siente (p. 17). Para que este proceso ocurra de manera efectiva, es indispensable que la memoria de trabajo funcione adecuadamente, ya que de ella dependen tanto la cohesión del discurso como la resolución de ambigüedades. Sin embargo, esta dimensión cognitiva no puede entenderse sin considerar la vivencia emocional del estudiante, quien interpreta los textos desde su subjetividad y experiencia.

Leer implica elaborar sentido, relacionar unidades textuales y anticipar estructuras discursivas; así, la comprensión se convierte en la meta central de la práctica lectora. Esta perspectiva sitúa al lector como agente que reconstruye significados y no como receptor pasivo de información, demandando estrategias

cognitivas y metacognitivas que permitan organizar y verificar las interpretaciones que surgen durante la lectura. Por tanto, la lectura eficaz requiere operaciones mentales sostenidas que coordinen múltiples fuentes de información textual y extratextual.

Comprender, según Cassany (2006) equivale a interpretar, es decir, a atribuir intenciones, subtextos y relaciones semánticas que no siempre son explícitas. La interpretación exige inferencias, detección de mecanismos argumentativos y reconocimiento de pistas pragmáticas; todo ello depende de la capacidad del lector para mantener y manipular representaciones temporales del contenido. Además, la interpretación no es neutral: incorpora hipótesis sobre el autor, el contexto y las finalidades comunicativas del texto, de modo que la lectura se vuelve una reconstrucción hipotética donde se contrastan expectativas y evidencias textuales. En suma, interpretar es una actividad deliberada que articula análisis local y global del discurso.

La noción de recrear el texto complementa la interpretación al introducir la dimensión productiva de la lectura: el lector reelabora, reordena y reexpresa el contenido en una representación interna propia. Recrear implica traducir la información textual a marcos cognitivos personales, integrando conocimientos previos y esquemas conceptuales que permiten dar coherencia a la nueva información. Este acto recreador explica por qué distintos lectores construyen versiones distintas del mismo texto: cada quien aporta una red de significados que dialoga con el texto, lo modifica y lo enriquece. La recreación, por tanto, es clave para la memorización, la comprensión profunda y la transferencia a contextos nuevos.

Para que estas operaciones interpretativas y recreadoras sean fluidas resulta indispensable el buen funcionamiento de la memoria de trabajo. La memoria de trabajo sostiene las piezas textuales activas, permite relacionar oraciones distantes y facilita la resolución de ambigüedades estructurales y léxicas. Si la memoria de trabajo se ve sobrecargada, la cohesión discursiva se deteriora: se pierden las relaciones anafóricas, se dificulta la integración de información y aumentan los errores de comprensión. En consecuencia, las habilidades de inferencia y supervisión metacognitiva dependen de una capacidad suficiente para retener y manipular

elementos del texto en simultáneo, lo que convierte a la memoria de trabajo en un componente central del procesamiento lector.

La enseñanza de la comprensión lectora en educación básica primaria desde las perspectivas de los docentes

La comprensión lectora se ha convertido en un tema central en el ámbito educativo, especialmente en la educación básica primaria. Varios teóricos han contribuido a la discusión sobre cómo enseñar y mejorar esta habilidad esencial. Este enfoque enfatiza la importancia de la metacognición en el proceso de lectura, sugiriendo que los estudiantes deben ser conscientes de sus estrategias de comprensión y aprender a regularlas. Aborda la enseñanza de la comprensión lectora desde un enfoque didáctico, destacando la importancia de los contextos culturales y sociales. Esta perspectiva sugiere que la enseñanza debe adaptarse a las realidades de los estudiantes, considerando sus antecedentes y el significado que atribuyen a los textos, en tal sentido, también enfatiza la importancia de la lectura como un acto social.

Por tal motivo, la enseñanza de la comprensión lectora debe ser un proceso multidimensional que integre enfoques cognitivos y contextuales. Donde las realidades complejas proporcionan un marco valioso para desarrollar estrategias que fomenten la metacognición y la interacción social en el aula. Al considerar estos aspectos, los educadores pueden contribuir a formar lectores competentes y críticos, capaces de enfrentar los desafíos de la información en un mundo cada vez más complejo. La comprensión lectora es una habilidad fundamental para el desarrollo personal y académico de los individuos. Permite acceder, procesar y comprender la información, lo cual resulta esencial para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. Leer no es solo decodificar mecánicamente caracteres en un soporte material.

En el contexto colombiano, la comprensión lectora presenta desafíos, donde las condiciones socioeconómicas y culturales pueden dificultar el acceso a materiales de lectura de calidad y la implementación de estrategias de enseñanza efectivas. En

este sentido, la presente investigación busca profundizar en la comprensión lectora, tomando como realidad la visión propia del departamento Norte de Santander. Donde la comprensión lectora, se refiere a la habilidad de un verdadero lector para interactuar de manera profunda con un texto. Ante ello, se posiciona un verdadero lector posee varias capacidades claves como comprender el contenido y el significado del texto. Lo que implica una comprensión completa de las ideas, conceptos y argumentos presentados en la lectura.

De igual forma, un lector puede retener información relevante del texto a medida que avanza en la lectura, lo que le permite recordar detalles y conexiones importantes a lo largo de la obra. Además, tiene la capacidad de examinar críticamente el texto, descomponiendo sus componentes para comprender cómo se construyen las ideas y argumentos, así como identificar posibles sesgos, falacias o debilidades en el razonamiento. Por consiguiente, lo lleva a que no solo lee pasivamente, sino que también puede formar juicios fundamentados y razonados sobre el texto. Lo que conlleva a que desarrolle la capacidad de evaluar y discernir la calidad del contenido, así como la validez de las afirmaciones presentadas.

Ante ello, la comprensión lectora va más allá de la simple decodificación de palabras, al definir la comprensión lectora como un proceso activo que implica la construcción de significado a partir de la interacción entre el lector y el texto. Para este autor, la enseñanza de la comprensión lectora no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que busca ayudar a los estudiantes a desarrollar estrategias efectivas para comprender el texto. Entre estas estrategias se encuentran la identificación de palabras clave, la inferencia de significados a partir del contexto, la identificación de la estructura del texto y la reflexión sobre el propósito de la lectura.

La importancia de la interacción entre el lector y el texto, y el papel del contexto en la interpretación del significado. El lector no es un receptor pasivo de información, sino que aporta sus propios conocimientos, experiencias y valores a la lectura. El contexto en el que se realiza la lectura también influye en la interpretación del significado del texto. En definitiva, la comprensión lectora es un proceso complejo que implica la interacción entre el lector, el texto y el contexto.

La enseñanza de la comprensión lectora debe enfocarse en ayudar a los estudiantes a desarrollar las habilidades y estrategias necesarias para comprender textos de manera profunda y crítica. De ahí, que estas teorías y enfoques pedagógicos de estos autores pueden proporcionar orientación sobre cómo enseñar la comprensión lectora de manera efectiva. Sus aportes en el desarrollo de estrategias de enseñanza y evaluación de la comprensión lectora resultan fundamentales para esta investigación.

En los contextos colombianos, marcados por desigualdades estructurales, infraestructura precaria y acceso limitado a recursos educativos, la función del educador trasciende la simple transmisión de conocimientos para convertirse en un mediador crítico que transforma la enseñanza de la habilidad lectora en una práctica emancipadora. Este papel implica articular saberes pedagógicos, para asumir experiencias lectoras significativas que respondan a las particularidades del entorno. Es así que la comprensión lectora deja de ser una competencia técnica para convertirse en una práctica situada que conecta los textos con la realidad de los estudiantes.

Entender la nueva idea de lectura invita a solventar las dudas que se precisan de hechos como vocabulario limitado, escasa exposición a textos y condiciones socioeconómicas adversas, el docente debe vincular los contenidos escolares con las experiencias cotidianas. Esta práctica no solo fortalece la comprensión lectora, sino que también reafirma la identidad cultural de los estudiantes, promoviendo una educación inclusiva. Es por ello, que, la comprensión lectora depende del contexto emocional y social que rodea al lector, lo que exige del docente una sensibilidad hacia las trayectorias vitales y culturales de sus estudiantes.

Mediante técnicas como los círculos de lectura, el análisis de problemáticas locales y la escritura colectiva, los estudiantes no solo comprenden los textos, sino que también reflexionan sobre su entorno, generando propuestas para la transformación social. Este enfoque refleja el principio didáctico de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades para su construcción. Al conectar los textos con las realidades concretas, el docente promueve una lectura crítica que

empodera a los estudiantes y fortalece su papel como sujetos activos en su comunidad. La idea refuerza el rol del docente como mediador crítico al ofrecer fundamentos cerebrales que optimizan los procesos de lectura.

En tal sentido sostiene que la lectura requiere una reorganización de circuitos o procesos asociado a la plasticidad cerebral, que se activa mediante la práctica reiterada, la atención sostenida y la exposición a entornos emocionalmente significativos. En la realidad donde persisten limitaciones estructurales como la escasez de recursos y la baja conectividad, los docentes recurren de manera intuitiva a prácticas multisensoriales como la lectura en voz alta, el uso de estímulos visuales y las actividades kinestésicas, que estimulan diferentes canales cognitivos.

En este sentido, la creatividad de los docentes transforma la precariedad en oportunidad mediante el aprovechamiento de recursos locales como relatos orales, tertulias literarias y murales colectivos. Estas experiencias no solo enriquecen el acto lector, sino que refuerzan habilidades como la cooperación, la expresión simbólica y la autorregulación emocional. En el caso particular del departamento de Santander, se evidencia una tendencia a evitar lenguajes excesivamente técnicos que den paso a asumir visiones pedagógicas accesibles que permitan a los estudiantes visualizar sus avances, lo que incide positivamente en la motivación y en el fortalecimiento de la autoeficacia, elementos clave para la construcción de una comprensión lectora significativa y sostenida.

En este marco, la formación docente en comprensión lectora emerge como una necesidad urgente para potenciar el rol del mediador crítico. Aunque los docentes entrevistados aplican prácticas intuitivas basadas en la experiencia, carecen de herramientas teóricas y metodológicas para sistematizar sus prácticas. Donde coexisten múltiples ritmos de aprendizaje y trayectorias vitales, esta planificación diferenciada es indispensable.

