



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



LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

Rubio, octubre de 2025



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



LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

Trabajo especial de grado como requisito parcial para la obtención del Título de
Doctora en Educación

Autora: Paula Andrea Murillo

Tutor(a): Dr. Andry Bonilla.

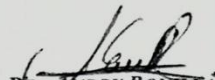
Rubio, octubre de 2025



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

A C T A


Reunidos el día jueves, treinta de octubre de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores : ANDRY BONILLA (TUTOR), MILAGROS LEÓN, MALENA CONTRERAS, EFRAÍN PÁEZ y HENRY CASTILLO, Cédulas de Identidad Números V.-17.875.703, V.-5.740.422, V.- 11.109.009, V.- 10.784.846 y V.-10.177.814, 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: "LA COMPRESIÓN LECTORA COMO UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA", presentado por la participante MURILLO JIMÉNEZ PAULA ANDREA, cédula de ciudadanía N° CC.-60.381.371 / pasaporte N° P.- BE058858, 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.


DR. ANDRY BONILLA
C.I.N° V.- 17.875.703

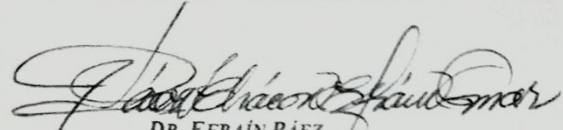
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR


DRA. MILAGROS LEÓN
C.I.N° V.- 5.740.422

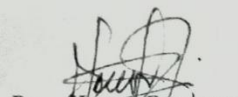
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DRA. MALENA CONTRERAS
C.I.N° V.- 11.109.009

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. EFRAÍN PÁEZ
C.I.N° V.- 10.784.846

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. HENRY CASTILLO
C.I.N° V.- 10.177.814

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

INDICE GENERAL

	pp.
RESUMEN.....	v
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA.....	8
Planteamiento del Problema.....	8
Objetivos del Estudio.....	16
Justificación e importancia.....	16
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO - REFERENCIAL.....	18
Antecedentes	18
Recorrido diacrónico del objeto de estudio.....	27
Referentes teóricos y epistemológicos asociados al estudio.....	31
Referentes conceptuales asociados al estudio.....	36
Visión paradigmática de la investigación.....	42
Bases Legales	43
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.....	46
Visión paradigmática y metodológica del estudio.....	46
Fases del Método.....	48
Escenario	49
Informantes Clave	49
Técnicas e instrumentos de recolección de la información.....	50
Rigor científico de la investigación.....	51
Proceso de tratamiento de la información.....	52
CAPÍTULO IV. LOS HALLAZGOS DEL ESTUDIO.....	59
CAPÍTULO V. LA TEORIZACIÓN.....	134
CAPÍTULO VI. REFLEXIONES ETNOMETODOLÓGICAS FINALES.....	157

REFERENCIAS..... 160

ANEXOS..... 164



LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

Autora: Paula Andrea Murillo
Tutor(a): Dr. Andry Bonilla.
Fecha: octubre, 2025.

RESUMEN

La conformación de la tesis doctoral consideró como objetivo general, el generar un constructo teórico fundamentado en la comprensión lectora como una competencia transversal en las prácticas pedagógicas en educación básica secundaria. Con referencia a esto, los objetivos específicos se acoplan en develar las formas de integración de la comprensión lectora como cultura didáctica en las acciones pedagógicas planteadas por los docentes, para luego, interpretar la comprensión lectora como una competencia transversal desde las prácticas pedagógicas de los docentes, y así, constituir un constructo teórico que fundamente la transversalidad curricular de la comprensión lectora en las prácticas pedagógicas de los docentes de educación básica secundaria colombiana. Desde el plano metodológico, se asocia con una investigación desde el enfoque cualitativo, con una perspectiva paradigmática interpretativa, y se desarrolló a partir del método etnometodológico. Las fases de este método planteadas por los elementos constitutivos desde los postulados de Garfinkel, serán: las prácticas socioeducativas, la indexabilidad, la reflexibilidad y la accountability. Para consolidar este estudio, se indagó la realidad desde la perspectiva de cinco docentes que imparten clases en la educación básica secundaria de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, ubicada en el Municipio San José de Cúcuta, Departamento Norte de Santander. Con ellos se aplicó una entrevista en profundidad conformada por 10 preguntas abiertas y luego se procesaron los testimonios a partir de la codificación y categorización emergente para lograr una organización de los hallazgos del estudio que confirmaron la problemática asociada al escaso planteamiento transversal de la competencia de comprensión lectora por parte de los docentes de educación básica secundaria.

Descriptor: comprensión lectora, transversalidad curricular, educación básica secundaria colombiana.

INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora se erige como una competencia esencial que trasciende las disciplinas académicas, convirtiéndose en un mecanismo clave para la formación integral de los jóvenes. En la educación secundaria básica colombiana, la comprensión lectora no solo es una habilidad de aprendizaje, sino que representa una competencia transversal que potencia el conocimiento en diversas áreas y fomenta el pensamiento crítico. A pesar de su importancia, la realidad de la comprensión lectora en el ámbito escolar representa situaciones complejas que merecen ser abordadas desde la investigación socioeducativa.

Entre las situaciones que emergen de la dinámica educativa, se pueden reflejar la escasa capacidad de los jóvenes para interpretar y analizar textos, lo cual se ha convertido en un asunto preocupante que exige una revisión profunda de las prácticas pedagógicas de los docentes. En las pruebas estandarizadas (Saber, Icfes), los niveles de comprensión lectora refrendan un desempeño preocupante que ha desencadenado en el impacto significativo de otras áreas de formación, debido a que, uno de los aspectos que hace que la comprensión lectora sea tan relevante es su capacidad para integrar conocimientos y habilidades de diferentes disciplinas.

Esta transversalidad permite a los estudiantes conectar información, desarrollar análisis crítico y aplicar lo aprendido a situaciones cotidianas. Sin embargo, la implementación efectiva de esta competencia en el aula enfrenta obstáculos que requieren atención, porque, la predominancia de las metodologías tradicionales, a menudo rígidas y poco interactivas, no facilitan el desarrollo de una comprensión lectora con una visión crítica y creativa, lo que a su vez reduce las oportunidades de aprendizaje significativo. Además, la estructura del sistema educativo en Colombia, que a menudo prioriza los contenidos sobre las habilidades, contribuye a la problemática. El enfoque en exámenes estandarizados y la presión por cumplir con el currículo pueden limitar la capacidad de acción de los docentes a desarrollar estrategias que fomenten el análisis crítico y la interacción con los textos.

Esta situación subraya la necesidad de transformar las prácticas educativas para que la comprensión lectora no sea vista como un requisito académico, sino como una herramienta esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida. En consecuencia, es fundamental abordar las problemáticas existentes en su enseñanza para considerar una investigación exhaustiva sobre la comprensión lectora en la educación secundaria básica en Colombia, atendiendo a que, la relevancia de esta competencia transversal no debe subestimarse, porque posibilita la interrelación del conocimiento y la necesidad de desarrollar competencias críticas en los estudiantes.

Por ello, esta investigación, presenta como objetivo primordial, generar un constructo teórico fundamentado en la comprensión lectora como una competencia transversal en las prácticas pedagógicas en educación básica secundaria, para de allí, apreciar las complejidades que emergen del escenario educativo ante esta realidad. La estructura de la investigación esta concertada en el problema como primer capítulo, conformado por el planteamiento del problema, los objetivos de investigación y la importancia del estudio.

En cuanto al segundo capítulo, se considera el marco teórico – referencial, concebido por los antecedentes del estudio, el recorrido diacrónico del objeto de estudio, los referentes teóricos y epistemológicos de la comprensión lectora como competencia transversal, los referentes conceptuales del estudio, la visión paradigmática de la investigación y las bases legales. Y, para el tercer capítulo se consolida la visión paradigmática, tanto en el enfoque, método, nivel y fases del método. También se incluyen los informantes clave, el escenario de estudio, la técnica y el instrumento para la recolección de los testimonios, los criterios de rigor científico y el proceso de tratamiento de la información.

Con base en el cuarto capítulo, se detallan los análisis e interpretaciones de la realidad desde una visión etnometodológica, donde se plantean las características del desenvolvimiento docente en sus planteamientos pedagógicas hacia la comprensión lectora como competencia transversal. En el quinto capítulo, destaca la generación de la teorización como el constructo de valor propositivo proveniente de la realidad del objeto de estudio. Luego se plantean las

consideraciones y reflexiones finales para concluir con el listado de referencias y anexos respectivo

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

La comunicación como elemento de interacción entre los sujetos, y, de los sujetos con el contexto, ha primado por destacar una serie de habilidades que constituyen el eje de concreción de los procesos lingüísticos en los diversos escenarios sociales, culturales y educativos. En ese sentido, el proceso de comprensión como una función cognitiva, tiene como precepto, la integración de ciertas destrezas necesarias como decodificar, organizar, interpretar, analizar y comparar, como parte de una competencia fundamental para el entendimiento de los signos y símbolos provenientes de la una lengua específica.

En esta perspectiva, desde inicios de la humanidad, la capacidad de comunicar a partir de la comprensión de hechos, fenómenos, señales y relaciones, ha signado las diversas etapas de la evolución, donde la necesidad de vivir como micro sociedades particularizó las acciones de los individuos desde las posibilidades y formas de interacción sociocultural. Con base en ello, la filosofía del lenguaje en ese devenir histórico, concede el rigor científico que merece por su articulación con el desarrollo de las culturas y sociedades.

En respuesta a esto, existe una filosofía del lenguaje que permite demostrar la relevancia de la comprensión como elemento comunicacional, la cual se fundamenta en su perspectiva de lograr la interacción entre los sujetos. Desde esta realidad, Davidson (2001), considera pertinente destacar:

El principal, si no el único interés último de la filosofía del lenguaje es la comprensión de los lenguajes naturales. Hay muchos argumentos para restringir la palabra

"lenguaje" a los sistemas de signos que son o han sido de uso real: los sistemas formales no interpretados no son lenguajes a raíz de su falta de significado, mientras que los sistemas formales interpretados se consideran más bien extensiones o fragmentos de los lenguajes naturales que les prestan vida. (p. 88).

Es importante resaltar que, los lenguajes naturales son aquellos que se utilizan cotidianamente para la comunicación social y cultural, mientras que los sistemas formales, aunque puedan tener reglas y estructuras similares, no poseen la riqueza semántica que caracteriza a los idiomas hablados y escritos. Con base en esto, la filosofía del lenguaje busca desentrañar la complejidad de los idiomas naturales, analizando su estructura, su significado y su capacidad para representar las interacciones de los sujetos de un sistema social establecido. Al mismo tiempo, busca comprender cómo los seres humanos utilizan el lenguaje para comunicarse, expresar ideas y emociones, y construir y producir conocimiento.

Partiendo de esto, la lectura como actividad comunicativa y proceso de comprensión, requiere de una gran aceptación ante las experiencias de interacción que proveen los diversos canales de la comunicación en la actualidad. Se hace referencia a los medios, portales, recursos y aplicaciones provenientes de la web, que son parte de gama compleja de herramientas de intercambio en tiempo síncrono y asíncrono de información. Por ello, la visión actual de la lectura, resalta su caracterización, según, Lluch y Zayas (2015):

Hoy, la lectura se concibe como una actividad que requiere destrezas muy complejas: saber acceder a la información y seleccionarla de acuerdo con determinados objetivos de lectura, saber interpretar los textos interactuando con ellos a partir de los propios conocimientos e intenciones o ser capaces de reflexionar sobre lo que se lee para actuar en diversos ámbitos sociales. Para llevar a cabo estas actividades se recurre a todo tipo de formatos y plataformas y de textos con diferentes lenguajes; además, a menudo la lectura se acompaña de la escritura en plataformas y herramientas que ofrece la web social. Este nuevo mapa hace más complejas las destrezas a las que nos hemos referido. (p. 4).

La importancia de desarrollar la competencia para comprender la lectura, está cualificada en el sentido de lograr desarrollar habilidades críticas y analíticas en los estudiantes, debido a que, leer es mucho más que decodificar palabras, porque como proceso complejo, implica interpretar, reflexionar y cuestionar el texto. Además, permite expandir la expresión y oralidad. Esto surgen en una era donde

la realidad global, cada vez más digitalizada, donde la información está al alcance de un clic, la capacidad de comprender lo que se lee se vuelve aún más relevante.

Como lo refrendan Jover, Valdés y Navas (2020): “La comprensión es una competencia esencial del aprendizaje humano, y alcanzar este nivel cognitivo con la lectura interviene en todas las áreas y asignaturas del currículo escolar. Diversos estudios confirman que la importancia de la comprensión lectora radica en su estrecha relación con el rendimiento académico” (p. 150). Desde esta perspectiva, la comprensión como función cognitiva tiene una connotación integrativa dentro de la adaptabilidad del currículo escolar, puesto que, fortalece las habilidades críticas y analíticas que son esenciales en el ámbito educativo. Al comprender lo que se decodifica a través del proceso lector, el estudiante interpreta, analiza y evalúa la información que tenga concordancia con aspectos inherentes a las diversos componentes de las competencias a desarrollar, lo que se traduce en un mejor desempeño académico.

Por las razones expuestas, lograr niveles de comprensión requiere de una serie de funciones cognitivas, que están dispuestas desde elementos que conforman las competencias genéricas y específicas del estudiante. Esto lo detallan Lluch y Zayas (2015):

Un lector competente es capaz de tomar el texto como objeto de observación para valorar su calidad y relevancia, de acuerdo con la finalidad que se le asigna en una determinada situación comunicativa. Esta competencia se manifiesta, por ejemplo, cuando un lector es capaz de evaluar si un texto es útil, por el modo de estar redactado y publicado, para un determinado fin; de valorar el uso que un autor hace de los rasgos textuales concretos para alcanzar un objetivo específico o de identificar la actitud del autor a partir de la observación de cómo usa el lenguaje. (p. 17).

Con base en esta apreciación resulta imprescindible la capacidad de analizar críticamente un texto y de interpretar las intenciones del autor a partir de su manera de expresarse. En tal sentido, no solo es concebir el significado literal de las palabras, sino que también puede inferir información implícita y captar matices de sentido, de esta forma, la competencia de comprensión lectora va más allá de la simple decodificación de la información, involucrando procesos cognitivos más complejos. En el ámbito escolar, Pérez y Zayas (2014) destacan lo siguiente:

La finalidad de la escuela en relación con la lectura es lograr que los alumnos lleguen a leer de forma autónoma para lograr objetivos personales, para actuar en la sociedad y para seguir aprendiendo. El logro de estos fines requiere la adquisición de unos saberes (fundamentalmente habilidades y estrategias) en determinados entornos de enseñanza y aprendizaje, cuya definición se basa fundamentalmente en las aportaciones de los estudios de la psicología que se ocupan de la relación entre el texto y el lector. (p. 171).

La conjugación de dichos saberes está asociada a los enfoques psicopedagógicos que han orientado las acciones didácticas para lograr establecer estrategias que se adecuen a las realidades sociohistóricas y culturales, lo que ha desencadenado en las formas de abordaje de la información y los procedimientos para lograr entablar significados a partir de la lectura. De esta manera, se busca desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para enfrentar textos de diferente complejidad y variedad, de forma que puedan comprenderlos y reflexionar sobre su contenido de manera crítica y creativa.

En correspondencia con esto, la competencia de comprensión lectora es una habilidad esencial en la sociedad actual, viéndose como una actividad propia del estudiante con visión emancipadora y crítica, así lo destaca Borges (2012): “Leer es un acto de intimidad con la mente del autor, pero también un acto de libertad, de viaje a mundos desconocidos. Leer es vivir más” (p. 42). Ante esto, lograr generar actitudes, concepciones, percepciones e ideas transformadoras en los niños y jóvenes a partir de lo abordado en la lectura, se consideraría un acto de comprensión y búsqueda creativa de significados.

Aunque, la vinculación de la lectura como proceso de comprensión referido a la complementariedad curricular ha sido desplazado por diversas razones. Con base en lo destacado por López y Encabó (2017), una de ellas se considera sobre el entorno conflictivo que se le ha otorgado a la lectura como proceso integrador de las prácticas pedagógicas y el currículo, debido a que:

Este entorno plantea nuevas necesidades de formación, ya que en muchas ocasiones los maestros no están preparados para combinar estos aspectos en sus desarrollos didácticos. Desde nuestra óptica, la cuestión tiene que ver con la toma de conciencia por parte de los docentes referida a que enseñar lengua no es una mera transmisión de conocimientos anquilosados, sino que el carácter flexible y oscilante de la lengua motiva que el docente deba estar abierto a cualquier

innovación y sobre todo deba adaptarse a los tiempos en los cuales desarrolla su actividad. (p. 47).

Por ello, es necesario considerar que, los nudos críticos que han proliferado en la escasa capacidad de adquirir la competencia de comprensión lectora en los niños y jóvenes, han resaltado en la discapacidad de las instituciones educativas, visto este proceso como un hábito obligatorio de una área curricular como la lengua castellana o español, y su irrestricto cumplimiento en los planes de estudio rigurosos, limitándose su accionar, por ejemplo, a explorar diferentes culturas y épocas históricas, y enriquecer la perspectiva del mundo actual desde una visión transversal.

Otro aspecto negativo que se considera inmerso en los tres núcleos que definen el proceso de comprensión lectora, denotados en, el contexto, el sujeto y la tarea de leer, así, González (2015), destaca cada una de las variables inmersas en estos:

Entre las variables de la primera categoría, tienen especial relevancia las características del texto, el contexto escolar, el entorno familiar y el ambiente sociocultural. De todas las subjetivas, se resalta el papel del conocimiento previo, las estrategias de aprendizaje, la motivación y la capacidad de memoria de trabajo. Entre las variables de tarea, se llama la atención sobre las diferencias entre los textos expositivos y los narrativos, sobre las diferencias entre los diversos objetivos que se le plantean al lector y sobre la necesidad de adaptar sus recursos a las demandas de las tareas. (p. 40).

De acuerdo con esto, la comprensión lectora es un proceso complejo que está influenciado por múltiples factores, tanto internos como externos. Entre los aspectos que se convierten en atenuantes de la problemática, se encuentran las características específicas del texto que se está leyendo, el ambiente escolar donde se lleva a cabo la actividad, el contexto familiar que rodea al estudiante, y las particularidades del entorno sociocultural en el que se desarrolla, en tal sentido, cada uno de estos elementos puede afectar la manera en que el joven interpreta y comprende la información.

Por lo tanto, cada una de estas variables, condicionan el desempeño de los estudiantes para lograr esta función del lenguaje oral, porque, pueden asociarse

las prácticas pedagógicas al uso de textos centrados en un lenguaje más técnico o que están organizados de manera compleja, los cuales, podrían representar un mayor desafío para algunos escolares en comparación con textos más accesibles y de menor profundidad semántica, es así como, la textualidad influye notablemente en el nivel de entendimiento que se pueda alcanzar.

Otro aspecto influyente se asocia al contexto o ambiente didáctico, al considerar que, un entorno donde escasamente se promueva la lectura o que establezca métodos pedagógicos poco efectivos puede obstaculizar el desarrollo de estas habilidades esenciales, en este sentido, los recursos disponibles, la formación del maestro y la dinámica del aula juegan un papel determinante en el aprendizaje. Aunado a esto, los aspectos socioculturales son determinantes en la comprensión lectora, porque, las creencias y valores del microsistema educativo, así como su acceso a recursos educativos, pueden influir en cómo se aborda la lectura, en tanto que, un contexto que valore y fomente la comprensión a partir de la transversalidad del proceso lector, tiende a producir lectores más competentes, mientras que contextos que enfrentan limitaciones pueden impactar negativamente en estas habilidades.

Otro elemento causal que destacan Pérez y Zayas (2014), determinan a la motivación como proceso inherente en la concepción negativa a la comprensión lectora:

Establecer claramente los objetivos de la lectura no sólo repercute en el procesamiento de la información, o en la capacidad del lector en interactuar con el texto, sino que influye poderosamente en su motivación. Los alumnos leerán con interés si tienen motivos para leer. Pero para que se sientan atraídos por la lectura son necesarios otros factores, como que observen que en el contexto en que viven (familia, barrio, centro escolar...) la lectura se valora. De ahí la importancia de la biblioteca escolar, de los proyectos de animación a la lectura, de que los profesores lean ante los alumnos o de que las familias traten de introducir la práctica de la lectura. (p. 175).

En esta concepción compleja del desarrollo de la comprensión de la lectura, la motivación es un proceso integrado al logro efectivo y creativo de las habilidades conocimientos y actitudes comunicativas, este aspecto, ha sido generador de conflictos y deferencias significativas en cuanto al interés por leer en los jóvenes,

lo cual es un elemento relevante de análisis e interpretación del escenario educativo. En resumen, López y Encabó (2017) consideran la competencia de comprensión de textos, como una función didáctica, que tiene agentes corresponsables, en este caso, docentes, estudiantes, recursos literarios y estrategias pedagógicas:

La consideración de la comprensión lectora y oral, y también de la expresión, como procesos en los que el lector-escritor u oyente hablante interactúan con el texto y relacionan la información de éste con sus experiencias vitales y conocimientos previos culturales, discursivos, lingüísticos y pragmáticos, con el fin de comprender e interpretar la obra y construir así su propio significado; por tanto, la didáctica para la educación literaria partirá del conocimiento y desarrollo de estrategias para leer, escuchar, comprender e interpretar, así como para crear, distintos tipos de textos a partir de la implicación del propio alumno en el proceso de reconstrucción de los mismos. (p. 210).

En general, es importante que la escuela en trabajo conjunto con los docentes, brinden a los jóvenes los recursos y estrategias necesarios para que puedan leer de manera crítica y reflexiva. Para lograrlo, es fundamental que se propicien espacios y actividades que fomenten la lectura, la escritura y la discusión de textos, tanto en el aula como en otros contextos educativos. De esta forma, se contribuye a que los estudiantes se conviertan en lectores competentes, capaces de comprender, interpretar y evaluar la información de manera crítica y reflexiva, en todos los espacios de interacción social, cultural y educativo.

Ahora bien, es importante destacar, que existen escenarios formativos donde se encuentran situaciones problemáticas que requieren ser abordadas, como es el caso de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, ubicada en el Municipio San José de Cúcuta, Departamento Norte de Santander, donde la investigadora mantiene vinculación y percibe ciertas situaciones del contexto, que prescriben en elementos ontológicos deficitarios a partir de las realidades pedagógicas, y, se ha observado una tendencia preocupante donde muchos jóvenes muestran un bajo nivel de competencia lectora, este fenómeno se convierte en un síntoma de un entorno escolar que no logra satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, lo que a su vez puede comprometer su futuro académico y profesional.

También, uno de los síntomas más evidentes en este contexto es la dificultad que enfrentan los estudiantes al intentar extraer información relevante de textos, sumándose a esta complejidad, los bajos rendimientos en asignaturas que requieren una comprensión profunda de textos, como literatura, ciencias sociales y ciencias naturales. Además, se manifiesta en la incapacidad para realizar análisis críticos, síntesis de información y la formulación de opiniones fundamentadas.

Las posibles causas de esta problemática pueden estar vinculadas al escaso enfoque en estrategias de lectura con un enfoque transversal del currículo escolar, además que, la mayoría de veces, las clases de lenguaje y comunicación se centran más en la mecanización de la lectura que en el desarrollo de habilidades críticas y analíticas. Asimismo, la escasez de recursos educativos adecuados y actualizados limita las oportunidades de los estudiantes para practicar la comprensión lectora como competencia integral en su desenvolvimiento pedagógico. Otro factor relevante que puede considerarse se relaciona con falta de formación docente en estrategias creativas para el abordaje de textos para su comprensión.

Es de denotar entonces, una serie de consecuencias de esta problemática. La baja comprensión lectora no solo impacta el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también limita su habilidad para fortalecer sus competencias genéricas y específicas en otras áreas del saber. Sumado a esto, los estudiantes que no logran comprender adecuadamente lo que leen pueden enfrentar serias dificultades a la hora de acceder a información esencial, lo que afecta su capacidad para tomar decisiones. En cuanto a su capacidad para continuar estudios de nivel superior, puede verse comprometida, lo que limita las oportunidades laborales en el futuro.

Por ello, este estudio, se plantea como pregunta central: ¿Cómo se desarrolla la comprensión lectora como competencia transversal en las prácticas pedagógicas de la educación básica secundaria? Para alcanzar las respuestas considerables a esta indagatoria, se plantean las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las formas de integración de la comprensión lectora en las acciones pedagógicas planteadas por los docentes?

¿Cómo es la transversalidad curricular de la comprensión lectora desde las prácticas pedagógicas de los docentes?

¿Qué ejes temáticos pueden constituir un constructo teórico que fundamente la transversalidad curricular de la comprensión lectora en las prácticas pedagógicas de los docentes de educación básica secundaria colombiana?

Objetivos del Estudio

Objetivo General

Generar un constructo fundamentado en la comprensión lectora como una competencia transversal en las prácticas pedagógicas en educación básica secundaria.

Objetivos Específicos

1. Develar las formas de integración de la comprensión lectora como cultura didáctica en las acciones pedagógicas planteadas por los docentes.
2. Interpretar la comprensión lectora como una competencia transversal desde las prácticas pedagógicas de los docentes.
3. Constituir un constructo que fundamente la transversalidad curricular de la comprensión lectora en las prácticas pedagógicas de los docentes de educación básica secundaria colombiana.

Justificación e importancia

El estudio plantea que, al integrar la comprensión lectora como competencia transversal, no solo impactará los resultados académicos, sino que también contribuirá al abordaje de realidades inherentes al desenvolvimiento de las prácticas pedagógicas en el contexto educativo colombiano. Por ello, este estudio se convierte en una base teórica y epistémica que sustentará la realidad de las

prácticas pedagógicas actuales, promoviendo su adaptación y evolución. Más aún, la relevancia de este estudio también radica en su contribución al análisis de la profesión docente desde sus acciones pedagógicas.