Valorar la competencia lectora desde esta perspectiva crítica implica mucho más que aplicar pruebas estandarizadas, exige reconocer las particularidades culturales, lingüísticas y cognitivas de los estudiantes. En ambientes educativas, esta tarea demanda sensibilidad para identificar los saberes previos y valorar las formas

diversas de expresión. La evaluación, por tanto, no puede entenderse como un acto imparcial o solamente técnico. Lo que significa que todo proceso evaluativo refleja una concepción determinada del aprendizaje y de los sujetos que aprenden. Esta postura invita a adoptar instrumentos alternativos como portafolios, diarios de lectura o evaluaciones orales, que permiten visibilizar procesos más que resultados y rescatar las voces de los estudiantes en su propio contexto.

Ante ello, el maestro, en su rol de mediador crítico, es quien abre esa puerta en el contexto colombiano. En esta compleja trama de prácticas pedagógicas, la comprensión lectora emerge como una actividad profundamente humana, enraizada en procesos emocionales, cognitivos y sociales que el maestro está llamado a integrar de manera consciente y crítica. Esta integración no ocurre en el vacío; se produce en condiciones históricas específicas que condicionan tanto el acceso como el sentido de la lectura. En contextos educativos, donde se configuran subjetividades marcadas por el arraigo territorial, la oralidad y la experiencia colectiva, el docente tiene el desafío de traducir la lectura escolar en una herramienta útil para la vida, cargada de significado y anclada en la realidad.

De este modo, la lectura se expande más allá del aula para convertirse en una práctica de comprensión del mundo y de acción transformadora. La mediación crítica que ejerce el docente implica, entonces, no solo seleccionar textos adecuados, sino también acompañar procesos interpretativos en los que los estudiantes puedan proyectar su voz y su mirada sobre los temas abordados. Esto supone concebir el acto de leer como un evento dialógico, donde los textos y los sujetos se afectan mutuamente.

En este proceso, el componente de comprensión lectora cobra un valor adicional, ya que permite comprender cómo influyen las condiciones afectivas, atencionales y sensoriales en la apropiación lectora. La comprensión de estos procesos brinda al maestro criterios científicos para pensar en ambientes de aprendizaje ricos en estímulos y adecuados a la neurodiversidad de sus estudiantes. Estudios recientes en neurociencia educativa indican que los estados de estrés crónico, comunes en entornos de pobreza, pueden limitar la función ejecutiva, la

memoria de trabajo y la regulación emocional. Por ello, el rol docente en estos contextos exige más que empatía, requiere estrategias intencionadas que promuevan bienestar emocional, relaciones de confianza y vínculos significativos con el conocimiento.

En este sentido, la enseñanza de la lectura deja de ser una técnica neutra para convertirse en una praxis éticamente comprometida. La noción de “praxis”, implica reflexión y acción transformadora, lo cual reconfigura el papel del maestro como un intelectual orgánico de su comunidad. Su labor no se reduce a aplicar metodologías, sino que implica interpretar la cultura local, traducirla al lenguaje escolar y generar oportunidades de diálogo intercultural. En este sentido, el maestro actúa como un puente entre saberes ancestrales y formas académicas de conocimiento, haciendo de la lectura un territorio común para el encuentro de distintas voces.

De igual manera, la dimensión política del rol docente se expresa en la defensa del derecho a una educación contextualizada, inclusiva y crítica. En Colombia, donde la idea de comprensión ha sido históricamente excluida de los discursos educativos hegemónicos, la práctica docente en el campo representa un acto de resistencia y dignificación. Valorar la lectura como herramienta emancipadora supone, entonces, subvertir el paradigma de déficit que muchas veces pesa sobre los estudiantes. En lugar de asumirlos como carentes, se les reconoce como portadores de saberes válidos, capaces de interpretar y transformar su realidad.

Es importante señalar que este enfoque no implica idealizar la figura del docente ni desconocer sus múltiples limitaciones. La mediación crítica se ejerce muchas veces en condiciones precarias, sin acompañamiento institucional, materiales didácticos suficientes ni acceso a formación continua. No obstante, como lo muestran los relatos de los docentes en el departamento de Santander, la creatividad pedagógica, el compromiso ético y la capacidad de agencia permiten sortear estas dificultades. Este hallazgo refuerza la necesidad de reconocer y visibilizar las prácticas exitosas desarrolladas por los maestros, no como excepción, sino como fundamento para la formulación de políticas educativas pertinentes.

En este marco, el desarrollo profesional docente debe orientarse no solo a la adquisición de conocimientos técnicos, sino a la consolidación de una identidad profesional crítica, reflexiva y contextualizada. Esto implica espacios de formación donde los maestros puedan dialogar sobre sus prácticas, sistematizarlas y reinterpretarlas a la luz de enfoques actualizados como la idea de comprensión lectora. La formación situada, anclada en los contextos reales de enseñanza, permite resignificar las experiencias cotidianas, promover la innovación pedagógica y fortalecer el sentido de comunidad entre docentes para brindar nuevas experiencias sobre la comprensión lectora.

Por tanto, el rol del docente como mediador crítico en la comprensión lectora no puede desvincularse del tejido cultural, político y afectivo en el que se inscribe la educación desde la perspectiva de comprensión. La lectura, como acto de sentido, se construye en un entramado donde intervienen la mente, el cuerpo, la comunidad y el territorio. Solo desde una mirada compleja y comprometida con la justicia educativa es posible transformar los desafíos en oportunidades para concretar una idea de comprensión lectora. En última instancia, el maestro, desde su rol como mediador crítico, es quien custodia y potencia esa posibilidad, haciendo del acto de leer una forma de resistencia, de esperanza y de transformación social.

La enseñanza de la comprensión lectora desde una perspectiva crítica en educación básica primaria

El Constructivismo, basado en las ideas de autores como Piaget y Vygotsky, sostiene que el aprendizaje es un proceso activo y social en el cual los estudiantes construyen su propio conocimiento. Este enfoque enfatiza la importancia de la interacción social y el contexto cultural en el proceso de aprendizaje. Así, la lectura no es solo una habilidad técnica, sino una competencia social que debe desarrollarse en un contexto que promueva la participación activa del estudiante.

El Constructivismo también sugiere que el aprendizaje se enriquece a través del diálogo y la colaboración, lo que es especialmente relevante en el ámbito educativo donde las comunidades suelen estar interconectadas. Fomentar espacios

de aprendizaje colaborativo puede ayudar a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre lo que leen, a través de discusiones grupales que estimulen el pensamiento crítico y la creatividad. Este enfoque no solo mejora la comprensión lectora, sino que también contribuye a formar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno.

El Pensamiento Liberador de Paulo Freire propone una educación que empodere a los estudiantes, permitiéndoles tomar control de su aprendizaje y desarrollar una conciencia crítica sobre su realidad social. Esta perspectiva es fundamental en contextos donde la desigualdad y la falta de recursos pueden limitar las oportunidades de aprendizaje. En el marco de la comprensión lectora, implica que los estudiantes no solo deben aprender a leer, sino también a leer el mundo que les rodea. Esto significa que la lectura debe ser vista como una herramienta para la transformación social, permitiendo que los estudiantes interpreten y critiquen la información en función de su contexto. El Pensamiento Liberador promueve una educación dialógica, donde el diálogo entre el educador y los estudiantes es esencial para desarrollar un entendimiento crítico de los textos y del mundo.

Esto es especialmente relevante en comunidades donde las experiencias de vida de los estudiantes pueden enriquecer el proceso de aprendizaje y fomentar una mayor conexión entre el conocimiento escolar y la realidad cotidiana. Ante ello, se plantea un debate global provocado por la noticia de una supuesta reducción gradual de la digitalización en las escuelas suecas y una reintroducción de la lectura en papel junto con métodos pedagógicos tradicionales. Este marco sugiere una reflexión sobre los momentos en que la tecnología facilita o dificulta la lectura y la comprensión, contrastando dos mundos, el hiperconectado y el impreso. La discusión invita a cuestionar si las herramientas digitales amplían o limitan la profundidad de procesamiento, la atención sostenida y la autonomía del lector frente a textos complejos.

Por tal motivo, se examina el papel de las prácticas pedagógicas mediadas por la tecnología en el contexto de la lectura. Esto implica analizar cómo las plataformas digitales, los recursos interactivos y las interfaces de usuario influyen en la decodificación, la fluidez y la comprensión. Debe considerarse si la tecnología facilita

estrategias de apoyo, como anotaciones, resúmenes, retroalimentación inmediata y acceso a infraestructuras de datos, o si introduce retos como distracciones, fragmentación de la atención y dependencia de dispositivos.

La discusión, sin embargo, se desplaza más allá de la mera tecnología para abordar implicaciones pedagógicas más amplias. Surgen preguntas sobre cómo las prácticas de lectura podrían ser aprovechadas desde las fortalezas de ambos medios, donde el papel y la pantalla. Se exploran posibles marcos didácticos que integren lectura impresa para promover concentración y memoria discursiva, con complementos digitales que favorezcan la intertextualidad, la colaboración y el acceso a múltiples perspectivas. Este enfoque busca una pedagogía híbrida coherente con objetivos de comprensión profunda y pensamiento crítico.

Un punto central es la evaluación de impactos en habilidades cognitivas y literarias. La discusión debe considerar si la alfabetización en la era digital implica nuevas competencias, como la gestión de información, la evaluación de fuentes, la lectura de hipertextos y la navegación entre diferentes modalidades textuales. Al mismo tiempo, se debe examinar cómo preservar beneficios de la lectura impresa, como la retención de información y la reflexión prolongada, sin negar las ventajas de la lectura digital en velocidad de acceso y personalización.

Este debate invita a reflexionar sobre el equilibrio entre innovación y tradición en la educación lectora. Se propone preguntarse qué modelos pedagógicos mejor promueven la comprensión, la alfabetización crítica y la autonomía del lector en un entorno cambiante. La clave parece residir en una alfabetización mediática y textual que combine lectura impresa y digital con estrategias pedagógicas deliberadas, evaluaciones informativas y una visión contextualizada de las prácticas de lectura en las aulas modernas.

Por ello, cuando se utiliza el mismo texto, la comprensión lectora tiende a ser ligeramente más alta en formato papel que en dispositivos digitales, aunque la diferencia es consistente a través de los estudiantes. Este hallazgo implica que las condiciones de lectura, la ergonomía y la experiencia de decodificación pueden influir en la asimilación de información, incluso cuando se trata del mismo material textual.

Sin embargo, la magnitud de la brecha sugiere que la tecnología no es inherentemente contraria a la comprensión, sino que depende de cómo se implementa.