Desde un enfoque teórico, la comprensión lectora será un eje temático de interés interdisciplinario, abarcando áreas como la psicología, la lingüística y la pedagogía, así permitirá comprender cómo se desarrolla esta competencia permite establecer un marco conceptual que visualice los factores que influyen en la capacidad de los estudiantes para entender y procesar información escrita. Por otra parte, la relevancia práctica del estudio reside en su potencial del objeto de estudio y su influencia transversal en los planes de estudio de la educación colombiana, develar estas realidades resulta esencial en un entorno cada vez más exigente que requiere un pensamiento analítico y crítico, porque, la atención a esta competencia transversal es, por lo tanto, una necesidad educativa en la complejidad actual, además, la inclusión de la comprensión lectora en las prácticas pedagógicas de educación básica secundaria permite un enfoque que trasciende las disciplinas específicas con un carácter interdisciplinario.

En lo metodológico, la investigación se planteará a partir del método etnometodológica, en una visión cualitativa y desde el paradigma interpretativo. Estos procedimientos rigurosos permitirán conducir a la investigadora a emerger e indagar las realidades concernientes a la problemática del contexto educativo para su comprensión desde los mismos actores educativos. Desde la justificación institucional, esta investigación se adscribe a la Línea de Investigación “Realidades Didácticas de la carrera Docente” perteneciente al Núcleo de Investigación Didáctica y Tecnología Educativa, registrado en la Coordinación General de Investigación del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” de la UPEL.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes

Los estudios previos, son elementos subyacentes de otros contextos de indagación, además que, brindan el abordaje para comprender el problema de investigación y su relevancia en el campo de estudio. Al revisar estas evidencias existentes, la investigadora pudo identificar brechas de conocimiento, definir la originalidad de la propuesta y situar el trabajo dentro del marco más amplio de la disciplina pedagógica. Además, estos antecedentes se fundamentan como una base teórica sobre la que se construye la investigación.

Aunado a esto, proporcionan un esquema conceptual que guía la asociación de las investigaciones con sus hallazgos y la relación que presentan con el objeto de estudio. Asimismo, fortalecen la credibilidad de la investigación, ya que demuestran una asociación relevante con el presente estudio, por ello, se plantean una serie de investigaciones de corte internacional, nacional y local, que ameritan su abordaje como aspectos significativos a la contribución a la proyección y producción del conocimiento.

En el ámbito internacional, Fonseca (2021) destacó en su estudio doctoral, desarrollado en España, titulado: “La enseñanza de habilidades y estrategias de comprensión lectora en la escuela primaria”. El objetivo de este estudio fue evaluar los resultados de un programa de intervención diseñado para mejorar la comprensión lectora, centrándose en habilidades metacognitivas como la construcción de inferencias, la autorregulación, la comprensión de la estructura textual y el vocabulario (Oakhill y Cain, 2007, 2012). La muestra de estudio estuvo

compuesta por 127 niños de 9/10 años de cuarto grado de educación primaria en Argentina. Se compararon los resultados obtenidos con una muestra de niños de escuelas ubicadas en barrios vulnerables, con el objetivo de determinar posibles diferencias según el nivel socioeconómico (NSE).

Los resultados del estudio revelaron mejoras significativas en el vocabulario, la comprensión de la estructura textual, la construcción de inferencias y en medidas generales de comprensión lectora en los grupos de intervención en comparación con los grupos de control. Estos hallazgos sugieren que la intervención focalizada en habilidades metacognitivas puede tener un impacto positivo en la mejora de la comprensión lectora en niños de esta edad y contexto. Además, se llevó a cabo una investigación para identificar los predictores de la lectura fluida y la comprensión lectora en una muestra de 142 niños argentinos de 5 a 8 años. Se encontró que la velocidad de denominación resultó ser una medida clave para identificar posibles riesgos en la lectura y para intervenir de manera preventiva en edades tempranas.

En resumen, los resultados de este estudio resaltan la importancia de implementar programas de intervención centrados en habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños en edad escolar. Asimismo, se destaca la relevancia de identificar y abordar tempranamente posibles dificultades en la lectura, con el objetivo de promover un desarrollo lector exitoso en el futuro, y por ello, su relación con este estudio de gran significancia para la realidad que se manifiesta en el contexto colombiano.

En el caso de Roldán (2020), desarrolló un estudio en Argentina, que tituló: “Efectos de una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en la escuela secundaria”. La habilidad para comprender textos expositivos es fundamental en todos los niveles educativos, desde la secundaria hasta la universidad. El aprendizaje de diferentes materias depende en gran medida de la comprensión lectora. A pesar de la existencia de numerosos estudios sobre este tema, todavía existen desafíos importantes en cuanto a la enseñanza que promueve esta habilidad. En este trabajo se analizan los efectos de una intervención en comprensión lectora dirigida a estudiantes de primer año de secundaria en La Plata,

Argentina. Lo novedoso de esta propuesta radica en la selección de componentes específicos que influyen en la comprensión lectora, basados en un modelo teórico sólido. Además, se destaca que la intervención fue llevada a cabo de manera conjunta por la docente a cargo de la asignatura y el investigador autor de la tesis, buscando unir la investigación con la práctica educativa.

Se realizaron pruebas de lectura y conocimientos antes y después de la intervención en un grupo experimental y un grupo control, con un total de 63 estudiantes. Se evaluaron diferentes aspectos de la comprensión lectora, como la eficacia lectora, las inferencias, la semántica léxica y la jerarquía de la información textual. También se diseñó una prueba específica para medir el impacto de la intervención en el conocimiento de los alumnos sobre los contenidos de la asignatura. Los resultados mostraron que el grupo experimental mejoró significativamente en eficacia lectora, inferencias y comprensión general, así como en el conocimiento de la asignatura. Además, se observaron mejoras en las relaciones entre las variables que examinan la comprensión de textos. Incluso los estudiantes con rendimiento bajo en comprensión lectora mostraron mejoras significativas.

De acuerdo con la relación de este estudio con la realidad que se abordará, esta intervención demuestra la relevancia de la comprensión lectora en el aprendizaje de los contenidos específicos. Los resultados de este estudio aportan evidencia significativa sobre la importancia de una enseñanza sistemática para mejorar la comprensión lectora y las habilidades clave para el aprendizaje a partir de los textos.

Otra investigación internacional, la planteó García (2018), en Bolivia, con el siguiente título: “El aprendizaje de la lectoescritura en castellano en contextos de riesgo. Un estudio transversal en la sociedad boliviana”. El objetivo de este estudio fue analizar y predecir la evolución de los precursores de la lectoescritura en el aprendizaje del idioma castellano en la población boliviana, con el fin de mejorar la formación de los maestros y prevenir posibles dificultades de aprendizaje en lectura y escritura en los estudiantes. Se ha seleccionado una muestra de 120 sujetos de

primero, segundo y tercer grado, con igual representación de niños y niñas, provenientes de cuatro centros educativos diferentes en Bolivia, seleccionados por su ubicación geográfica y características socioculturales.

Para la recopilación de datos, se han utilizado 9 pruebas estandarizadas que evalúan 18 variables de interés, como comprensión del lenguaje oral, vocabulario, fluidez verbal, velocidad de denominación, cociente intelectual, memoria de trabajo, atención visual, lectura de palabras y pseudopalabras, familiaridad con el lenguaje escrito, conciencia silábica, conciencia fonémica y habilidades de escritura. Es importante mencionar que no se han realizado estudios similares en Bolivia y que los instrumentos utilizados han sido adaptados de pruebas de otros países de habla hispana. Los resultados muestran diferencias significativas entre la zona rural y urbana de Bolivia, lo que resalta la necesidad de asignar más recursos a la educación en áreas rurales. Además, se identificaron la velocidad de denominación, la conciencia fonológica, el vocabulario y la familiaridad con el material escrito como predictores claves del éxito en la lectoescritura en esta población, coincidiendo con investigaciones anteriores realizadas en diferentes contextos.

Con respecto a estos hallazgos, los mismos sugieren que los predictores de éxito en la lectoescritura son universales, y resaltan la importancia de implementar estrategias educativas que fortalezcan estas habilidades en los estudiantes bolivianos. Este estudio proporciona una correlación para la presente investigación que destaca la importancia de la comprensión lectora en los procesos formativos, y las necesidades de mejora de los programas de formación docente en el país, con el objetivo de garantizar un aprendizaje efectivo y equitativo para todos los niños y niñas en Bolivia.

En el ámbito nacional, en Barranquilla Cárdenas (2024), desarrolló su tesis doctoral titulada: "Incidencias de la lectura de hipertextos en la carga cognitiva y la comprensión lectora de estudiantes de básica secundaria". La introducción de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo ha dado lugar a formas creativas e interactivas de potenciar el aprendizaje, siendo la lectura de hipertextos una de ellas. Es fundamental investigar cómo esta modalidad de lectura afecta la carga

cognitiva y la comprensión lectora de los estudiantes, así como explorar las emociones que experimentan durante el proceso.

El objetivo principal de esta investigación es determinar la influencia de la lectura de hipertextos en los estudiantes de una institución educativa en Barranquilla. Para ello, se llevó a cabo un estudio cuasiexperimental pre y post test con 45 estudiantes de noveno grado, divididos en 3 grupos. Se utilizaron diferentes instrumentos de evaluación, como el NASA TLX, el Software OGAMA, una prueba de comprensión lectora basada en la prueba PISA y entrevistas. El análisis cuantitativo de los resultados reveló que no hay diferencias significativas en la carga cognitiva entre los grupos expuestos a distintos tipos de hipertexto. En cuanto a las emociones experimentadas por los estudiantes al interactuar con los hipertextos, se observó que están estrechamente relacionadas con la motivación. Es importante destacar que la utilización de diferentes tipos de hipertextos en la educación es beneficiosa para el aprendizaje de los estudiantes.

Como lo reporta esta investigación, la misma aporta hallazgos significativos sobre los efectos de la lectura de hipertextos en la carga cognitiva, la comprensión lectora y las emociones de los estudiantes. Los resultados obtenidos pueden ser de gran utilidad para la realidad la presente investigación, y la búsqueda de concepciones que resalten la necesidad de considerar la comprensión lectora como una competencia transversal.

También, en el contexto nacional, Faria (2023), planteó como tesis doctoral: “Constructos teóricos de la comprensión lectora desde la perspectiva de la pedagogía liberadora de Freire en educación básica primaria”. El avance en la enseñanza de la comprensión lectora, que implica la integración de aspectos pedagógicos fundamentales, contribuye significativamente al fortalecimiento de la labor docente y a la dinamización de los procesos educativos. En este sentido, el objetivo de la presente investigación fue desarrollar constructos teóricos sobre la comprensión lectora desde la perspectiva de la pedagogía liberadora de Freire en el nivel de educación básica primaria.

Partiendo de la premisa de que la lectura implica una serie de procesos cognitivos que requieren la asimilación de diversos aspectos teóricos para que el estudiante adquiera las competencias necesarias, se empleó una metodología cualitativa que permitió reconocer la realidad tal y como se manifiesta. Se hizo hincapié en el paradigma interpretativo y en el método fenomenológico, con el fin de acceder a los hechos que explican el desarrollo de la comprensión lectora en las instituciones educativas objeto de estudio. Los resultados obtenidos destacaron la importancia de fomentar la comprensión lectora a través de la pedagogía liberadora, promoviendo procesos de reflexión y crítica contextualizada de los textos leídos. Educar desde esta perspectiva va más allá de la mera transmisión de conocimientos, buscando establecer una conexión sólida entre la teoría y la práctica en el desarrollo de la comprensión lectora.

En conclusión, esta investigación ha permitido generar una teoría que integra aspectos epistémicos de la pedagogía crítica y liberadora, contribuyendo así al avance en la enseñanza de la comprensión lectora en el nivel de educación básica. Como reviste este estudio, la realidad integradora del proceso lector, se puede considerar como un estudio significativo proveer de elementos epistemológicos y metodológicos concernientes a la realidad del objeto de estudio.

En el contexto local, Contreras (2022) desarrolló en Cúcuta, un estudio titulado: “Modelo pedagógico de la comprensión lectora en la educación básica primaria”. En tanto, la práctica pedagógica es una acción fundamental que guía la enseñanza y el aprendizaje, permitiendo el desarrollo de habilidades como la comprensión lectora, la cual es esencial en la formación integral de los estudiantes. En este contexto, el objetivo principal de este estudio es crear un modelo pedagógico para mejorar la comprensión lectora en la Educación Básica Primaria en la institución educativa Julio Pérez Ferrero de Cúcuta. Para lograr este propósito, se llevó a cabo una investigación cualitativa de nivel explicativo, utilizando el paradigma interpretativo y el método fenomenológico.