La afirmación de que la eficacia de la tecnología para enseñar comprensión lectora depende del enfoque pedagógico, que da paso al uso de la tecnología subraya un condicionante crucial, no basta con introducir dispositivos, sino que es fundamental alinear herramientas digitales con prácticas docentes efectivas. Un fundamento centrado en la interacción, la reflexión y la mediación del docente puede potenciar la comprensión lectora, mientras que interfaces mal concebidas pueden dificultar el procesamiento y la retención de ideas. En consecuencia, la formación docente y la selección de herramientas deben enfatizar enfoques pedagógicos que promuevan comprensión de estrategias de lectura, inferencia y evaluación crítica.

La evidencia de que los libros digitales pueden superar a la lectura en papel desafía la idea de que lo impreso siempre es superior para la comprensión. El éxito de libros digitales suele estar ligado a características como estructuras claras, señales de navegación, anotaciones, resaltados, retroalimentación y recursos multimodales que facilitan la construcción de significado. Estas características, cuando están bien integradas, pueden apoyar procesos de circulación de ideas, captura de evidencias y construcción de argumentos, superando limitaciones de la lectura tradicional.

Las prácticas centradas en los estudiantes que utilizan la tecnología se asocian con un rendimiento mayor en lectura, en lugar de reforzar simplemente prácticas de lectura existentes. Esto sugiere que la tecnología, cuando se utiliza para promover autonomía, interacción, ensayo y error, y estrategias metacognitivas, puede activar procesos de comprensión más profundos. Es decir, la tecnología no reemplaza las habilidades fundamentales de lectura, sino que las reconfigura hacia enfoques más activos y participativos que favorecen la internalización de estrategias de comprensión.

Un aspecto clave es la mediación pedagógica, es el rol del docente como facilitador, modelo de estrategias y de experiencias de lectura. Si el docente guía la selección de textos, la toma de notas, la reflexión metacognitiva y la transferencia de

estrategias a nuevos textos, la tecnología se convierte en un amplificador de estas prácticas. Sin una mediación adecuada, las herramientas digitales pueden volverse distractoras o superficiales, reduciendo su potencial para mejorar la lectura.

Por tal motivo, la evidencia invita a adoptar una visión matizada, donde la lectura en formato digital puede superar a la impresa cuando el uso de la tecnología y el enfoque pedagógico están alineados con las metas de comprensión lectora. La diferencia entre formatos no es determinante por sí misma; lo crucial es la calidad del uso, la formación del profesorado y la implementación pedagógica que transforme la experiencia de lectura en una actividad deliberada, reflexiva y contextualizada.

Del mismo modo, se enfatiza que las iniciativas políticas deben ofrecer apoyo proactivo a escuelas y docentes para establecer prácticas de integración tecnológica centradas en la comprensión lectora de los estudiantes. Este enfoque subraya la necesidad de políticas que no solo financien plataformas o dispositivos, sino que también faciliten formación, guías didácticas y recursos pedagógicos que conecten la tecnología con objetivos de comprensión, inferencia e interpretación textual desde la perspectiva del alumnado. La idea central es que la tecnología, cuando se integra con un marco centrado en el estudiante, puede favorecer estrategias de lectura activa, como la generación de hipótesis, la toma de notas y la reflexión metacognitiva.

Sin embargo, para que estas prácticas se sostengan, las políticas deben promover condiciones de implementación coherentes, acceso equitativo a herramientas y tiempos de desarrollo profesional para docentes, evitando enfoques tecnológicos aislados. Esto implica un esfuerzo por vincular resultados de evaluación internacional con experiencias tecnológicas en las aulas, buscando evidencia empírica sobre si la tecnología mejora o no la comprensión de textos en contextos educativos diversos.

Ante ello, no basta con adoptar un modelo único; es crucial adaptar intervenciones tecnológicas a las particularidades de cada sistema educativo, considerando las diferencias socioculturales, el estadio de desarrollo de la alfabetización mediática y las demandas de formación docente específicas de cada contexto. Es por ello, que la relación entre tecnología y comprensión lectora requiere

un enfoque integral que combine políticas de apoyo, desarrollo profesional, diseño pedagógico centrado en el estudiante y evaluación contextualizada.

En primer lugar, se dará a conocer el aporte de la teoría del aprendizaje significativo en el desarrollo del pensamiento crítico, el cual se hace presente siempre y cuando el estudiante este motivado y logre entrelazar lo que trae como recuerdo en su mente con un nuevo para construir su propio aprendizaje, Es por esta razón que el aprendizaje significativo, permite que el estudiante construya su propio conocimiento, partiendo de la realidad que tiene cada uno, es por esta razón que esta teoría es sustento de la presente investigación, debido a que con el desarrollo de la perspectiva crítica el estudiante puede percibir el conocimiento desde un punto de vistas más realista y se facilite, puesto que está considerando lo que de manera empírica a aprendido y lo está convirtiendo en un aprendizaje formal y real, esta teoría es importante y posee tipos de aprendizaje.

En cada uno de estos tipos de aprendizaje se encuentran conceptos interesantes, así como lo deja ver el autor antes citado, con el aprendizaje de representaciones son símbolos o figuras en las que el estudiante puede relacionar con su propia realidad consiguiendo grandes resultados a la hora de aprender, cuando se trata del aprendizaje por conceptos, el mismo se apoya en el primero, solo que a través de conceptos de un tema en específico, se logra activar la imaginación y encontrar la relación entre los abstracto y lo real, y por último en el aprendizaje de representaciones el cual centra en la unión del os otros dos aprendizajes y se presenta de manera más elaborada, generando conocimientos científicos y filosóficos. En otro sentido, es preciso resaltar que la teoría del aprendizaje significativo se hace presente con la finalidad de que sea le estudiante quien logre construir su propio conocimiento a través de la crítica, y que se motive aprender más, que su desarrollo cognitivo se haga presente de manera adecuada,

De forma adicional, en la construcción del pensamiento crítico en la educación básica, emerge, las estrategias de enseñanza en las que se evidencia las prácticas del docente a través de sus discursos y acciones en la construcción del conocimiento, partiendo del saber cultural, social y familiar y, a través de ello, el docente orienta al

estudiante para que pueda analizar, leer e interpretar la realidad, para que, a partir de estos procesos del aprendizaje, los estudiantes participantes de la enseñanza, puedan reconstruir sus formas de argumentar y dialogar en los distintos espacios de la sociedad, conjugando las acciones y saberes de los docentes y estudiantes, en el que los esfuerzos mutuos contribuyen a la construcción del estudiante crítico, desde el razonamiento y sentido crítico del individuo.

A partir de lo citado, en la construcción del estudiante crítico, emergen diversos elementos, entre los que se denotan, el sentido crítico que se puede intuir de acuerdo a las acciones generadas por los docentes y la capacidad receptiva de los estudiantes con respecto a asimilar la cosmovisión social de la realidad, asimismo, la capacidad de razonamiento que se desarrolla desde las competencias reflexivas y autónomas, y en este proceso del pensar y accionar, se vislumbra la importancia de la fundamentación dialéctica, contribuyendo en este sentido a la construcción del estudiante crítico.

En consecuencia, la teoría expresa un cuerpo de razonamientos que favorecen el análisis relativo a la transformación social, que pasa por estados de reflexión, hacia el rescate de la dignidad como resultado de la consciencia y acción del hombre en razón de su ser histórico y su evolución como ser dialéctico, de naturaleza eminentemente social. En ese contexto, se consideró la oportunidad de centrar este análisis en la construcción de estudiantes críticos, para de esta forma estudiar cómo se forman y se expresan las ideas dentro de esa estructura social, como instrumento de exteriorización del pensamiento, pero, además, del conocimiento socialmente construido.

De esta forma, puede decirse que la teoría crítica expone un cúmulo importante de entendimientos, donde el conocimiento lejos de asumirse como dogmas axiomáticos, deben establecer referentes de carácter pragmático que favorezcan entidades evolutivas producto de la práctica racional social, razón por la cual incorpora en su análisis la racionalidad instrumental, de carácter unidimensional, asociada con el detrimento axiológico y dirigida a la dominación del pensamiento; sumado a la racionalidad crítica, la cual hace referencia al discernimiento

evolucionado, capaz de impulsar la emancipación del intelecto, a partir del cuestionamiento de la realidad impuesta.

En relación con el pensamiento crítico como habilidad, es posible apreciar que la teoría crítica establece un fundamento de primer orden para este tipo de variantes propias del proceso de formación integral del estudiante, hace visible y consolida los aspectos más relevantes de teorías paralelas, especialmente para posicionar uno de sus principales objetivos de este tipo de pensamiento, es decir, el análisis y discernimiento sobre la realidad como expresión material de los pensamientos, sentimientos, esencias, y cómo éstos se transforman a través de un complejo proceso de significación.

De manera que, todas las realidades contienen huellas que denotan trazados ideológicos, las cuales están llamadas a ser analizadas siempre al interior del ser humano, pues su intención está determinada por realidades complejas, los cuales son unidades de sentido que exponen la mediación que ejercen las prácticas sociales y su contexto histórico social, razón por la cual la teoría de la crítica como fundamento de la enseñanza, expone un tipo de realidad de sumo valor humano, pues conlleva la oportunidad de identificar, analizar, discernir, significados cada vez más profundos, pero sobre todo complejos, anclados a la cultura, influencia, historia del mismo autor, cuya interpretación reclama de un proceso dialógico consciente a partir de estados de reflexión recurrente.

Por tanto, la teoría crítica como fundamento de la formación de habilidades, orienta un ejercicio dialógico que supera el acto de descifrar superficialmente la palabra escrita, y se dirige a un tipo de lectura complejo, caracterizada por el cuestionamiento de lo dado, hacia la búsqueda del trasfondo, el reconocimiento del mismo como productos culturales inscritos en una época determinada, donde los estados reflexivos conllevan a nuevas formas de pensamiento tanto complementarios como contradictorios, que transforman constantemente los significados construidos.

En tal sentido, este acercamiento a la realidad educativa, especialmente orientado desde los fundamentos de la comprensión lectora, permite establecer inicialmente la relación entre vida y criticidad, no sólo como habilidad, sino en términos

del ejercicio filosófico implícito en el proceso dialógico lector de comprender, vislumbrar y describir el mundo de la vida desde una realidad crítica que sienta las bases de la transformación social, en este caso, en función del pensamiento emancipado.

De manera que, se evidencia el desarrollo de la comprensión lectora, que en su esencia permite la evolución del pensamiento crítico y del pensamiento filosófico, como referentes que fortalecen la crítica a través de la reflexión, comprensión y la creatividad, en el que se reconocen estas habilidades como instancias de gran valor en el desarrollo del pensamiento crítico, dilucidando así, las concepciones sobre el pensamiento que le permiten al estudiante comprender los problemas de la vida cotidiana, donde también es posible evidenciar el sentido evolutivo del pensamiento crítico, cuya realidad contemporánea ofrece aportes significativos, representados hoy, en las habilidades y actitudes que conllevan a la comprensión del mundo local, global, hallándole de esta manera sentido a la vida.

Así, puede decirse que a partir de lo evidenciado, el desarrollo del pensamiento permite la evolución en cada uno de los períodos filosóficos, donde la filosofía antigua hace referencia al despertar del sujeto crítico a partir de la mayéutica, así como el medioevo se fundamenta en el ámbito teocéntrico, mientras que la filosofía contemporánea en el eje antropocéntrico, además de la modernidad y la postmodernidad, en los espacios líquidos, todo ello como parte de períodos que resultan en una comprensión importante del impacto propio del desarrollo del pensamiento, como entidad intelectual que ha permitido analizar los problemas y realidades fenoménicas de momentos particulares, a través de un proceso interpretativo del contexto, direccionando de esta manera, la construcción del estudiante crítico a través del pensamiento como producto social.

De manera que, el desarrollo del pensamiento está enmarcado en la evolución de la sociedad, cuyo garante de dicho proceso es el sujeto porque tiene un vínculo histórico, es un ser por naturaleza social, único en desarrollar la razón, el raciocinio, los juicios de valor, en el que a través de los sentidos, puede percibir, conocer y profundizar, desde la realidad existente, para de esta forma generar espacios para el

análisis fundamentados en conocimiento específicos a través de sus saberes culturales y sociales, que le permiten ciertamente desarrollar su competencia crítica, dialógica, creativa, autonómica, como habilidades matrices del pensamiento crítico propio del hecho educativo, destinado curricularmente a formar sujetos capaces de asimilar, analizar, comprender y transformar el entorno.

En esto, los aportes de la educación en la construcción del estudiante crítico tiene que ver con la legislación educativa del Estado Colombiano, anclado ello con la orientación curricular de las instituciones, y allí, la misión así como la visión institucional, en la que se hace hincapié en una educación integral para todos, de calidad, desde los postulados de orientar y formar estudiantes, a partir de las competencias que posibiliten los conocimientos transversales a partir de la educación, en términos de acompañamiento y desarrollo temático de manera dinámica, activa, permanente, con otras áreas del pensum escolar, para así favorecer el desarrollo de sujetos críticos conocedores del contexto social y educativo.

CAPÍTULO VI

CONSIDERACIONES FINALES

La comprensión lectora se entiende como un proceso sociocultural, donde el significado se construye entre lector, texto y contexto. Desde la pedagogía crítica, no se reduce a habilidades aisladas, sino que se examinan las condiciones de aprendizaje, las identidades de los estudiantes y las relaciones de poder que atraviesan la lectura, promoviendo una lectura situada y consciente de agendas ideológicas. Por ello, se despliega un constructo de alfabetización crítica que integra análisis de textos, verificación de fuentes y evaluación de sesgos. Este marco invita a enseñar a identificar propósitos, marcos ideológicos y argumentos, así como a contrastar voces diversas para desarrollar una comprensión más compleja y transformadora del mundo.

Reconoce la agencia del estudiante como eje central. Los constructos teóricos destacan que la participación activa, la voz estudiantil y la capacidad de cuestionar y producir conocimiento deben estar a la par de la instrucción, generando espacios pedagógicos donde las interpretaciones se disputan de forma razonada. Se incorpora la dimensión ética y cívica de la lectura. La comprensión lectora se vincula a la ciudadanía, la reflexión sobre injusticias y la responsabilidad social, proponiendo proyectos y problematizaciones que conecten la lectura con acciones comunitarias y soluciones contextualizadas. Por ello, se concluye lo siguiente:

En lo que respecta al objetivo de indagar sobre la enseñanza de la comprensión lectora en educación básica primaria desde las perspectivas de los docentes, las conclusiones sugieren que la comprensión lectora en primaria debe situarse en el centro del currículo, reconocida como una capacidad transversal que facilita el aprendizaje en todas las áreas. Las perspectivas docentes señalan que la enseñanza de la lectura debe ir más allá de decodificar palabras: implica guiar a los

estudiantes en la construcción de significados, inferencias y pensamiento crítico desde edades tempranas.

Se destaca la diversidad de enfoques metodológicos reportados por los docentes. Muchos señalan la necesidad de prácticas consistentes de instrucción explícita, modelado de estrategias de lectura (predicción, visualización, inferencia) y rutinas de conversación que permitan movilizar el razonamiento de los alumnos. Se aprecia un movimiento hacia enfoques combinados que integran lectura guiada, lectura independiente y trabajo colaborativo. En tal sentido, las percepciones docentes revelan la importancia de adaptar la enseñanza a contextos y ritmos diversos. La personalización de la intervención lectora emerge como aspecto clave: diagnósticos formativos frecuentes, agrupamientos flexibles y materiales ajustados a los intereses culturales y lingüísticos de las comunidades escolares.

Esto se asocia con mejoras en la motivación y en la participación de los estudiantes. Por cuanto existe consenso sobre la necesidad de recursos adecuados y formaciones continuas para los docentes. Las conclusiones señalan que la calidad de la enseñanza de la comprensión lectora se fortalece cuando los maestros reciben capacitación en estrategias de lectura avanzada, evaluación formativa y uso de tecnologías para apoyar la comprensión, así como tiempo institucional para la planificación y retroalimentación.

Con base a lo investigado, se observa una tensión entre las presiones curriculares y el tiempo disponible para la enseñanza de la comprensión lectora. Los docentes mencionan que, en contextos con cargas académicas elevadas, puede disminuirse la profundidad de las prácticas inferenciales y de reflexión. Las conclusiones recomiendan priorizar actividades que maximicen el progreso de comprensión dentro de las ventanas de tiempo reales. Se requiere de instrumentos formativos que documenten estrategias utilizadas, evidencias de razonamiento y capacidad de transferir la comprensión a nuevos textos. Esto permitiría ajustar la enseñanza de manera oportuna y promover la autonomía lectora desde la primaria.

Por otra parte, se tiene el objetivo de caracterizar la enseñanza de la comprensión lectora desde una perspectiva crítica en educación básica primaria.

Desde una perspectiva crítica se resalta que la comprensión lectora no es solo decodificación y comprensión literal, sino un proceso sociocultural que implica cuestionar estructuras de poder, identidades y contextos discursivos. Los docentes señalan la necesidad de fomentar la interpretación, el análisis de fuentes y la evaluación de sesgos presentes en los textos desde etapas tempranas.

Por ello, se destaca la importancia de desarrollar estrategias que permitan a los estudiantes reconocer y desafiar convenciones discursivas. Esto implica enseñar a identificar supuestos, propósitos y marcos ideológicos, así como a comparar diferentes voces y perspectivas para construir una visión más compleja y reflexiva del mundo. En tal sentido, la enseñanza crítica requiere un currículo que integre textos multimodales y heterogéneos. Las prácticas docentes deben incluir análisis de imágenes, gráficos, vídeos y textos digitales, promoviendo la intertextualidad y la confrontación de diferentes formatos para enriquecer la comprensión y el pensamiento crítico.

De este modo, se enfatiza la necesidad de generar espacios pedagógicos que privilegien la voz de los estudiantes y su agencia lectora. Las aulas deben convertirse en foros de diálogo, donde los alumnos expresen interpretaciones, cuestionen evidencias y construyan consensos o disputas razonadas, aumentando su autonomía intelectual. Por ello, se reconoce la importancia de la formación docente continua para sostener una enseñanza crítica de la lectura. Se requieren modelos de desarrollo profesional que incluyan análisis de textos, prácticas de evaluación formativa centradas en razonamiento y capacidad de transferir aprendizajes críticos a nuevos contextos y textos.

De este modo, se identifica una tensión entre la presión curricular y la profundidad del análisis crítico. Las conclusiones sugieren plantear itinerarios didácticos que integren la crítica de textos con objetivos disciplinarios, asegurando tiempo y recursos para explorar ideas complejas, reflexionar éticamente y fomentar una ciudadanía informada desde la educación primaria. Ahora bien, en lo que respecta al objetivo de derivar aportes teóricos sobre la didáctica de la comprensión lectora

desde la pedagogía crítica en educación primaria en la Institución educativa Eustorgio Colmenares Baptista.

Los aportes teóricos destacan que la didáctica de la comprensión lectora debe partir de una base crítica que vincule la lectura con la conciencia social y la ciudadanía. En la Institución educativa Eustorgio Colmenares Baptista, ello implica dar paso a experiencias de lectura que interroguen estructuras de poder, identidades y prácticas discursivas presentes en el entorno de los estudiantes, promoviendo una lectura situada y relevante para su realidad.

El análisis de textos multimodales y fuentes diversas como eje central de la enseñanza. Desde una perspectiva crítica, la didáctica debe incorporar imágenes, gráficos, videos y plataformas digitales, fomentando la interpretación intertextual y la verificación de información para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes. Se enfatiza la centralidad de la voz estudiantil y la agencia en la construcción del significado. En el marco de la pedagogía crítica, la práctica docente de la institución debe facilitar espacios de debate, producción textual desde proyectos de lectura, donde los alumnos cuestionen, propongan y revisen enfoques de lectura en función de sus contextos culturales y lingüísticos.