El estudio se dividió en tres etapas: la etapa descriptiva, donde se describió el entorno y se identificaron los informantes clave, que en este caso fueron los

docentes de educación básica primaria seleccionados de manera intencional; la etapa estructural, que consistió en la recopilación de información a través de entrevistas a los informantes clave y el análisis de la misma mediante procesos de categorización y codificación; y la etapa de discusión de los resultados, donde se integraron los hallazgos obtenidos en las etapas anteriores. Los resultados de la investigación revelaron que en la enseñanza de la comprensión lectora se hace hincapié en la comprensión e interpretación de los textos, así como en la utilización de modelos específicos para este fin. Se identificó que los docentes consideran que existen pocos hábitos de lectura entre los estudiantes y que la influencia negativa de la familia puede afectar este proceso.

Por lo tanto, se sugiere la implementación de estrategias reflexivas, aunque se reconoce que estas son poco conocidas por los profesionales de la educación. Además, se destaca la importancia de la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje. A partir de los hallazgos de la investigación, se ha desarrollado un modelo pedagógico que busca mejorar la comprensión lectora en la Educación Básica Primaria. Este modelo se basa en una serie de estrategias y actividades diseñadas para promover la comprensión lectora de manera sistemática, teniendo en cuenta las necesidades y características de los estudiantes de la institución educativa Julio Pérez Ferrero.

Con base en los hallazgos de este estudio, el mismo ha permitido identificar áreas de mejora en la enseñanza de la comprensión lectora en la Educación Básica Primaria, así como proponer un modelo pedagógico que busca potenciar esta habilidad en los estudiantes. Puede verse como una contribución hacia la proyección y producción de conocimiento dentro de las prácticas pedagógicas, en correspondencia con las nuevas exigencias de innovación de los sistemas educativos.

Por otra parte, la investigación de Torres (2024), desarrollada en la localidad de los Patios, Departamento Norte de Santander, con el título: “Aproximación teórica desde la didáctica sobre la comprensión lectora en educación secundaria”. La educación ha tenido que adaptarse a situaciones inesperadas, ya sea debido a

avances tecnológicos o a circunstancias de la vida. Es importante recordar que, la pandemia de COVID-19 ha llevado a un cambio drástico en la forma en que se imparte la educación, pasando de la presencialidad a un modelo virtual y, actualmente, a un modelo híbrido donde se combina la enseñanza presencial con la virtual. Ante esta nueva realidad, fue relevante plantearse el objetivo general de generar una aproximación teórica desde la didáctica sobre la comprensión lectora en la educación secundaria en la institución educativa Anna Vitiello - Hogar Santa Rosa De Lima – Los Patios – Norte De Santander – Colombia.

Este estudio se llevó a cabo a través de una investigación cualitativa apoyada en el paradigma interpretativo y utilizando el método fenomenológico. Se logró establecer las bases teóricas de las categorías centrales que se relacionan con la didáctica, la comprensión lectora y la educación secundaria. Es evidente que, en la actualidad, los docentes deben aprovechar los recursos disponibles para fortalecer los procesos de comprensión lectora, los cuales son esenciales para la vida de los estudiantes. A través de la construcción teórica, se proporcionan conocimientos, estrategias y recursos para que los estudiantes puedan mejorar su rendimiento académico y enriquecer su vocabulario a través de las habilidades que adquieran para la comprensión lectora. Es fundamental que los docentes se adapten a las nuevas formas de enseñanza y aprovechen al máximo las herramientas disponibles para garantizar un aprendizaje efectivo y significativo.

Con base en este estudio, se pudo comprender que, la educación se encuentra en constante evolución y es responsabilidad de los maestros estar a la vanguardia de las nuevas tendencias y metodologías para brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para su desarrollo académico y personal. La comprensión lectora es una habilidad fundamental que debe ser fomentada desde edades tempranas y reforzada a lo largo de la educación secundaria. Solo de esta manera será posible garantizar que los estudiantes adquieran las competencias necesarias para enfrentarse a los desafíos del mundo actual y futuro.

Para cerrar con los antecedentes, se encontró a Sepúlveda (2023) con una investigación desarrollada en Cúcuta, titulada: “Constructos teóricos de la

comprensión lectora como componente para la producción de textos escritos desde la práctica pedagógica”. En este sentido, aceptar la realidad del proceso de comprensión lectora ha llevado a la necesidad de generar argumentos que respalden la formulación de ideas a partir de lo que se lee y se comprende de los textos, con el fin de potenciar aprendizajes significativos. Por lo tanto, el objetivo general de la investigación fue establecer constructos de comprensión lectora que se reflejen en escritos concretos que plasmen el pensamiento de los estudiantes a través de la práctica pedagógica de los docentes en su día a día.

La naturaleza de la investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, utilizando el método fenomenológico y un paradigma interpretativo. Los informantes seleccionados fueron dos (2) directivos y cuatro (4) docentes de la Institución Educativa Eustorgio Colmenares Baptista, elegidos de manera intencional siguiendo ciertos criterios. Para obtener los hallazgos de la realidad, se empleó la entrevista en profundidad como instrumento de recolección de datos. El rigor de la investigación se estableció a través de la triangulación de datos. A partir de la información obtenida de los participantes de la investigación, se identificaron categorías y subcategorías que serán organizadas, codificadas y sistematizadas para derivar constructos significativos. Se destacó la importancia de que los docentes cuenten con una orientación epistémica que fomente procesos de reflexión tanto práctica como teórica en profundidad. Por lo tanto, se enfatizó la necesidad de adoptar criterios didácticos que promuevan una visión diferente de la educación y de la comprensión lectora.

Con referencia a este estudio, la visión transversal de la comprensión lectora, se consolida a través de las prácticas educativas que integren elementos de diversas áreas y ejes temáticos para la formación, por ello, es fundamental que se integren acciones didácticas para la consolidación de competencias de comprensión de textos como proceso riguroso en los diversos contextos de adecuación curricular en la educación básica secundaria colombiana, donde los jóvenes de este nivel educativo tengan las posibilidades de analizar, inferir, comprender, interpretar y adecuar lo leído en sus representaciones pedagógicas.

Recorrido diacrónico del objeto de estudio

Es destacable dentro de las apreciaciones sociológicas y evolutivas que se consagran con el objeto de estudio, concebir elementos que corresponden a la visión que ha tenido la competencia de comprensión lectora, desde una connotación referida a la integralidad de la formación, considerándose una actividad y aprendizaje requerido para el desempeño de las prácticas educativas. Por ello, Coseriu (1988) resalta que:

La lingüística actual se caracteriza principalmente por ser una lingüística de la “competencia en la lengua”, en contraste con la lingüística de la primera mitad del siglo XX, que se centraba en la “estructura de la lengua”, y la lingüística del siglo XIX, que se enfocaba en la “historia de la lengua”. Se plantea la cuestión de en qué consiste el conocimiento lingüístico que permite a los seres humanos hablar y entender el habla de los demás. (p. 12).

Como lo refrenda el autor, en la actualidad, la lingüística se centra en el estudio de la competencia lingüística, es decir, en la capacidad que tienen los hablantes de una lengua para producir y comprender un número infinito de oraciones nuevas. Esta competencia incluye el conocimiento de la gramática de una lengua, así como la capacidad de aplicar este conocimiento de manera creativa en la comunicación verbal. Pero, en épocas anteriores, es decir, desde el siglo XIX, la caracterización de la competencia lingüística, donde esta integrada la comprensión lectora, fue discernida con una visión simplista que acentuaba la dinámica histórica de la evolución de los textos para la promoción del conocimiento, luego de ello, en la primera mitad del siglo XX, se promovió la concepción científica de la lengua, centrada en garantizar la estructura lógica de los procesos orales y escritos.

Fue entonces, en la segunda mitad del siglo XX, donde la percepción que revolucionó la visión de la lingüística emergió con los postulados de Chomsky (citado en Bronckart y Dolz, 2007):

La noción de competencia lingüística fue introducida por Chomsky en un artículo de 1955 que marcó el inicio de la “revolución cognitiva” en las ciencias humanas. En dicho texto, Chomsky buscaba contrarrestar el behaviorismo lingüístico y, más específicamente, la idea de que el lenguaje se adquiere a través de ensayo y error,

condicionamientos y repeticiones. Para él, la rapidez con la que los niños adquieren las estructuras lingüísticas principales, así como la prontitud con la que recuperan el lenguaje tras lesiones orgánicas periféricas, no pueden explicarse únicamente en términos de aprendizaje o determinismo del entorno. (p. 152).

Según esto, Chomsky sostenía que estos fenómenos evidencian la existencia de una disposición innata y universal hacia el lenguaje, a la que denominó competencia lingüística. Esta disposición implica la presencia de un “órgano mental” dentro de las estructuras del cerebro humano, que otorga al individuo una capacidad intrínseca e ideal para producir y comprender cualquier lengua natural. Esta capacidad es el fundamento último de todo fenómeno lingüístico, que se manifiesta a través de actuaciones concretas condicionadas por diversos factores, como la memoria y limitaciones comportamentales, así como por aspectos sociales y contextuales.

En resumen, Chomsky postuló que la competencia lingüística es una característica inherente a la naturaleza humana, que logra capacitar para la adquisición y uso del lenguaje de manera eficiente y efectiva. Esta idea revolucionaria ha tenido un profundo impacto en el campo de las ciencias humanas y ha abierto nuevas perspectivas en el estudio del lenguaje y la mente. En esta perspectiva, es importante detenerse en la década de 1960 con los postulados del mismo Chomsky (1964), quien describe de manera puntual la competencia lingüística desde la visión de la comprensión como categoría cognitiva de los procesos lingüísticos:

En la *langue* y *parole* aparecen los conceptos «competencia» y «actuación». Así pues, Chomsky distingue más claramente aún entre el saber, lo que se sabe y para lo que se es lingüísticamente competente, y la realización de ese saber en el hablar. Estas dos concepciones se diferencian desde los puntos de vista de la terminología y del contenido. Para denominar los hechos sobre los que se basan son preferibles los términos de Chomsky, porque son menos equívocos y porque lo que se quiere decir no sólo lo nombran, sino que también lo caracterizan. La *langue*, en Chomsky, no sólo está dada como *langue*, sino ya como lo que es: un saber, una competencia. Asimismo, la *parole* no sólo está dada como *parole*, como una forma determinada de la lengua, sino como ejecución, como realización de un saber en el hablar. (p. 14).

De acuerdo con esto, en el campo de la lingüística, Chomsky introduce los conceptos de “competencia” y “actuación” para distinguir claramente entre el conocimiento lingüístico y su aplicación en el habla. La competencia lingüística se refiere a lo que se sabe y para lo que se es capaz de utilizar en términos de lenguaje, mientras que la actuación se refiere a la puesta en práctica de ese conocimiento a través del habla. Además, desde esta visión evolutiva, es quien inicia la denominación del término competencia y en el campo de la lengua, y es por ello, que utiliza estos términos para diferenciar entre la estructura subyacente del lenguaje (la *langue*) y su manifestación concreta en la comunicación verbal (la *parole*). La *langue* no solo se presenta como un sistema dado, sino como un conocimiento, una competencia que subyace en el individuo. Por otro lado, la *parole* no solo se limita a la expresión verbal en sí misma, sino que también implica la ejecución y realización de ese conocimiento en el acto de hablar.

Por ello, desde esta percepción, es donde se comienza a referir el término competencia lingüística, porque, es importante destacar que Chomsky prefiere utilizar su propia terminología para referirse a estos conceptos, ya que considera que sus términos son más precisos y menos ambiguos. De esta manera, no solo se nombran los hechos lingüísticos, sino que también se caracterizan y se comprenden en su totalidad. Para entender la competencia de comprensión lectora, desde la visión de Chomsky, puede concebirse que es aquella que se interesa por los aspectos cognitivos y neurológicos involucrados en el procesamiento del lenguaje desde la decodificación de signos, símbolos y códigos para su interpretación y análisis.

Luego de acuñarse este término por parte de Chomsky, subyace Hymes (1977) quien sugiere que:

Aunque puede haber una competencia sintáctica, esta por sí sola no es suficiente para adquirir un dominio funcional del lenguaje. Este dominio implica la habilidad de ajustar las expresiones verbales a las exigencias comunicativas y a las características del entorno, lo cual demanda un proceso de aprendizaje social. (p. 65).

Con lo destacado, el lenguaje debe centrarse en el desarrollo de competencias de comunicación, que se dividen en competencias narrativas, conversacionales, retóricas, productivas, receptoras, entre otras. La psicología cognitiva ha adoptado el concepto chomskiano de manera literal, sin embargo, Hymes lo ha transformado de manera coherente con relación a que, la competencia no es innata, sino una capacidad adaptable y contextualizada, cuyo desarrollo requiere de un aprendizaje formal o informal. Lo único que se mantiene de la concepción original de Chomsky es que la competencia se adquiere de la misma manera que otras habilidades del individuo.

Para lograr un desarrollo efectivo de estas competencias comunicativas, donde está inmersa la comprensión lectora, es fundamental que el proceso de enseñanza se enfoque en la práctica y el uso activo de la lengua. Es decir, los estudiantes deben tener la oportunidad de aplicar lo aprendido en situaciones reales de comunicación, tanto en el aula como fuera de ella. Además, es importante que se fomente la interacción entre los estudiantes, ya que el aprendizaje de la lengua, se ve enriquecido por la práctica constante y la exposición a diferentes contextos lingüísticos.

Desde finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, con la visión de la Unesco, proveniente de la propuesta Delors (La educación encierra un tesoro, 1996), se consolidan las competencias como el enfoque socioformativo de la educación y, el que deben regir las propuestas curriculares de los sistemas educativos. Por lo tanto, la comprensión lectora se asocia como una de las habilidades esenciales para la formación en todos los niveles de la educación obligatoria en los países miembros, de allí, su consideración ante cada uno de los planes, programas y proyectos que provienen de las instituciones del Estado en materia de Educación.

Referentes teóricos y epistemológicos de la comprensión lectora como competencia transversal

La comprensión lectora ha cobrado una relevancia fundamental en el ámbito educativo contemporáneo, debido a que, la realidad que ha prevalecido es la escasa capacidad de comunicarse de los jóvenes, por estar inmersos en un mundo

interconectado y digital, donde la habilidad de interpretar, analizar y utilizar la información que se presenta en textos de diversas formas se ha convertido en una competencia transversal esencial no solo en el ámbito académico, sino también en la vida cotidiana y profesional. La comprensión lectora no puede ser vista de manera aislada, en este aspecto, debe ser entendida dentro de un entramado teórico y epistemológico que aporte claridad a su enseñanza y aprendizaje.

Por ello, existen una serie de teorías que son vinculantes al objeto de estudio y que resaltan la complejidad del fenómeno, las cuales intervienen como elementos epistemológicos de rigor científico para la investigación, por lo tanto, se presentan las siguientes:

La Teoría de la Complejidad

Morín (1999) sostiene que: “...el conocimiento no puede ser tratado de manera fragmentaria, sino que todo está interconectado en un tejido de relaciones complejas” (p. 23). Esto es particularmente relevante para la comprensión lectora, ya que leer no es un acto simple o lineal, sino que, involucra múltiples factores que van desde el contexto sociocultural hasta las experiencias previas del lector. De acuerdo con esto, el aprendizaje debe ser concebido como un proceso que considera la interdependencia de las partes dentro de un todo. Esto implica que, al enseñar comprensión lectora, es determinante conectar el texto con las experiencias y vivencias del estudiante, su entorno, sus emociones y su cultura.

Es así como, la lectura debe integrarse en una red de significados y saberes que permiten al lector no solo descifrar palabras, sino también construir significados a partir de ellas. La complejidad de la competencia en comprensión lectora radica en que exige del estudiante una capacidad crítica y reflexiva para relacionar sus conocimientos preexistentes con la nueva información. Por ello, esta perspectiva invita a maestros a considerar la diversidad de estrategias de enseñanza que pueden facilitar la comprensión lectora. En lugar de considerar un único método efectivo, deben abrirse a múltiples enfoques que se adapten a las necesidades y contextos de sus alumnos. Para lograr esto, es vital fomentar un ambiente de

aprendizaje que respete la pluralidad de pensamientos y realidades de los estudiantes.

El Enfoque globalizador del Aprendizaje

Este enfoque, propuesto por Decroly (1990), complementa la teoría de Morín al destacar la importancia de aprender de manera integral y relacionada. Decroly indica que: "...el aprendizaje debe ser visto como un todo en el cual las diversas disciplinas y conocimientos se entrelazan" (p. 54). Como lo refrenda el autor, es base constituyente la interdisciplinariedad para la comprensión lectora, puesto que, permite abordar la lectura desde distintos ángulos y asociarla con diversas áreas del conocimiento.

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora no se limita únicamente a la capacidad de interpretar un texto, sino que también implica relacionar la información con los recortes significativos planteados desde la visión socioformativa del estudiante, sus intereses y sus áreas de interés por el aprendizaje. Al integrar distintos contenidos, los maestros pueden diseñar actividades que fomenten conexiones significativas entre la lectura y la vida cotidiana, haciendo que el proceso de lectura sea considerado complemento de cada acción pedagógica e interconectado.

Además, según Decroly (1990): "Al implementar un enfoque globalizador en la enseñanza, implica incorporar temáticas transversales, promover el trabajo colaborativo y utilizar recursos variados como la tecnología, el arte y la naturaleza" (p. 55). Esta metodología permite que los estudiantes se sientan más motivados y comprometidos con su aprendizaje, dado que pueden ver la aplicación práctica y la relevancia de lo que están leyendo. Además, un enfoque globalizador fomenta que la lectura sea considerada una herramienta útil y valiosa en múltiples aspectos de la vida del estudiante.

Teoría de la Competencia Comunicativa: Habilidades para la interacción

La Teoría de la Competencia Comunicativa, desarrollada por Hymes (1975), se centra en la capacidad de una persona para participar eficazmente en interacciones comunicativas. Por ello, Hymes (citado en Cairney, 2018) argumenta que: “...la competencia comunicativa va más allá de la gramática y la sintaxis; incluye el conocimiento del contexto social y cultural en el cual se produce el acto comunicativo” (p. 43). Es decir, de acuerdo con esta teoría, para que un lector comprenda un texto de manera efectiva, debe poseer conocimientos previos sobre el contexto en el que se inscribe, así como la capacidad de entender y proporcionar significado a las intenciones del autor.

En atención a esto, la comprensión lectora, por lo tanto, puede ser vista como una forma de competencia comunicativa que exige del lector habilidades no solo para decodificar palabras, sino también para interpretar el mensaje en función de su contexto y propósito. Esto implica un enfoque multidimensional en la enseñanza de la lectura, donde se promueva la discusión, el análisis crítico y la reflexión sobre los textos leídos, que conmina a desarrollarse como una competencia comunicativa en los estudiantes, lo cual permite que se conviertan en lectores activos, capaces de participar en un diálogo continuo con los textos y con sus propios conocimientos.

Teoría de los niveles de comprensión lectora

La Teoría de los niveles de comprensión lectora, formulada por Barret y Smith en 1980, ofrece un marco para clasificar distintos niveles de comprensión que un lector puede alcanzar. Esta teoría identifica varias categorías de comprensión que van desde la más básica, que es la lectura literal, hasta la comprensión crítica y creativa. Cada una de estas categorías representa un nivel de profundización en el proceso de comprensión, lo que sugiere que la habilidad lectora se puede desarrollar de manera progresiva.

Por ello, según Barret y Smith (1980), existen cinco niveles de comprensión lectora: “comprensión literal, reorganización, comprensión inferencial, evaluación y

apreciación” (p. 11). De acuerdo con esto, la comprensión lectora no es solo un proceso dinámico asociado al aspecto académico, sino que, se plantea como una necesidad sociocultural para el entendimiento, análisis y postura sobre contextos reales. Desde esta perspectiva, el primer nivel hace referencia a la comprensión literal, determinada como la capacidad de entender la información explícita que se encuentra en el texto. Esto incluye identificar hechos, detalles y conceptos concretos que el autor presenta de manera directa, por ello, es importante poder extraer la información de forma precisa y sin interpretaciones subjetivas.

El siguiente nivel es la reorganización, que implica la capacidad de organizar la información de manera coherente y estructurada, el cual permite identificar la secuencia de eventos, las relaciones entre las ideas y la estructura del texto en general, lo que refrenda la necesidad de poder sintetizar la información de forma concisa. La comprensión inferencial es el tercer nivel, que implica la capacidad de inferir información implícita a partir de lo que se expone en el texto. Esto requiere de habilidades de razonamiento y deducción para poder comprender el significado más profundo del texto y las implicaciones que se derivan de él. (Barret y Smith, 1980).

El nivel de evaluación implica la capacidad de analizar y valorar críticamente la información presentada en el texto. Esto incluye identificar argumentos, evaluar la validez de las afirmaciones y discernir entre opiniones y hechos. Es importante poder cuestionar la información de forma objetiva y fundamentada. Por último, la apreciación se refiere a la capacidad de valorar el texto en su conjunto, teniendo en cuenta aspectos como el estilo del autor, la intención comunicativa y el impacto emocional que genera en el lector, en este nivel, se asocia con una evaluación más subjetiva y personal del texto, teniendo en cuenta la experiencia y los valores individuales.

Con base en esta teoría, los niveles de la comprensión lectora son relevantes para poder interpretar un texto de manera adecuada. Desde la comprensión literal hasta la apreciación, cada nivel requiere de habilidades específicas que permiten al lector adentrarse en el discurso en tercera persona y extraer el máximo provecho

de la lectura. Es importante desarrollar estas habilidades a lo largo del tiempo para poder mejorar la comprensión lectora y enriquecer la experiencia de lectura.

De acuerdo con estos referentes, la comprensión lectora como competencia transversal representa uno de los elementos integradores de la formación en los sistemas educativos. Dada la complejidad del entorno actual, donde la información se presenta en diversas modalidades y formatos, es esencial que los maestros enfoquen sus esfuerzos en desarrollar habilidades de comprensión lectora en sus estudiantes.

Como se evidencia, la Teoría de la Complejidad de Morín invita a ver la lectura en un contexto holístico, donde todo está interrelacionado, y a integrar diversas experiencias y conocimientos en el proceso de aprendizaje. El enfoque globalizador de Decroly resalta la importancia de conectar las experiencias de los estudiantes con los textos, haciendo que el aprendizaje de la lectura sea relevante y significativo. La Teoría de la Competencia Comunicativa de Hymes sugiere que la comprensión de la lectura debe estar ligada a la capacidad de interactuar y dialogar con los textos, fomentando así una relación activa con la información. Finalmente, la Teoría de los niveles de comprensión lectora de Barrett y Smith proporciona un marco valioso para entender que la lectura y comprensión son procesos escalonados que requieren desarrollo y práctica continua.

En un contexto educativo que busca preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio, la comprensión lectora debe ocupar un lugar central en el currículo y en las prácticas pedagógicas. El trabajo pedagógico debe ser intencionado y reflexivo, empleando estrategias que aseguren que todos los estudiantes, independientemente de su contexto, tengan acceso a un aprendizaje significativo que les permita convertirse en lectores críticos, capaces de analizar y utilizar la información de manera efectiva. La construcción de la comprensión lectora como una competencia transversal es, sin duda, un camino complejo pero necesario. A medida que los docentes incorporan estos elementos en su práctica, contribuyen a formar ciudadanos críticos y analíticos en un mundo que demanda cada vez más la capacidad de leer con mayor profundidad y entender la complejidad de la información contextual.

Referentes conceptuales

La realidad educativa contemporánea enfrenta importantes cambios que han suscitado desde las políticas educativas globales y nacionales, que requieren una revisión profunda de los paradigmas pedagógicos tradicionales. En este contexto, la comprensión lectora como una competencia transversal y la integración curricular de este proceso en las prácticas pedagógicas, emergen como ejes temáticos para la interpretación de las funcionalidades del acto educativo, por ello, se conciben una serie de elementos característicos.

La comprensión lectora

A partir de definiciones fundamentales, la comprensión lectora en el contexto educativo actual se presenta como un constructo multidimensional que requiere la participación activa del lector, para Cairney (2018): “Dado que estos términos están lastrados por estos supuestos inadecuados, me he sentido tentado de evitar las palabras ‘comprensión’ y ‘enseñanza’” (p. 11). Esto pone de manifiesto la complejidad que rodea a la comprensión lectora, sugiriendo que las definiciones tradicionales pueden no capturar adecuadamente el dinámico proceso de lectura.

El énfasis de estudios previos ha estado en los niveles de comprensión lectora y su relevancia para el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. Investigaciones han corroborado que la comprensión no es un producto final, sino un proceso interactivo que se ve afectado por diversos factores cognitivos, afectivos y contextuales, es así como Cairney (2018) destaca que, en varias posturas, que se asocian con: “...poca atención se presta al lector o lectora y se prescinde del conocimiento que puedan aportar al texto” (p. 12). Esta realidad señala limitaciones en las prácticas de enseñanza, donde el foco frecuentemente recae sobre el texto y no en el lector.

En este sentido, los enfoques teóricos que respaldan la enseñanza de los distintos niveles de comprensión lectora incluyen teorías constructivistas, que consideran a los estudiantes como activos creadores de significado (González,

2015). La enseñanza de la comprensión lectora debe apoyarse en métodos que fomenten el uso de textos completos y actividades colaborativas, permitiendo que los alumnos exploren la lectura como un acto de construcción social de significado (Cairney, 2018). Sin embargo, es evidente la necesidad de abordar vacíos en la investigación actual, que no solo limitan el entendimiento profundo de los procesos de lectura, sino que también afectan el diseño de estrategias educativas creativas fundamentadas en la comprensión.