Se subraya la necesidad de formar al profesorado en prácticas reflexivas y colaborativas. Los aportes teóricos señalan que la didáctica crítica exige desarrollo profesional continuo, análisis de decisiones pedagógicas, evaluación formativa centrada en razonamiento y transferencia de aprendizajes a contextos reales, además de alianzas con la comunidad educativa. se reconoce la importancia de enmarcar la lectura dentro de un currículo coherente con fines cívicos y éticos. En la institución, esto implica articulaciones entre áreas curriculares, proyectos de servicio comunitario y acciones que movilicen la lectura para comprender problemáticas locales, promover la empatía y fomentar la participación ciudadana.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). Guía de Evaluación Formativa. Recuperado de: https://www.evaluacionformativa.cl/wp-content/uploads/2016/06/Gu%C3%ADa_Evaluaci%C3%B3n_Formativa.pdf
- Abascal, N. (2002). Desarrollo del razonamiento creativo partiendo de una praxis pedagógica hermenéutica. Universidad José Antonio Páez, Caracas.
- Adorno, T. W., y Horkheimer, M. (2007). Dialéctica de la Ilustración (Vol. 63). España. Ediciones Akal.
- Alvarado, (2016). Los Valores Intelectuales. Madrid. Grises.
- Ausubel, D. (2002). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Banderas, J. (2019). Prácticas pedagógicas de lectura de profesores de una institución educativa de enseñanza básica y media. Praxis y Saber, 127-152.
- Barboza, L. (2002). Social Media and Globalization: The Importance
- Beer, D. (2013). Leer para argumentar en el preescolar y la escuela primaria. Ponencia presentada en el IX Encuentro Regional sobre Enseñanza de la Lectura y la Escritura, Medellín, Colombia.
- Bernstein, B. (1990). Class, Codes and Control. Vol. I. Londres: Paladin.
- Bolio, S. (2012). Investigación y métodos. El proceso de acción. Madrid: Dykinson.
- Briceño, J. (2018). Hacia una enseñanza eficaz. Madrid, España: Ediciones RIALP. S.A.
- Bruner, J. (1981). Aprendizaje por Descubrimiento.
- Cardenas, S. (2005). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. Lengua y habla (18), 72-92.
- Cairo (1989). Comprensión lectora. Fundamentos epistemológicos. Ed. Prisma

- Calzadilla, S. (2012). Desarrollo de la lectura crítica según la teoría de Isabel Solé en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Manuel J del Castillo de Ciénaga Magdalena. *Revista Docentes 2.0*, 7(2), 53-59.
- Cassany, D. Luna, M. Sanz, G. (1994) *Ensenyar LLengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2009). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28 (2), 353-374.
- Castro, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Bogotá: Gedisa.
- Cedeño, A. (2009). Formación humana y construcción social; una visión desde la epistemología crítica. *Rev. Tecnología Educativa*, vol. XIII, N.2.
- Colella, D. (2016). *Competencia comunicativa*. Editorial Pride and Holmes.
- Colomer, T. (1990). *Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives.
- Colombia Aprende. La Red del conocimiento. (2018). Preguntas frecuentes. Recuperado
- Freire, P. (1989). *Pedagogía del conocimiento*. 2da Edición. McGraw Hill.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Cartas a los que pretenden enseñar*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1999). Platón y los poetas. *Estudios de filosofía*, número 3, volumen 4. [Revista en línea.] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2410601> [Consulta: 2022, junio, 15]
- García, M. (2015). *Despliegue de la subjetividad docente. Percepciones y proyecciones axiológicas respecto a la convivencia escolar*. [Tesis doctoral en línea], Universidad de Alicante. Disponible: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/82887/1/tesis_marcos_garcia_vidal.pdf [Consulta: 2021, octubre 25]
- García, J, y Rojas, Á. (2015). *Didáctica de la lectura: Una propuesta sustentada en metacognición*. Alejandría libros, primera edición.
- Galagovsky, L. (2017). *Química en Contexto. Una experiencia didáctica en Argentina*. Enseñanza de las Ciencia

- Goleman, R. (1995) *La Dinamique des groupes – Seminaires*. Editorial ESF. París, Francia
- Guerrero D. (2020). *La comprensión de lectura en estudiantes de grado décimo del colegio San José de Cúcuta y su relación con los hábitos de estudio, la motivación hacia la lectura y el nivel socioeconómico*. Tesis de maestría. División de la Biblioteca Eduardo Cote Lamus. U.F.P.S. de Cúcuta.
- Heidegger M. (1983) *Lógica: La pregunta por la verdad*. Versión Española de J. Alberto Ciria. Alianza editorial: Madrid.
- Hernández-Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México DF: Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Horkheimer, M. (1937). *Teoría tradicional y crítica*. *Zeitschrift für Sozialforschung*, 6(2), 245-294. [Documento en línea] Disponible en https://www.pdcnet.org/zfs/content/zfs_1937_0006_0002_0245_0294 [Consultado: 2022, noviembre, 10]
- Iser, W. (1982). *La interacción texto-lector: algunos ejemplos hispánicos*. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, número 6, volumen 2. [Revista en línea.] Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/27762161> [Consulta: 2022, junio, 15]
- Jones, (1998). *Competencia comunicativa*. Editorial Pride and Holmes.
- Lahire, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo, aprendizaje percibido y rendimiento académico en la enseñanza del marketing*. *Educación XXI*, 20(1).
- Lee, M. (2003). *Como educar en los tiempos actuales*. Argentina. Paidós.
- Ley 115 (1994) *Ley 115. Ley de educación nacional*. Bogotá D.C. Colombia.
- Martínez, M. (2003). *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de investigación. Métodos estructurales. El Método*. Ed. Trillas: México. Segunda parte.
- Martínez, M. (2014). *El Método Etnográfico de Investigación*. Disponible en: Disponible: <http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html>
- Madero, J. (2006). *Estado actual y perspectivas del enfoque basados en competencias dentro de las ciencias de la salud*.

- Merchán, D. (2016). Promoción de la lectura y la escritura en niños y niñas de 5 y 7 años de la Fundación UE Félix Leonte Olivo. Caracas, Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Messina, M. (2008). Técnicas andragógicas innovadoras para la enseñanza a personas con escolaridad inconclusa: perspectivas desde los docentes.
- Ministerio de Educación Nacional (2011) Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) Documento en Línea. Disponible: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-y-Escritura-PNLE/> [Consulta: 2020, diciembre 12]
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y ciudadanas. MEN: Imprenta Nacional de Colombia.
- Montoya, O. (2007). Impacto del uso de tecnologías de la información y la comunicación en ciencias sociales de estudiantes de grado noveno. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 2(39)
- Morales, J. (2011). Guía Metodológica para Anteproyecto de Investigación. 1º Edición. FEDUPEL. Caracas Venezuela.
- OCDE. Programme for International student Assessment. Reading, mathematical and scientific literacy. París: OECD, 2013. 159 p. "Revista Cultural" En Reforma. México: Reforma, (Año 7, 2,568) (Sep. 17), 2013. 129 p.
- Ortiz, A. (1994). Procesos atencionales como predictores cognitivos de la comprensión lectora. Revista Iberoamericana de Psicología, 12(2).
- Palacios, C. (2001) ¿Liberté pour apprendre? Editorial DUNOP. (Título Original: Freedom to learn). París, Francia.
- Paiva, J. (2014). The development of strategic readers. In R. R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.). The handbook of reading research. 609-640). New York: Longman.
- Pérez, M (2014) Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión, Icfes, Ministerio de Educación Nacional, p. 9, Bogotá.
- Perrenoud, D. (2004). Globalization and Social Change: People and places in a divided world. London.

- Rincón, F. y Ortiz, A. (1985). Praxis del docente universitario y transdisciplinariedad. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas.
- Ríos, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill.
- Ritzer, George. (1988). Teoría de la Sociología Clásica, México: Editorial copyright España. Tercera Edición.
- Rivera (2017) Grupos de Encuentro. Editorial Amorrortu. (Título Original: Carl Rogers on encounter groups). Buenos Aires, Argentina.
- Rivers, W. M. (2018). Teaching Foreign Language Skills Rev Ed. University of Chicago Press.
- Sandoval, C. (1997). Módulo de investigación cualitativa. La Sociología en sus Escenarios, número 4, volumen 1. [Revista en línea.] Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1567> [Consulta: 2022, agosto, 5]
- Salas, D. (2012). El papel de la afectividad en la resolución de problemas. Revista de Educación
- Solé, I. (1987). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación, número 4, volumen 56. [Revista en línea.] Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/456>. [Consulta: 2022, octubre, 5]
- Solé, I. (2004). El placer de leer. Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura, año 16, número 3. . [Revista en línea.] Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Sole.pdf. [Consulta: 2022, septiembre, 13]
- Solé I. (2011). Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura. Didáctica de la Lengua Castellana y la Literatura. España: Editorial Raduga.
- Unesco. (1998). Educación superior y sociedad. Conferencia mundial sobre educación superior. Caracas: IESALC
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006) Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales. Segunda reimpresión. Caracas Venezuela, FONDE editorial UPEL.
- Valladares, L. (1998). Comprender a Chomsky: Introducción y comentarios a la filosofía chomskyana sobre el lenguaje y la mente (Vol. 33). Antonio Machado Libros.

Vygotski, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Wolf, D. (2003). Técnicas de Investigación. Métodos desarrollados en diarios y revistas de América Latina. México, FCE, pp. 24-42

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de la investigación

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

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

Consentimiento informado

Una vez explicado el propósito de la entrevista autoriza usted el uso de la información oral, escrita e imágenes, para fines académicos y de divulgación, bajo condiciones éticas por la autora de este trabajo.

Firma: _____ Fecha: _____

Unidad temática: Enseñanza de la comprensión lectora en el sistema educativo colombiano.

Agradezco de antemano su aporte a la investigación al responder de manera sincera las siguientes preguntas según su conocimiento y experiencia.

Guion de entrevista

Buen día Profesor(a).

Primero que nada, quiero agradecer su colaboración y participación para el desarrollo de la tesis y cuyo propósito es tener una visión clara sobre la enseñanza de la comprensión lectora, A continuación le haré ciertas preguntas que usted contestará abierta y ampliamente, de acuerdo a su experiencia como docente de lenguaje, y que permitiría llegar a construir un conocimiento útil en la tesis que se intenta desarrollar; al respecto se debe decir que su nombre nunca será mencionado en la tesis, y que la información que pueda aportar sólo servirá para llegar a conclusiones en la investigación, sin que ello repercuta en otros espacios y escenarios, por tal motivo requiero que las respuestas sean totalmente fieles a lo que sucede en la realidad de la enseñanza de la comprensión lectora en el sistema educativo Colombiano. Aclarado lo anterior, iniciemos:

Las preguntas de la investigación serán estructuradas por objetivos específicos y atenderán las categorías relevantes que surgen en torno a comprender el objeto de estudio:

Objetivo general: Generar constructos teóricos sobre la enseñanza de la comprensión lectora desde la perspectiva de la pedagogía crítica en educación básica primaria, en la I.E. Eustorgio Colmenares Baptista.

Objetivos	Categorías	Subcategorías
Indagar sobre la enseñanza de la comprensión lectora en educación básica primaria desde las perspectivas de los docentes.	Enseñanza de la comprensión lectora	Estrategias y recursos
		Competencias
		Uso de textos
		Fundamentos teóricos
Caracterizar la enseñanza de la comprensión lectora desde una	Perspectiva crítica	Competencias lingüísticas

perspectiva crítica en
educación básica primaria.

Habilidades lingüísticas

Desarrollo de la lectura

Construcción de saberes

N°	Preguntas.
1	¿a qué se refiere la enseñanza de la comprensión lectora?
2	¿Qué significa para usted la comprensión lectora?
3	Hablando de ejercicios sobre comprensión lectora, ¿qué protagonismo tiene el propósito de la lectura?
4	¿Cuáles son las estrategias que regularmente usted despliega para que sus estudiantes construyan significado a partir de textos leídos??
5	En cuanto al uso de ilustraciones para desarrollar la comprensión lectora, ¿cuáles utiliza en sus prácticas de enseñanza?
6	¿Qué recursos utiliza para la enseñanza de la comprensión lectora?
7	¿Cuáles son los lineamientos curriculares propuestos por el MEN para la enseñanza de la comprensión lectora?
8	¿Cómo planifica las destrezas y habilidades que espera desarrollar en sus estudiantes al realizar una lectura comprensiva?
9	¿Cuáles considera usted que son las habilidades necesarias para comprender un texto?
10	¿Qué tipos de textos utiliza para el desarrollo de la comprensión lectora?
11	¿Cómo enseña a identificar la estructura de los textos?
12	¿Cuáles son las competencias lingüísticas desarrollada por los estudiantes en los procesos de comprensión lectora?
13	¿De qué forma considera usted se logra construir nuevos saberes por medio de la comprensión lectora?

14	¿De qué forma han evolucionado los estudiantes en la adquisición de nuevas palabras, frases, oraciones y discurso oral y escrito por medio de la comprensión lectora?
15	¿Cómo logra que el estudiante relacione lo leído con sus experiencias previas?
16	¿De qué forma los estudiantes relacionan la experiencia de la lectura con las vivencias cotidianas?
17	¿Porque es importante que el estudiante comprenda el contexto social mediante la asociación de la experiencia escolar con su cotidianidad?
18	¿Desde su experiencia, cuáles son las dificultades que se presentan en la enseñanza de la comprensión lectora?
19	¿Cómo incide el contexto al que pertenecen los estudiantes frente a la enseñanza de la comprensión lectora?

Datos del Validador:

Henry Laclé Ruiz Pérez
 Profesor ordinario UPEL
 Categoría Asociado. Dedicación exclusiva.
 Dr. Innovaciones Educativas



Anexo 2. Sistematización de los resultados

Pregunta: ¿a qué se refiere la enseñanza de la comprensión lectora?		
Inf	Respuesta	Código
DI1	Mmmm considero que la acción consiente y planificada generalmente del docente de buscar herramientas y estrategias para que sus estudiantes comprendan la intención comunicativa y el mensaje implícitos y explícitos en un texto o imagen.	Estrategias para la comprensión
DI2	Pues es cierto que la enseñanza de la comprensión lectora se refiere al proceso de enseñar a los estudiantes a entender, interpretar y analizar un texto.	Comprensión y enseñanza
DI3	Personalmente Enseñar a un niño o una niña a tener comprensión de la lectura es ir mucho más allá de parafrasear un texto, es comprender, interpretar, reflexionar y conjeturar lo que la lectura por sí misma nos quiere decir.	Comprensión y enseñanza
DI4	Es importante menciona que mm Se refiere a una serie de estrategias empleadas por el docente para ayudar a los estudiantes a tener la capacidad de comprender lo que leen	Estrategias para la comprensión
DI5	Implica enseñar habilidades para que la persona pueda obtener, organizar y sintetizar información, hacer inferencias, y reflexionar	Habilidades de comprensión

	críticamente sobre lo leído, entonces, se busca desarrollar una comprensión profunda del texto.	
Pregunta: ¿Qué significa para usted la comprensión lectora?		
Inf	Respuesta	Código
DI1	Creo que es la capacidad de comprender el mensaje y la intención comunicativa de un texto, así como el contexto en cual se escribe.	Habilidades de comprensión
DI2	Es que No es solo leer, por leer; sino interpretar y entender lo que me quiere transmitir el texto, analizando y pensando de forma crítica para poder emitir una opinión concreta.	Habilidades de comprensión
DI3	Ciertamente Comprender un texto es conectar nuestros conocimientos con lo que el autor intenta comunicarnos, entonces es pensar en el qué, El porqué y el para qué.	Lectura y comunicación
DI4	Quiere decir que Significa entender, interpretar y reflexionar acerca de aquello que se lee, va más allá de decodificar un texto de forma literal, es crear una estructura mental de la información y encontrarle sentido.	Proceso de comprensión
DI5	Mejorar el punto de vista de una lectura mediante la adquisición de las ideas más importantes de un texto y la posibilidad de establecer relaciones entre estas y otras ideas adquiridas con anterioridad, por supuesto, esto permite una mejor comprensión y retención de la información.	Habilidades de comprensión
Pregunta: Hablando de ejercicios sobre comprensión lectora, ¿qué protagonismo tiene el propósito de la lectura?		

Inf	Respuesta	Código
DI1	Es importantísimo el propósito de la lectura pues además de dirigirnos hacia el nivel de comprensión de lectura según el grado de desarrollo cognitivo a quien va dirigido el texto busca motivación e interés en los estudiantes a los que va dirigido.	Lectura y desarrollo cognitivo
DI2	El propósito de la lectura nos traza el camino para comprender textos; sin este, la lectura se vuelve monótona, aburrida, mecánica y sin sentido. Por esto antes de iniciar la lectura se debe tener una meta o motivación para que a lectura sea más interesante y llame la atención del lector.	Lectura fundamentada
DI3	Cuando leemos abrimos camino a la imaginación y esto nos permite estar atentos al propósito comunicativo que esta trae consigo, despierta el gusto e interés particular por temas que quizás para quienes no se sumergen en la lectura, son desconocidos.	Lectura y comunicación
DI4	El propósito de la lectura mmm es fundamental porque orienta a los estudiantes sobre qué buscar y para qué leen. Permite que centren su atención en información relevante y activen conocimientos previos. Sin un propósito claro la lectura sería mecánica, solo decodificación de información.	La lectura como guía
DI5	Aprender un tema nuevo, analizar su información, seleccionar y centrarse en las ideas y datos más importantes del texto, seguidamente, se busca aplicar esta información en contextos reales.	Proceso de comprensión

Pregunta: ¿Cuáles son las estrategias que regularmente usted despliega para que sus estudiantes construyan significado a partir de textos leídos?

Inf	Respuesta	Código
DI1	Bueno generalmente busco en una página de internet un texto con su taller comprensión de lectura acorde al grado y edades de los estudiantes, pero, si quiero algo más profundo yo mismo elaboro un taller de comprensión según los pasos o estructura que nos propone Isabel Solé.	Uso de las TIC Habilidades de comprensión
DI2	Lo que primero que hago es preguntarles a los estudiantes según lo que están observando preguntas previas según el título o imagen de la portada del cuento o texto que se vaya a utilizar. Luego se procede a la lectura del mismo dándoles un tiempo estipulado para que traten de leer lo que más puedan y extraigan la información; después de estos ejercicios se realizan preguntas literales del cuento o texto y que utilicen su imaginación para realizar un dibujo. Si hay palabras desconocidas buscarlas en el diccionario y así ampliar el vocabulario.	Proceso de comprensión
DI3	También estrategias que aplico van enfocadas en sus saberes previos, si deseo construir o forjar un nuevo significado analizo que tan cercano a su contexto es o cómo lo pueden interpretar de acuerdo a ello. La correlación entre el contexto y sus saberes.	Reconocimiento de saberes

DI4	Es importante para mí destacar que la educación primaria se utiliza mucho la lectura de imágenes, de este modo, intento utilizar estrategias como teatrino, títeres de dedos y que sean historias narradas más que leídas literalmente desde un libro y al finalizar la narración se hacen preguntas que permitan a los niños inferir información y se les invita a proponer otro final para el cuento o crear otro nombre para este.	Estrategias para la comprensión
DI5	Recordar conocimientos previos, hacer predicciones de la lectura basándose en el título, imágenes, gráficos o la estructura, buscar palabras desconocidas en el diccionario para comprender lo leído, tal vez sería útil también utilizar organizadores gráficos para visualizar la información.	Reconocimiento de saberes
Pregunta: En cuanto al uso de ilustraciones para desarrollar la comprensión lectora, ¿cuáles utiliza en sus prácticas de enseñanza?		
Inf	Respuesta	Código
DI1	Para mis las ilustraciones complementan y facilitan la comprensión del texto por lo tanto deben ser acorde a la intención comunicativa y contenido del texto por ejemplo graficas estadísticas, viñetas, caricaturas, fotografías, dibujos y otros	Imagines y sus significantes
DI2	Este trabajo ilustraciones para desarrollar la comprensión lectora que más utilizo son las imágenes que traen los libros en sus portadas para anticipar ideas de que se tratará así que presentar también imágenes	Imagines y sus significantes

	para que ellos realicen conjeturas y creen sus propios escritos; videos de cuentos; los comics; pictogramas en donde tienen que descubrir la palabra o pista secretas.	
DI3	Tomando como referencia la población a la que atiendo es de mi preferencia usar ilustraciones literales o descriptivas y las ilustraciones secuenciales. Las primeras porque despiertan el gusto e interés de los niños por ver el rostro o el contenido de lo que está en las letras y las segundas porque les permite corroborar que lo que están viendo en imágenes es justo lo que están oyendo o leyendo.	Imagines y sus significantes
DI4	Utilizo imágenes a gran escala, títeres o libros que tengan texturas que les permita a los niños manipular el texto	Estrategias para la comprensión
DI5	Antes de leer, se examinan las ilustraciones del texto para predecir de qué tratará la historia, su ambiente y los personajes. Después, se pide a los estudiantes que relacionen las imágenes con el texto que están leyendo, entonces, se busca establecer conexiones entre la información visual y textual.	Imagines y sus significantes
Pregunta: ¿Qué recursos utiliza para la enseñanza de la comprensión lectora?		
Inf	Respuesta	Código
DI1	Hummmm, bueno yo utilizo varios recursos son los tipos de lectura como la lectura mental, lectura oral, lectura colectiva, audio libros utilizo también	Recursos didácticos

	la interpretación colectiva de gráficos o imágenes y algunas veces comentarios sobre el tema y los elementos de una película vista en clase.	
DI2	Mm la variedad de recursos que utilizo para la enseñanza de la comprensión lectora, son tarjetas de palabras o imágenes para crear escritos, videos de cuentos o canciones, cuentos clásicos en miniatura; guías con cuento además preguntas de forma literal del mismo; actividades para creación de cuentos en equipo.	Recursos didácticos
DI3	Los matices de la voz siempre jugarán un papel importante, así como el ejercicio de leer en espacios abiertos, libres y ojalá rodeados de naturaleza que les permita a los niños y niñas sentir agrado o plenitud por el acto de leer.	El contexto como recurso
DI4	Un ejemplo claro sería Audio-cuentos, juegos en línea de relacionar, pictogramas, guías impresas.	Uso de las TIC
DI5	Se utilizan diferentes tipos de textos para que los estudiantes se familiaricen con distintas lecturas del mismo tema, y recursos audiovisuales como videos o animaciones sobre la lectura, por supuesto, esto permite una mayor variedad y riqueza en la enseñanza.	Tipos de textos y la enseñanza
Pregunta: ¿Cuáles son los lineamientos curriculares propuestos por el MEN para la enseñanza de la comprensión lectora?		
Inf	Respuesta	Código
DI1	Bueno la verdad no he leído o consultado dichos lineamientos, que pena.	Desconocimiento de los lineamientos