En este contexto, se plantea la propuesta de Kintsch et al (1993) de: "...redefinir los conceptos de "lectura" y "comprensión lectora" como aprendizaje a partir de textos" (p. 22). Los autores distinguen entre memorizar un texto y realmente aprender de él. En la memorización, los conocimientos previos del lector tienen poco peso, mientras que aprender a partir de un texto implica comprenderlo, interpretarlo e integrarlo en los esquemas de conocimiento previo del individuo. Este enfoque destaca que, el lector sea capaz de utilizar la información del texto para diversos propósitos, como recordarla, inferir nuevos hechos, integrarla con conocimientos previos o resolver problemas. En cambio, la lectura se concibe como un conjunto de actividades relacionadas con el texto, más que como un concepto unívoco.

Desde la postura de Graesser y Britton (1996) intentan resumir las ideas fundamentales de los diferentes modelos de comprensión actuales. Según estos autores: "...la comprensión se entiende como un sistema dinámico complejo que busca elaborar y unir representaciones coherentes. La memoria operativa y la generación de inferencias son herramientas clave en este proceso" (p. 41). En detalle, la comprensión lectora va más allá de la simple decodificación de palabras, implicando una construcción activa de significado a partir de los textos. Este enfoque pone énfasis en la interacción entre el texto y el lector, así como en la importancia de los conocimientos previos y las estrategias de comprensión para adecuarlas a las realidades contextuales y a los diversos procesos de entendimiento e interpretación de la realidad.

En cuanto a las variables que intervienen y condicionan los procesos de comprensión lectora, González (2015) las asocia en tres:

El primer conjunto de condicionantes de la comprensión de textos es el de las variables contextuales, de las que se verán las siguientes: los libros de texto que utilizan los alumnos, con características que no siempre favorecen el aprendizaje; el entorno escolar, en el que se da gran importancia al papel del profesor y a las relaciones entre alumnos; el ambiente familiar, que puede prestar o no atención a actividades de lectura; y el entorno sociocultural, que facilita o dificulta las tareas de aprendizaje. Entre los condicionantes subjetivos, han generado un elevado volumen de investigación las diferentes modalidades de conocimiento previo del lector, las estrategias de aprendizaje con las que éste se enfrenta a las tareas, las motivaciones que le impulsan a iniciar, mantener, modificar o abandonar la lectura, y la capacidad de su memoria de trabajo. Y, la tercera variable considerada como las variables de actividad, que consiste en enfrentarse a un texto, y, es el conocimiento de las demandas y del nivel de dificultad de la tarea que va a realizar, que depende, entre otros factores, del tipo de texto y de los objetivos que se plantea. (p. 65).

Las variables contextuales destacan elementos y factores significativos en este proceso, ya que influyen en la forma en que los lectores interpretan y asimilan la información. En primer lugar, los libros de texto utilizados por los alumnos pueden tener características que no siempre favorecen el aprendizaje. Es importante que los materiales de lectura sean adecuados para el nivel de los estudiantes, tanto en términos de contenido como de dificultad. Además, el entorno escolar también desempeña un papel importante en la comprensión de textos, ya que la relación entre el profesor y los alumnos, así como la dinámica en el aula, pueden influir en la forma en que se aborda la lectura.

Por otro lado, el ambiente familiar también puede influir en la comprensión de textos. Es fundamental que los padres y cuidadores fomenten la lectura en casa y brinden apoyo a los niños en sus actividades de lectura. Además, el entorno sociocultural en el que se desenvuelven los individuos puede facilitar o dificultar las tareas de aprendizaje, ya que las experiencias y valores culturales de cada persona influyen en la forma en que se relacionan con la lectura.

En cuanto a los condicionantes subjetivos, es importante tener en cuenta las diferentes modalidades de conocimiento previo del lector. El bagaje cultural, las experiencias previas y las habilidades de comprensión lectora de cada individuo pueden influir en la forma en que se enfrenta a la lectura. Además, las estrategias de aprendizaje que utiliza el lector, así como sus motivaciones y su capacidad de memoria de trabajo, también son factores determinantes en la comprensión de

textos. Por último, las variables de actividad son fundamentales a la hora de abordar un texto. Es importante que el lector sea consciente de las demandas y del nivel de dificultad de la tarea que va a realizar, ya que esto influirá en la forma en que se enfrenta al texto. Además, el tipo de texto y los objetivos que se plantea al leer también son aspectos a tener en cuenta a la hora de comprender un texto de manera efectiva.

La transversalidad curricular en las prácticas pedagógicas

La transversalidad se refiere a la inclusión de diferentes disciplinas y áreas de conocimiento en la enseñanza de un tema común, lo que favorece un aprendizaje integrador, holístico y significativo. De acuerdo con Frola (2015):

Esta metodología puede transformar la manera en que los estudiantes perciben el conocimiento, permitiendo conexiones más profundas entre asignaturas que, tradicionalmente, han estado aisladas. Así, la educación se convierte en un proceso interrelacionado que refleja la complejidad de la realidad misma. (p. 23).

Es decir, la transversalidad curricular se centra en combinar tareas y competencias propias de un área del saber en contraste con su funcionalidad en otras áreas de formación, de manera que se genere un aprendizaje que trascienda los límites de cada disciplina. En lo que destaca Tobón (2013) argumenta que: “...esta práctica facilita el desarrollo de competencias que son esenciales en la vida cotidiana y el ejercicio profesional” (p. 63). Al integrar saberes, el estudiante no solo acumula información, sino que también desarrolla habilidades críticas para resolver problemas de manera más efectiva en un mundo diverso.

Es importante la concepción de Coll y Monereo (2010), quienes plantean:

Las aulas y las actividades de enseñanza y aprendizaje deben estar centradas en el conocimiento y en la comprensión. Para ello, hay que prestar una especial atención a lo que se enseña (los contenidos de aprendizaje), a por qué se enseña (la comprensión de esos contenidos), y a la pericia y las competencias asociadas a ellos. (p. 46).

Es decir, desde la perspectiva de la integración curricular, las prácticas pedagógicas deben concebir la enseñanza centrada en la comprensión, debido a

que, fomenta la profundización en los contenidos en lugar de la simple acumulación de información. Esto significa que se prioriza la calidad sobre la cantidad, y se busca que los estudiantes adquieran un conocimiento adaptativo y contextual, que les permita desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas.

Sumado a esto, en este enfoque se prescinde la incorporación de estrategias metacognitivas, es decir, la capacidad de los estudiantes para autorregular su propio proceso de aprendizaje. Esto implica que los estudiantes sean conscientes de sus propios procesos mentales y puedan identificar las estrategias más efectivas para ellos a la hora de aprender. De esta manera, se promueve la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje, preparando a los estudiantes para seguir aprendiendo de manera independiente en el futuro.

Ahora bien, para que la educación sea realmente contextualizada, resulta necesario que el currículo sea flexible y adaptable a las realidades específicas de los estudiantes, esto permitirá en los docentes tener la capacidad de modificar y enriquecer el contenido de acuerdo con las características del alumnado y del contexto socioeducativo. En este aspecto, Argudin (2009) argumenta que:

Esta flexibilidad debe ser considerada como una fortaleza que potencie el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la interdisciplinariedad se presenta como un enfoque educativo que busca fusionar diferentes disciplinas para abordar problemas complejos, incentivando la transversalización del aprendizaje. Este enfoque implica el trabajo colaborativo entre docentes y la integración de saberes, fomentando un aprendizaje concebido en la adquisición de competencias. (p. 35).

Con respecto a lo refrendado, uno de los principales retos de los docentes destaca en consolidar prácticas integradoras que fomenten la transversalidad. Muchas veces, los maestros se sienten limitados por los currículos rígidos y la presión de cumplir con los estándares establecidos, lo que puede obstaculizar la adopción de enfoques flexibles y creativos en el aula. En este sentido, es significativo establecer orientaciones educativas que apoyen la formación continua del profesorado en nuevas metodologías y enfoques pedagógicos. Además, las instituciones educativas deben fomentar un ambiente de colaboración y apertura al cambio, donde tanto docentes como estudiantes se sientan motivados a explorar y

experimentar con diversas formas de enseñanza y aprendizaje. Solo así podrá empezarse a cimentar una verdadera cultura de la transversalidad y la integración curricular en el sistema educativo.

A medida que se consideran estas transformaciones, es fundamental tener en cuenta las evaluaciones que se llevan a cabo en el ámbito educativo. Según Frola (2015): “...las evaluaciones tradicionales, centradas en la memorización y la repetición, no son suficientes para medir el aprendizaje en entornos de transversalidad” (p. 77). En su lugar, se requieren evaluaciones formativas que permitan observar el proceso de aprendizaje y las conexiones que los estudiantes establecen entre diferentes disciplinas, como un cambio en la concepción de la evaluación como una sumatoria de conocimientos.

Desde lo expresado, la evaluación dentro de un marco de transversalidad curricular debe ser considerada como parte del proceso de aprendizaje en sí, puesto que, no se trata solo de calificar, sino de evaluar el progreso, el proceso y el desarrollo de competencias. Gimeno (2014) plantea que: “La evaluación debe ser formativa, continua y centrada en el aprendizaje y no únicamente en el rendimiento; de esta manera, se puede fomentar una cultura del aprendizaje que valore la superación y el esfuerzo” (p. 97).

En este sentido, un aspecto clave de la transversalidad y la integración curricular es su capacidad de fomentar un aprendizaje activo y participativo, lo cual permite involucrar a los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento a través de proyectos interdisciplinarios, donde se promueve una mayor motivación y compromiso hacia su proceso educativo. Esto es particularmente relevante en el contexto actual, donde la educación enfrenta el reto de captar y mantener la atención de una generación que ha crecido en entornos digitales.

En definitiva, la transversalidad e integración curricular representan oportunidades valiosas para transformar la realidad educativa en las prácticas pedagógicas de la educación secundaria colombiana. A través de la conexión de saberes y la inclusión de diversas perspectivas culturales, el sistema educativo, puede formar ciudadanos preparados para enfrentar los complejos retos del mundo

actual. Sin embargo, para lograrlo, es indispensable que tanto las instituciones como los docentes se comprometan en la actualización de sus prácticas y enfoques pedagógicos, garantizando así una educación de calidad, inclusiva y pertinente.

Su importancia, atendiendo a Pérez (2019) se destaca en: “La integración de contenidos, competencias y valores en todas las áreas del currículo, con el objetivo de promover una formación integral en los estudiantes” (p. 110). En este sentido, los docentes juegan un papel fundamental en la implementación de la transversalidad curricular en el aula, ya que son los responsables de diseñar y desarrollar estrategias pedagógicas que fomenten la adquisición de competencias transversales en los estudiantes.

Por su parte, García (2018), la transversalidad curricular implica: “...un cambio de paradigma en la enseñanza, donde los docentes deben dejar de lado la enseñanza tradicional basada en la transmisión de conocimientos y adoptar un enfoque más centrado en el desarrollo de competencias y valores en los estudiantes” (p. 56). Desde esta perspectiva, los docentes deben ser capaces de diseñar actividades y evaluaciones que permitan a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en diferentes contextos y situaciones, fomentando así su capacidad de análisis, síntesis y resolución de problemas.

Además, es importante destacar que la transversalidad curricular no solo implica la integración de contenidos y competencias en todas las áreas del currículo, sino también la promoción de valores como la solidaridad, la tolerancia y el respeto a la diversidad. En la visión de Martínez (2020): “...es una herramienta poderosa para promover una educación inclusiva y equitativa, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar su potencial al máximo” (p. 88). En este sentido, los docentes deben ser capaces de crear un ambiente de aprendizaje que promueva el respeto y la aceptación de las diferencias individuales, fomentando así la convivencia pacífica y la construcción de una sociedad más justa y solidaria.

Visión paradigmática del objeto de estudio

La comprensión lectora es reconocida como una competencia transversal esencial en la educación, pues se considera fundamental no solo para el aprendizaje académico, sino también para el desarrollo personal y social del individuo. Desde una perspectiva ontológica, epistemológica y axiológica, la investigación enfocada en este objeto de estudio, puede ser abordada desde diversos enfoques que destacan su importancia en la formación integral de los estudiantes.

Concepción Ontológica

Desde el enfoque ontológico, la comprensión lectora se puede entender como un constructo que trasciende no solo en la decodificación de signos escritos. Según Smith (2004): "...la comprensión lectora implica una interacción entre el lector y el texto que trabaja en una dinámica de construcción de significado" (p. 45). Esto implica que la comprensión lectora no es un proceso unidimensional, sino una construcción activa que se da en función del contexto, las experiencias previas del lector y la naturaleza del texto en sí. De acuerdo con Gestalt en su teoría del aprendizaje (Gestalt, 1923), el todo es más que la suma de las partes, lo que sugiere que el acto de leer y comprender un texto es un proceso holístico que está inmerso en la existencia, y, por ende, en la dinámica de los sujetos.

Concepción Epistemológica

Desde un punto de vista epistemológico, la comprensión lectora puede ser analizada a través de diversas teorías reconocidas, no solo desde el ámbito de la lingüística el aspecto comunicativo, sino también, del elemento didáctico. De allí, la teoría constructivista, enfatiza la importancia de la construcción activa del conocimiento. Según Piaget (1973): "...el aprendizaje es una actividad constructiva que se produce cuando el individuo reinterpreta sus experiencias" (p. 238), lo cual es relevante en la comprensión lectora; además, Vygotsky, por su parte, introduce el concepto de la "zona de desarrollo próximo", que sugiere que la interacción social

es fundamental para el desarrollo cognitivo, apoyando la idea de que la comprensión lectora se potencia en contextos colaborativos, y esto conlleva a la dinámica de esta competencia con una visión transversal para la producción de conocimiento.