DI2	Pues el MEN promueve que la lectura sea un practica social y cultura, que el estudiante aprenda a interpretar, producir e interactuar textos de cualquier tipo, imágenes, gráficos, diagramas, informativos, literarios, entre otros; así los estudiantes serian participantes activos en la lectura utilizando sus conocimientos previos, estableciendo el propósito de lo que está leyendo y fomentar su pensamiento crítico.	Lectura social Reconocimiento de saberes
DI3	Pues lo definiría en 4 aspectos: 1- La comprensión de lectura como parte de las competencias de lenguaje. (Desarrollar niveles: literal, inferencial, critico/análisis). 2- Enfoque sociocultural y formativo de las prácticas de la lectura. 3- Integración transversal de la lectura en el currículo. 4- Desarrollar niveles de comprensión.	Competencias lectoras
DI4	Desde mi perspectiva personal y profesional podría ser, Escuela y biblioteca escolar, Enfoque diferencial y territorial, Diversidad textual y multimodal Evaluación, seguimiento y participación docente.	El contexto como recurso
DI5	Procesos de interpretación y producción de textos. Procesos de construcción de sistemas de significado, seguidamente, se busca desarrollar habilidades para analizar y producir textos de manera efectiva.	Proceso de comprensión
Pregunta: ¿Cómo planifica las destrezas y habilidades que espera desarrollar en sus estudiantes al realizar una lectura comprensiva?		
Inf	Respuesta	Código

DI1	Bueno cuando escojo un texto o imagen para realizar comprensión lectora elaboro el taller le incluyo elementos como crucigramas o complete si quiero desarrollar memoria, respuestas múltiples en busca de lo implícito o explícito en el texto, elementos de relación para desarrollar análisis y discernimiento y otras veces complementar el texto para búsqueda de predicciones y creatividad.	Estrategia para la comprensión
DI2	Cada planificación para que los estudiantes adquieran habilidades y destrezas al momento de comprender textos, primero defino el objetivo que quiero que los estudiantes alcancen, se realiza la elección del texto adecuado buscando llamar la atención de ellos, se diseñan actividades para antes, durante y después de la lectura; de esta forma la planeación se enfoca en que los estudiantes desarrollen habilidades que pueda aplicar a los diferentes tipos de textos.	Planificación de la comprensión
DI3	Lo primero y más importante es definir los objetivos o lo que quiero lograr con ellos, después es importante tener en cuenta los intereses de los estudiantes, los tiempos y el lugar idóneo para realizar una actividad de lectura y finalmente la retroalimentación de lo interesante que estuvo la jornada y qué sugieren para una próxima.	Objetivos de comprensión
DI4	Para mí es importante definir el propósito de la lectura, luego selecciono textos adecuados. Planeo actividades antes, durante y después de la	Proceso de comprensión

	lectura es decir finalmente evalúo con actividades lúdicas o preguntas orales.	
DI5	Antes de la lectura estimular los conocimientos previos, durante la lectura se enseña a releer pasajes difíciles, subrayar ideas principales, y después de la lectura, se fomenta la discusión en grupo para que los estudiantes compartan interpretaciones, tal vez sería útil también incluir actividades de escritura y reflexión.	Reconocimiento de saberes
Pregunta: ¿Cuáles considera usted que son las habilidades necesarias para comprender un texto?		
Inf	Respuesta	Código
DI1	Bueno primeramente	
DI2	Personalmente las habilidades necesarias para comprender un texto es hallar la idea principal del texto, reconocer los detalles como personajes, lugares, y el problema, entender el orden o secuencia de lo que ocurre, entender también el significado de las palabras, desarrollar opiniones sobre la lectura.	Habilidades de comprensión
DI3	Para comprender un texto es supremamente importante que el lector comprenda el significado de cada palabra que encuentra a lo largo del mismo. Otras de las tantas habilidades que debe tener el lector para comprender un texto es la de relacionar imágenes con el texto, llevar una secuencia de los hechos e incluso anticiparse a lo que probablemente puede ocurrir.	Habilidades de comprensión

DI4	Mm pues en primaria se requieren algunas habilidades se puede decir que, como atención, concentración, memoria auditiva, identificar secuencias y comprensión oral.	Habilidades de comprensión
DI5	Leer con precisión, velocidad y la entonación adecuada, permitiendo que la lectura se asemeje al habla. Ir buscando las palabras desconocidas en el diccionario para ir familiarizando en la lectura, también ir creando imágenes mentales a partir de las descripciones del texto, lo que ayuda a comprender y recordar la información, por supuesto, esto es fundamental para una comprensión profunda.	Habilidades de comprensión
Pregunta: ¿Qué tipos de textos utiliza para el desarrollo de la comprensión lectora?		
Inf	Respuesta	Código
DI1	Bueno depende del objetivo del taller de comprensión de texto puedo utilizar textos narrativos, científicos, poéticos, historietas, imágenes, graficas estadísticas y algunas veces películas.	Clasificación de los textos
DI2	Mm pues los textos que más utilizo en este momento son los literarios ya que a los estudiantes que estoy impartiendo en este momento les interesa mucho la fantasía, los cuentos con imágenes, de animales, llamativos por sus colores.	Clasificación de los textos
DI3	Especialmente utilizo textos narrativos teniendo en cuenta la edad de mis estudiantes.	Clasificación de los textos

DI4	Es importante mencionar los textos ilustrados y audiocuentos, pictogramas.	Clasificación de los textos
DI5	Cuentos, fábulas, leyendas, cómics, entonces, se busca utilizar una variedad de textos para mantener el interés y la motivación de los estudiantes.	Clasificación de los textos
Pregunta: ¿Cómo enseña a identificar la estructura de los textos?		
Inf	Respuesta	Código
DI1	Bueno a través de textos narrativos en los que puedan usar colores o cuadros donde separen e identifiquen las partes de una narración.	Estrategias de lectura
DI2	Por lo general se identifica de que se trata el texto, se realiza una comprensión lectora del mismo, luego se le pide al estudiante que identifique las partes del texto que está leyendo indicándole o recordando sus partes, y después de realizado todo el ejercicio se realiza una retroalimentación del mismo identificando cuales han sido los ejes centrales que se tocaron, que aprendió o cual es el mensaje que se quiso transmitir.	Estrategias de lectura
DI3	De manera secuencial, pido a los estudiantes que relacionen el cuerpo humano con las partes de un texto porque todo tiene un hilo conductor siempre va a ocurrir algo al principio (cabeza) a medida que se va desarrollando la lectura van pasando cosas (tronco) y al final siempre habrá un camino o una solución (extremidades inferiores)	Estrategias de lectura

DI4	Haciendo énfasis en la secuencia de la narración, qué los niños tengan la claridad de que existe un inicio un nudo y un desenlace de la historia.	Estrategias de lectura
DI5	Para la práctica inicial, se usan textos cortos, estos evitan la complejidad de un texto largo con múltiples estructuras, permitiendo a los estudiantes enfocarse en un solo tipo de organización a la vez, seguidamente, se puede aumentar la complejidad de los textos.	Estrategias de lectura
Pregunta: ¿Cuáles son las competencias lingüísticas desarrollada por los estudiantes en los procesos de comprensión lectora?		
Inf	Respuesta	Código
DI1	A ver... pues hummm, complejo, pero creo que es saber comunicarse con los demás asertivamente, saber escuchar e interpretar, leer y escribir acorde a la edad y grado además de conocer la estructura y elementos del idioma castellano.	Competencia comunicativa
DI2	La verdad es que el estudiante desarrolla las habilidades de reconocimiento de palabras, la capacidad de convertir los símbolos escritos en sus sonidos y formar las palabras, desarrolla la ortografía, comprender como se relacionan las palabras para formar oraciones y párrafos. Interpreta textos con datos específicos, y pues deducir información, desarrolla su pensamiento crítico y reflexión.	Proceso de comprensión Habilidades de comprensión

DI3	Sobre ese tema mm los estudiantes deben desarrollar 5 competencias: gramatical o lingüística, semántica, pragmática, discursiva o textual y la sociolingüística.	Competencias lectoras
DI4	Un dato interesante es que Desarrollan una competencia oral Expresarse, ampliar vocabulario, pronunciar y articular también desarrollan una competencia semántica asociando palabras e imágenes.	Competencias comunicativas
DI5	Seria en este caso la Competencia léxica, identifica el sentido de palabras según el contexto en el que se usan y ampliar el vocabulario con nuevas palabras. Competencia textual, analiza la información para identificar el tema principal y las ideas secundarias del texto, tal vez sería útil también desarrollar la competencia pragmática para utilizar el lenguaje de manera efectiva en contextos reales.	Competencias comunicativas
Pregunta: ¿De qué forma considera usted se logra construir nuevos saberes por medio de la comprensión lectora?		
Inf	Respuesta	Código
DI1	Primero en mi caso que son niños de entre 8 y 12 años es la escogencia de temas de su interés que les ayude a familiarizarse con un grueso de palabras y sus significados. Mmm.. es muy importante y luego sumergirlos a la lectura de textos más científicos que los lleve a desarrollar los procesos de pensamientos a partir de procesos de deconstrucción conceptual.	Reconocimiento de saberes

DI2	O sea, La comprensión de textos encaminada hacia un tema en específico puede ayudar a construir nuevos saberes y entender los conocimientos que el docente desea que el estudiante logre; la verdad es que se pueden implementar textos en todas las áreas académicas incentivando el tema del cual vaya a tratar la clase o quiera el docente abordar para reforzar.	Reconocimiento de saberes
DI3	A través de la conceptualización de la terminología nueva que van identificando dentro de cada lectura.	Lectura fundamentada
DI4	Cuando el estudiante mmm hace uso de la información leída y la aplica en situaciones de su cotidianidad.	El contexto como recurso
DI5	Realmente desde mi punto de vista mm formulación de preguntas durante la lectura obliga a analizar el texto, creación de imágenes mentales mientras van leyendo, y dar por último un resumen escrito u oral, para contextualizar las ideas que da el texto, por supuesto, esto permite una mayor comprensión y retención de la información.	Proceso lector
Pregunta: ¿De qué forma han evolucionado los estudiantes en la adquisición de nuevas palabras, frases, oraciones y discurso oral y escrito por medio de la comprensión lectora?		
Inf	Respuesta	Código
DI1	Bueno ya los niños tienen más palabras y sus preguntas son más estructuradas, así como también en sus respuestas utilizan palabras que	Comprensión para el desarrollo del lenguaje

	para ellos eran desconocidas e igualmente ya preguntan menos el significado de palabras desconocidas	
DI2	Pues es totalmente cierto que cuando leen, los estudiantes estimulan su imaginación e inician a ser protagonistas de las historias o escritos que leen, aprendiendo nuevas palabras no por saber su significado mm concreto, sino que extrae su significado según el sentido del texto, identificando emociones, sentido del texto, que le quiere transmitir el texto entre otros.	Comprensión para el desarrollo del lenguaje
DI3	Es cierto los estudiantes han ido evolucionando porque conceptualizar palabras desconocidas, crear oraciones de acuerdo a lo interpretado en la conceptualización, relacionar con el contexto y reemplazar palabras coloquiales en su día a día por los conceptos nuevos es de gran ayuda para estimular la oralidad e incluso la creación del discurso escrito.	Comprensión para el desarrollo del lenguaje
DI4	Es cierto que la era digital ha influido mucho en la evolución de los estudiantes, su interés en programas de televisión, youtubers y juegos en línea de alguna u otra forma despierta su interés y les ha permitido desarrollar su comprensión lectora con facilidad.	Uso de las TIC
DI5	Ciertamente la lectura expone a los estudiantes a un vocabulario más amplio y, a menudo, más formal que el lenguaje que encuentran en su entorno diario; expone a una variedad de estructuras gramaticales que no.	Comprensión para el desarrollo del lenguaje

Pregunta: ¿Cómo logra que el estudiante relacione lo leído con sus experiencias previas?		
Inf	Respuesta	Código
DI1	Buenos cuando utilizamos los talleres de comprensión lectora con la estructura propuesta por Isabel solé integramos los saberes previos con los nuevos a partir de unas preguntas o actividad dirigida a relacionar saberes previos con el tema de la lectura.	Reconocimiento de saberes
DI2	Antes que nada, primero se lee la lectura en voz alta, tanto el docente como el estudiante, luego se busca realizar una lluvia de preguntas relacionadas a lo que paso en el texto y que nos cuenten anécdotas parecidas a lo que paso en lo que se acabó de leer.	Reconocimiento de saberes
DI3	Mm, seria estimulando su memoria, pidiéndole evocar experiencias de su diario vivir y relacionarlas con los acontecimientos de la lectura.	Reconocimiento de saberes
DI4	Indagando en ellos qué situaciones han vivido antes que se relacione con lo leído, generalmente con anécdotas. Lluvia de ideas.	Reconocimiento de saberes
DI5	Que los estudiantes con el título de sus opiniones de cómo será la lectura, se realizan preguntas para relacionar con algo similar de ellos con lo de la lectura y expresarlos en forma de dibujos	Reconocimiento de saberes
Pregunta: ¿De qué forma los estudiantes relacionan la experiencia de la lectura con las vivencias cotidianas?		
Inf	Respuesta	Código
DI1	Pues puede ser al inicio del taller de comprensión de lectura con unas preguntas de introducción al tema o posterior a la lectura en la	Contextualización de la lectura

	socialización generalmente cuentan anécdotas o historias de situaciones similares o relacionadas con el tema de la lectura.	
DI2	A ver el estudiante refleja, proyecta y reflexiona cada vez que realiza una lectura y trata de asimilarla dando ejemplos con anécdotas que ha tenido durante su vida cotidiana y así puede dar respuesta a emociones, interpretando su realidad.	Habilidades de comprensión
DI3	En ocasiones se sumergen tanto en la lectura que se sienten identificados con los personajes o con lo que a ellos les ocurre a estos.	Contextualización de la lectura
DI4	Cuando traen a colación vivencias que han tenido de aquello que se está leyendo y esto se logra mediante lecturas relacionadas con su entorno social y mediante la creación de cuentos inéditos.	Contextualización de la lectura
DI5	Identificación con los personajes de la historia al reconocer en ellos sus propios sentimientos, problemas o aspiraciones.	Contextualización de la lectura
Pregunta: ¿Porque es importante que el estudiante comprenda el contexto social mediante la asociación de la experiencia escolar con su cotidianidad?		
Inf	Respuesta	Código
DI1	Mmmm pues definitivamente la escuela es un microcosmo del contexto social real en el que están inmersos los estudiantes por tanto ampliar el universo de saberes les da las herramientas para entender que la vida es un arcoíris de posibilidades las cuales también tiene muchas formas de enfrentarlas y entenderla al igual la lectura le da las competencias	Lectura y sociedad

	intelectuales para resolver adecuadamente los problemas a los que se enfrentan.	
DI2	mediante la asociación de la experiencia escolar con su cotidianidad. Mm pues Porque hace que el estudiante tenga un aprendizaje significativo, relevante y aplicable para su vida.	El aprendizaje en la lectura
DI3	En contraste es importante que el estudiante comprenda su contexto social porque esto le ayuda a entender su papel en la sociedad e incluso su importancia en ella, también le invita a reflexionar como la adquisición de nuevos conocimientos puede fortalecer su papel dentro de ella.	Lectura y sociedad
DI4	Pues personalmente puedo decir que existen tres pilares Familia - escuela y sociedad deben trabajar de manera mancomunada, de tal manera cuando se proponen experiencias escolares es importante que estén relacionadas con lo que el niño vive cotidianamente teniendo presente para que despierte su interés; de lo contrario la escuela se convierte solo en transmisora de conocimientos aislados del contexto social.	Lectura y sociedad
DI5	Cuando los estudiantes ven una conexión directa entre lo que aprenden en la escuela y sus propias vidas o el entorno que los rodea, el aprendizaje deja de ser indeterminado y adquiere un propósito claro.	El aprendizaje en la lectura
Pregunta: Desde su experiencia, ¿cuáles son las dificultades que se presentan en la enseñanza de la comprensión lectora?		

Inf	Respuesta	Código
DI1	<p>De parte de los maestros podemos decir que algunos les causan dificultad leer lo cual se vuelve un obstáculo para transmitir esa pasión por la lectura a sus estudiantes, además que igualmente muchos desconocen el nivel y tipos de lectura que deben manejar sus estudiantes según el grado y edad. De parte de los estudiantes de primaria en mi caso la falta de acompañamiento y la ausencia de un modelo de promoción de la lectura en el hogar más que la obligación de leer textos porque el docente se lo recomendó como requisito para ser promovido y por igual en el contexto de vulnerabilidad en donde se encuentran mis estudiantes los padres no ven en la lectura comprensiva una herramienta para el mejoramiento de la calidad de vida y la comprensión del mundo.</p>	Problemas frente a la lectura
DI2	<p>Es que es necesario resaltar que la dificultad es que en algunos estudiantes su lectura no es fluida o tienen problemas cuando realizan la lectura, muchas veces los estudiantes dicen la lectura en voz alta pero como no la interiorizan no entienden lo que están leyendo; otra sería que hoy en día la tecnología ha avanzado mucho y tanto les ha facilitado muchas cosas como los ha entretenido en otras que el interés por la lectura se disminuye día a día.</p>	Problemas frente a la lectura

DI3	No obstante falta de interés es la principal dificultada, pasando por el desconocimiento, analfabetismo o incluso los malos hábitos diarios de su principal núcleo de vida "La familia"	Problemas frente a la lectura
DI4	Se puede decir que escasa motivación para leer, ausencia de recursos de apoyo como cuentos a gran escala y textos poco adecuados, muy densos y poca ilustración.	Problemas frente a la lectura
DI5	que los estudiantes digan si están entendiendo el texto, deducir el significado de palabras desconocidas o ideas implícitas y animar a los estudiantes a explicar con sus propias palabras las ideas claves	Problemas frente a la lectura
Pregunta: ¿Cómo incide el contexto al que pertenecen los estudiantes frente a la enseñanza de la comprensión lectora?		
Inf	Respuesta	Código
DI1	Bueno creo que ya me referí un poco en la anterior pregunta y diría que definitivamente el entorno del hogar y el barrio es un factor determinante en la apropiación de la lectura como ventana al mundo de las ideas, pues en el contexto vulnerable en el que se desarrollan mis estudiantes no ven en la lectura una herramienta que les ayude a comprender su mundo todo lo contrario se lo complica, más cuando tiene insumos más inmediatos como youtube o tiktok.	Comprensión de la realidad
DI2	Pues realmente el contexto influye mucho, ya que muchas veces se centra en los problemas en que viven y llevan a que los estudiantes se desvíen del camino; otras veces los mismos padres no son conscientes	

	o no tienen el compromiso de que el estudiante aprenda, así mismo sería que el padre de familia no tuvo o estudio hasta cierto grado que no refuerza en casa los aprendizajes adquiridos por sus hijos en la escuela.	Acompañamiento de los padres
DI3	Sin embargo, de manera exponencial, si un estudiante se rodea de personas a las que les interesa poco o nada, mantener hábitos lectores así mismo les pasará a ellos. Los niños especialmente los infantes actúan de acuerdo al ejemplo que reciben.	La lectura como guía
DI4	En ese sentido Incide directamente ya que si ellos no observan en casa hábitos de lectura difícilmente se van a interesar y le van a encontrar sentido a la lectura.	Habilidades lectoras
DI5	El entorno socioeconómico, cultural y familiar determina los conocimientos previos, el vocabulario, las motivaciones y las experiencias de lectura, factores que el docente debe considerar para que la enseñanza sea efectiva y relevante.	Lectura y sociedad