Concepción Axiológica

Desde una perspectiva axiológica, la comprensión lectora debe ser considerada no solo como una habilidad técnica, sino como un valor que contribuye al desarrollo crítico, actitudinal y reflexivo de los individuos. La lectura crítica y la capacidad de análisis son fundamentales para la formación de la ciudadanía. Según Freire (1996): "...la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra; aquellos que saben leer el mundo pueden posicionarse críticamente frente a él" (p. 87). Freire aboga por la enseñanza de la lectura como un acto de liberación, donde el lector es capaz de interpretar y cuestionar la realidad que lo rodea.

Bases Legales

La comprensión lectora se ha constituido como una competencia transversal de suma importancia en el ámbito educativo colombiano, especialmente en el contexto actual donde la información está al alcance de todos a través de múltiples medios. Este fenómeno ha llevado a que se replantee la manera en que se enseña y se evalúa esta habilidad en el aula, siendo fundamental analizar su fundamentación legal y los estándares que la fomentan. La educación, como proceso transformador, debería centrarse en desarrollar no solo conocimientos técnicos, sino también habilidades críticas que permitan a los estudiantes interactuar con la información de manera efectiva. En este sentido, la comprensión lectora emerge como una herramienta clave para potenciar el aprendizaje en diversas áreas del conocimiento.

El marco legal de la educación en Colombia es un conjunto de normativas que establece las bases y lineamientos para el sistema educativo del país, garantizando el derecho a la educación de todos los ciudadanos y promoviendo la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De allí, la Constitución Política

(1991), la Ley 115 de 1994 y los Estándares Básicos por Competencias, destacan una serie de implicaciones y relaciones con la enseñanza de la comprensión lectora como una de las competencias más relevantes en el ámbito educativo.

La Constitución Política (1991), establece en su artículo 67 el derecho a la educación como un derecho fundamental. Esta constitución no solo reconoce la educación como un derecho, sino que también enfatiza la importancia del acceso a una educación de calidad, con equidad y pertinencia. Esto plantea un planteamiento en términos de garantizar que todos los estudiantes tengan las herramientas necesarias para desarrollar competencias básicas, como la comprensión lectora, que se considera esencial para el aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. La educación se reconoce como un mecanismo para fomentar la equidad social y promover el desarrollo integral de los individuos.

En cuanto a la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, se erige como un pilar normativo que establece las directrices para el sistema educativo en el país. Esta legislación da un marco claro para la organización, los objetivos y las funciones del servicio educativo. Uno de sus principios fundamentales es la calidad de la educación, donde se busca que todos los actores del proceso educativo, incluidos estudiantes, docentes y autoridades, se vean comprometidos con la mejora continua. En este contexto, se hace necesario analizar cómo esta ley define y promueve específicamente la enseñanza de la comprensión lectora, considerando su relevancia como competencia transversal que impacta distintas áreas del aprendizaje.

Además, los Estándares Básicos por Competencias (2007), integrados a través de diferentes políticas educativas, desempeñan en el área de las competencias lingüísticas, un elemento significativo hacia la promoción de la comprensión lectora. Estos estándares buscan establecer referencias claras sobre lo que se espera que los estudiantes logren en términos de competencias, incluyendo la lectura, escritura y comunicación. A través de una enseñanza basada en competencias, se pretende que los estudiantes no solo sean capaces de descifrar textos, sino que también puedan analizarlos, interpretarlos y utilizarlos en contextos diversos, lo que fortalece su pensamiento crítico y autónomo. La

alineación de estos estándares con los objetivos de la Ley 115 es esencial para asegurar que se cumplan las expectativas de calidad educativa.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Visión paradigmática y metodológica del estudio

La metodología del estudio doctoral, refrenda los procedimientos coherentes para lograr el cumplimiento de los objetivos del estudio, que se traduce en las acciones de la investigadora para concebir la realidad del fenómeno que se abordará. En tal sentido, esta visión se complementa en aspectos como el enfoque, el método y su correlación con el paradigma. Además, se complementa con el nivel del estudio y las fases relativas al método a desarrollar. Por tal motivo, se considera relevante como paradigma interpretativo, que Vargas (2007) lo describe como: “Las situaciones que se investigan son muy especiales, en que la cualidad o caracterización de una realidad es fundamental para construir un conocimiento” (p. 22). En este sentido, la investigadora se sumergió en la complejidad de las situaciones en el escenario de estudio, con el objetivo de explorar diferentes perspectivas del objeto de estudio.

Para llevar a cabo una investigación bajo el paradigma interpretativo, fue fundamental utilizar técnicas que permitan recopilar datos detallados y ricos en información, por esto, el enfoque metodológico fue cualitativo, en el cual Vargas (2007) destaca:

La metodología cualitativa es aquella cuyos métodos, observables, técnicas, estrategias e instrumentos concretos se encuentran en lógica de observar necesariamente de manera subjetiva algún aspecto de la realidad. Su unidad de análisis fundamental es la cualidad (o característica), de ahí su nombre: cualitativa. Esta metodología produce como resultados categorías (patrones, nodos, ejes, etc.) y una relación estructural y/o sistémica entre las partes y el todo de la realidad estudiada. (p. 21)

Como se plantea, la investigación cualitativa propició los elementos para lograr interpretar, explicar y comprender la realidad, con base en la búsqueda de respuestas para develar las formas de integración de la comprensión lectora como cultura didáctica en las acciones pedagógicas planteadas por los docentes, además de interpretar la comprensión lectora como una competencia transversal desde las prácticas pedagógicas de los docentes. Esto como una concepción de la investigación centrada en las experiencias de los actores educativos, en este caso, docentes de educación básica secundaria.

Para alcanzar este cometido, y atendiendo a la esencia del estudio, se planteó como método de análisis de la representación de la realidad, la etnometodología. Por ello, Garfinkel (2006) destaca lo siguiente: “De modo que la etnometodología se refiere a un método que la gente posee. Es un conocimiento de los asuntos cotidianos que puede ser revelado en forma de razonamientos prácticos” (p. 10). Este método, permitió relacionarse con la comprensión lectora al resaltar que esta competencia no se limita solamente a la decodificación de palabras o frases, sino que implica un proceso más profundo de interpretación y contextualización de los textos. Al abordar la comprensión lectora desde esta perspectiva, se reconoce que cada docente como agente de enseñanza mantiene una cultura didáctica, lo que identifica su accionar en las prácticas pedagógicas.

Asimismo, Garfinkel (2006), concibe lo siguiente: “Uso el término «etnometodología» para referirme a la investigación de las propiedades racionales de las expresiones contextuales y de otras acciones prácticas como logros continuos y contingentes de las prácticas ingeniosamente organizadas de la vida cotidiana” (p. 20). Es decir, este método permitió profundizar en la noción que, la comprensión lectora es un proceso dinámico y no lineal, donde la mediación de los docentes es parte del contexto formativo y se convierte en una representación de la cultura formativa.

De acuerdo a lo destacado por Vasilachis (2006): “Garfinkel, a través de las aproximaciones de la etnometodología, el protagonismo de los sujetos en la construcción del mundo social, por medio del ejercicio de la reflexividad” (p. 116). Atendiendo a este método, el principio de reflexividad contempló una mirada crítica

sobre las percepciones de la realidad y su contribución, reproducción o transformación del orden socioeducativo. Y es de destacar que este proceso de comprensión de la realidad estuvo sujeto a un nivel explicativo, que según Borda (2014): “Se caracteriza por su enfoque en la comprensión profunda de los fenómenos sociales a través de la interpretación de significados y perspectivas de los sujetos” (p. 75). En este sentido, la investigadora no solo planteó la descripción de los hechos, sino que, fundamentó la investigación en adentrarse en las motivaciones, creencias y valores que subyacen en las acciones de los docentes, tomando en cuenta que, desde esta visión del estudio, la realidad social es construida de manera intersubjetiva, es decir, a través de las interacciones y comunicaciones constantes entre los actores educativos.

Fases del Método

En correspondencia con lo descrito, la etnometodología mantiene una serie de elementos que deben considerarse en un estudio desde este método cualitativo. Por ello los destaca desde las siguientes fases de interpretación y comprensión de la realidad, por esto, Coulon (2010) destaca: “Su aplicación se centra en las prácticas sociales, la indexicalidad, la reflexibilidad y la accountability, elementos que permiten a los investigadores captar la complejidad de las realidades sociales” (p. 46). La primera fase del método etnometodológico se refirió a *las prácticas sociales*. Estas prácticas representan en el estudio, las acciones cotidianas de los individuos dentro de un contexto educativo específico, es decir, como se estructuran las prácticas transversales de los docentes hacia la comprensión lectora. Esta fase permitió a la investigadora documentar las interacciones en el aula y las prácticas pedagógicas, aportando evidencias de cómo se aborda la comprensión lectora como una competencia transversal.

La *indexicalidad*, el segundo elemento del método, se refiere a la contextualización de las interacciones y las relaciones dentro del escenario educativo. Los significados de las acciones y palabras pueden variar en función del contexto en el que se producen, acá fue vital que la investigadora tomara en cuenta

estos matices, ya que la misma práctica puede tener diferentes connotaciones para diferentes actores educativos, en esta etapa del estudio, el significado es una construcción social que depende del entorno en el que se produce, lo que se alinea perfectamente con el enfoque etnometodológico, esto se pudo apreciar en el proceso de análisis de la realidad en conjunto con los cinco docentes informantes que destacaron sus prácticas en consonancia con las categorías emergentes.

Con respecto a la *reflexibilidad* es el tercer componente, el cual destaca la importancia de la comprensión de los procesos sociales no solo requiere observar, sino también reflexionar la propia intervención en termino de construcción social de significados desde la visión de los objetos de estudio, acá en esta etapa se contrastaron las visiones de cada uno de los docentes informantes con los hallazgos y la interacción desde la postura de otros investigadores o teóricos. El cuarto componente o fase del método hace referencia al *accountability* o accountability, que según Garfinkel (2006): “Es hacer visible el mundo, es decir, construirlo” (p. 55). Desde esta concepción, esta fase del método permitió a la investigadora alcanzar el nivel de teorización luego de la descripción de las prácticas sociales a través de la indexicalidad y la reflexividad del fenómeno.

Escenario de estudio

Según Borda (2014): “...el escenario se refiere al espacio físico y social en el que se desarrolla la investigación, incluyendo tanto los elementos tangibles como los intangibles que influyen en el objeto de estudio” (p. 50). En el caso de la investigación, se consideró la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, ubicada en el Municipio San José de Cúcuta, Departamento Norte de Santander, donde se buscó comprender la complejidad y particularidades de este entorno educativo. Además, fue propicio, analizar en profundidad el contexto en el que se desarrolló el estudio, a partir de las dinámicas de interacción que se presentan en el entorno escolar, con el fin de reconocer las prácticas pedagógicas en cuanto a la comprensión lectora como una competencia transversal.

Informantes clave

Con base en Flick (2007) el informante clave se define como: “...aquella persona que posee un conocimiento contextualizado sobre un fenómeno o situación específica, lo que le permite ofrecer información valiosa que no puede ser obtenida de otras fuentes” (p. 44). Esta definición resalta la relevancia del informante clave en el proceso investigativo, especialmente en el ámbito doctoral. La importancia del informante clave en la investigación doctoral radicó en su capacidad para proporcionar una perspectiva coherente con el fenómeno que se abordó. Por ello, se seleccionaron cinco docentes de educación básica secundaria de la institución educativa seleccionada como escenario de investigación. Para ello, se plantearon una serie de características como una experiencia mínima de desempeño de sus funciones docentes en 6 años, además que desempeñen en otras áreas diferentes a Lenguaje, es decir, fueron docentes que sean objeto de análisis basándose en la comprensión lectora como competencia transversal, a través de su mediación didáctica, conocimientos y experiencias.

Cada uno de los docentes informantes, compuesto por reúne cinco maestros de distintas áreas curriculares, con experiencias que van desde 7 a 15 años en la enseñanza secundaria colombiana.

Cuadro 1.

Perfil de docentes informantes D1–D5.

Docente informante	Experiencia	Nomenclatura
Es normalmente responsable de ciencias naturales	11 años	D1
Es normalmente responsable del área de Matemáticas	10 años	D2

Es normalmente responsable de ciencias naturales	7 años	D3
Es normalmente responsable de ciencias sociales	15 años	D4
Es normalmente responsable del componente práctico	10 años	D5

Fuente: elaborado por la Autora, 2025.

Técnica e instrumentos de recolección de información

En el caso de la técnica para la recolección de la información se condujo este procedimiento al uso de la entrevista, que se asocia con el dialogo consensuado e informado entre la investigadora y los actores educativos, en este caso, docentes de educación básica secundaria que permitió recolectar la información necesaria para el desarrollo de la investigación. Con relación a la técnica fue prudente el uso de la entrevista individual en profundidad definida por Cano y otros (2020) como:

...un tipo de entrevista no estructurada, basada en preguntas con un carácter abierto y flexible, cuyo objetivo principal es profundizar o llegar a la raíz y al detalle del problema investigado. El carácter abierto de las cuestiones permite que el entrevistado tenga la oportunidad de expresarse libremente. Para ello, el entrevistador podrá realizar un guion con los temas y subtemas que desee tratar en la entrevista, acompañados de posibles preguntas. Lo importante es que, aunque tengamos una planificación previa (guion), también pueden surgir nuevos temas o cuestiones y es ahí donde encontramos el verdadero sentido de este procedimiento. Las preguntas pueden aludir a opiniones, conductas, ideas, emociones, experiencias, etc. (p. 116).

Es decir, a razón de la técnica de la entrevista, se logró considerar la consolidación y estructuración de un instrumento tipo guion. El guión de entrevista cualitativa, según lo expuesto por Kvale (2008): "...representa una herramienta fundamental en la investigación cualitativa, diseñada para garantizar la coherencia, profundidad y sistematicidad en la recopilación de datos. Este tipo de guión,

también conocido como guía de entrevista, constituye un esquema estructurado que organiza las preguntas y temas clave que deben abordarse durante el proceso de entrevista” (p. 22). De acuerdo con esto, su función principal radica en dirigir la interacción entre la investigadora, y el entrevistado, permitiendo que se aborden los objetivos de la investigación de manera efectiva y que se exploren las dimensiones relevantes del fenómeno estudiado. Además, su uso asegura que las entrevistas mantengan una estructura que facilita la comparación y análisis de los testimonios obtenidos.

De acuerdo con Kvale (2008): “...el guión de entrevista no debe ser concebido como una lista rígida de preguntas, sino como una guía flexible que permita adaptarse a las particularidades de cada entrevistado y contexto” (p. 23). Desde este enfoque se reconoció la naturaleza dinámica e interactiva de las entrevistas cualitativas, donde se logró equilibrar entre mantener el enfoque de la guía y permitir la espontaneidad y profundidad en las respuestas partiendo de las proposiciones iniciales planteadas a los informantes. Este equilibrio fue esencial para captar las experiencias subjetivas y las percepciones de los docentes, lo que constituyó el núcleo de la investigación.

Desde esta selección, el guion de entrevista en profundidad contó con una estructuración a través de diez preguntas abiertas, como lo indican los autores, que estuvo relacionada con los objetivos del estudio, y sirvió para conseguir la información rica y detallada desde las percepciones de los docentes que integraron los informantes clave.

Procedimiento para el desarrollo y aplicación de la entrevista

En este contexto, se subraya la importancia de la flexibilidad en el uso del guión, lo que permitió a la investigadora abordar y atender las particularidades de los docentes informantes y las situaciones emergentes. Este proceso se llevó a través de un diálogo abierto y estructurado, facilitando una comprensión profunda de las experiencias y opiniones de los informantes. Luego de ello, se procedió a desarrollar la conexión y empatía con cada uno de ellos, lo que permitió su apertura

hacia la comunicación de sus relatos y experiencias didácticas asociadas al desarrollo de la comprensión lectora como una competencia transversalizada en sus prácticas pedagógicas.

Criterios de rigor científico

Según Buendía y otros (2009), se pueden identificar varios criterios esenciales para asegurar este rigor, entre los que destacan: "...la credibilidad, la transferibilidad y la triangulación" (p. 115). Por lo tanto, dentro del estudio doctoral, se incluyó el criterio de credibilidad, porque propendió de los hallazgos de la investigación a partir de sus actores representativos, esto de acuerdo con lo dicho por Buendía y otros (2009) quienes señalan la importancia de: "...proporcionar evidencias que respalden las interpretaciones de los testimonios" (p. 117), lo que implica que la investigadora debe ser transparente en sus métodos y reflexionar sobre la realidad desde la concepción de los informantes.

Con relación a la transferibilidad, se asocia con la posibilidad de aplicar los resultados obtenidos en un contexto específico a otros contextos, es decir, la investigación debe proporcionar una descripción rica y contextualizada que permita determinar la proyección de los resultados en diferentes situaciones (Buendía y otros, 2009). Esto implicó que la investigadora pudo detallar de manera exhaustiva el contexto en el que se realizó el estudio, facilitando así que otros investigadores o profesionales puedan hacer conexiones significativas con su propio entorno.

Con respecto a la triangulación, se considera como un enfoque metodológico que buscó la corroboración de resultados a través de múltiples fuentes o métodos. Buendía y otros (2009) indican que: "La triangulación permite cruzar datos de diferentes fuentes, aumentando la confiabilidad de los hallazgos" (p. 122). Esta técnica permitió incluir las perspectivas teóricas, las representaciones de la realidad y la interpretación de la investigadora para darle rigurosidad al tratamiento de la información y posterior establecimiento de los hallazgos.

Cada uno de estos criterios se asumió como una representación de la realidad que puede mantener principios de rigurosidad ante la producción de

conocimiento, porque, se asumen la percepción de un contexto específico de la educación secundaria colombiana, pero mantiene cohesión con otros escenarios del sistema educativo, los cuales pueden considerarse transferibles por la dimensión de la realidad asociada a la cultura didáctica que proviene de las prácticas pedagógicas de los docentes hacia la comprensión lectora como competencia transversal.

En suma, a estos criterios, se estableció el uso de una estrategia de rigor metodológico para darle principios de científicidad al instrumento de recolección de información, basado en el juicio de expertos, por ello, el procedimiento desarrollado fue:

1. Revisión de Expertos	2. Evaluación del guión por parte de investigadores cualificados (dos expertos).	3. Adecuar el instrumento para su posterior aplicación y mantener la credibilidad y la precisión del mismo.
-------------------------	--	---

Fuente: procedimiento desarrollado por la Autora, 2025.

Procedimiento para el tratamiento de la información

Como procedimiento de análisis e interpretación de la realidad desde la perspectiva etnometodológica, se tomaron cada una de las fases para estructura este proceso, es decir, la practicas socioeducativas, la indexicalidad, la reflexibilidad y la accountability. Además de ello, a medida que se fueron revisando los testimonios y analizando los datos recopilados en el trabajo de campo con la aplicación de las entrevistas, surgieron ideas, conexiones, comparaciones e imágenes que se relacionan tanto con otras investigaciones como con teorías relevantes que mantienen en cuenta de manera adecuada. Por ello, Hammersley y Atkinson (1994) sugieren la elaboración de lo que ellos denominan "desarrollos analíticos" en forma de categorías. Estas notas fueron fundamentales para resaltar información relevante, establecer relaciones, identificar temáticas y generar una reflexión teórica a partir de los hallazgos obtenidos en la investigación.

La construcción de estos desarrollos analíticos en forma de categorías, fue esencial para enriquecer el proceso de análisis de los datos y garantizar que se estén considerando todos los aspectos relevantes en la investigación. Al documentar de manera detallada y sistemática las ideas y reflexiones que van surgiendo durante la revisión de los testimonios, se facilitó la identificación de patrones, tendencias y relaciones significativas que fueron clave para el desarrollo de la investigación.

Este proceso de análisis e interpretación etnometodológico, se profundizó a partir del tratamiento de la información de forma manual, es decir, sin el uso de programas o aplicativos de procesamiento de datos cualitativos, lo que constituyó un trabajo riguroso y organizado desde la experticia de la investigadora. También a partir de este desarrollo analítico se consolidaron los hallazgos con base en la organización de códigos analíticos que emergieron de cada una de las subcategorías que permitieron mostrar la realidad del objeto de estudio en sus múltiples facetas y tendencias.

CAPÍTULO IV

LOS HALLAZGOS DEL ESTUDIO

Análisis e interpretación

La tarea de comprender textos en la educación básica secundaria suele configurarse como una competencia transversal, pero en la práctica educativa puede diluirse en rutinas de lectura aisladas, ejercicios repetitivos o evaluaciones centradas en la decodificación más que en la construcción de significado. Este estudio, desarrollado en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, en San José de Cúcuta, Norte de Santander, propone mirar de forma crítica la metodología didáctica hacia la comprensión lectora tal como se practica en el aula. Se asume que las manifestaciones pedagógicas contemporáneas pueden favorecer o limitar el desarrollo de la comprensión lectora cuando prevalecen enfoques tradicionales, poco uso de estrategias explícitas y escasa atención a la interacción entre texto, lector y contexto sociocultural.

De acuerdo con el método etnometodológico, se concibieron las realidades expuestas desde las prácticas de los docentes en sus áreas de actuación pedagógica específica, con base en los objetivos que consideraron develar las formas de integración de la comprensión lectora como cultura didáctica en las acciones pedagógicas planteadas por los docentes, y en segunda instancia, interpretar la comprensión lectora como una competencia transversal desde las prácticas pedagógicas de los docentes. De acuerdo con esto, la visión de la realidad desde el método seleccionado surgió a partir de las narrativas de cinco docentes (D1-D5) de la educación básica secundaria colombiana. Estas voces, recogidas en entrevistas en la aplicación de una entrevista estructurada partiendo de los objetivos

del estudio, conformada por diez preguntas abiertas, permitieron comprender las prácticas que, según los planteamientos curriculares vigentes, limitan la articulación entre lectura, razonamiento crítico y metacognición. Es importante destacar que, los hallazgos se presentan como patrones observables en un contexto institucional específico.

En tanto, la investigación se enmarca en los aportes de los cinco docentes que trabajan con estudiantes en edades comprendidas entre 12 a 16 años. Cada profesora o maestro D1-D5 es descrito de forma anónima para preservar la confidencialidad y evitar sesgos de poder que puedan influir en la interpretación de sus prácticas. Se asume que las respuestas reflejan prácticas reales en el aula, aunque pueden verse influenciadas por presiones administrativas, condiciones de recursos y ritmos pedagógicos propios de la institución. Desde el proceso de aplicación de las entrevistas, se garantizó el consentimiento informado de los informantes y la confidencialidad de las identidades, así como la adecuada gestión de datos para evitar cualquier daño reputacional o de relación institucional.

En el análisis riguroso de la realidad emergieron dos categorías centrales, la primera de ellas, “la comprensión lectora como cultura didáctica” y la segunda “la transversalidad curricular de la comprensión lectora”, por ello, objetivo central es identificar y describir tendencias o actuaciones inmersas en las diversas subcategorías que emergieron de la realidad de cada una de las categorías centrales.

Cuadro 2

Matriz categorial etnometodológica

Categoría Central	Subcategorías analíticas
La comprensión lectora como cultura didáctica	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología didáctica hacia la comprensión lectora. • Planificación de acciones didácticas. • Adaptación de recursos lectores. • Desempeño Estudiantil. • Estrategias Pedagógicas.

<p>La transversalidad curricular de la comprensión lectora</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualización de habilidades. • Transferencia de competencias en comprensión lectora. • Evaluación del Aprendizaje. • Cultura didáctica. • Integración Curricular.
---	--

Fuente: Autora de la investigación (producto de los hallazgos del estudio, 2025).

Categoría Central “La comprensión lectora como cultura didáctica”

Con base en la realidad del contexto socioeducativo, se plantean cada una de las subcategorías analíticas que refrendan la visión de la realidad desde esta categoría central. Asumiendo que la comprensión, se circunscribe en una cultura didáctica desde la concepción de Tejeiro (2014), que destaca: “...la comprensión lectora es parte de una pedagogía concentrada en todos los ámbitos de la dinámica socioeducativa, por esto, tiene un carácter sociocultural en el desempeño del aprendizaje del estudiante” (p. 52). De acuerdo con lo anterior, la comprensión lectora se concibe como un proceso dinámico de construcción de significado que involucra al lector, el texto y el contexto. No se reduce a la decodificación de palabras ni a la extracción aislada de información, es decir, implica activar conocimientos previos, prever inferencias, establecer conexiones entre ideas y monitorizar la propia comprensión a lo largo de la lectura. En este sentido, leer es una actividad de sentido que se nutre de estrategias explícitas, práctica deliberada y reflexión metacognitiva.

A partir de enfoques contemporáneos de la lectura, la comprensión se aborda como un fenómeno dual: por un lado, un proceso cognitivo que integra procesos presentes en el texto (vocabulario, estructuras discursivas, coherencia) y, por otro, un fenómeno sociocultural mediado por prácticas de aula, contextos escolares y recursos disponibles. En la teoría, se destacan modelos que subrayan la interacción entre pistas textuales y conocimiento previo, así como la necesidad de enseñar estrategias de lectura de forma explícita y progresiva. Este énfasis en la instrucción

explícita de estrategias contrasta con enfoques que confían principalmente en la exposición sin enseñanza guiada de las herramientas necesarias para la interpretación crítica del texto. En el plano pedagógico, la inferencia, la interpretación contextual y la evaluación formativa emergen como capacidades centrales para avanzar hacia una comprensión profunda.

Ahora bien, se presentan cada una de las subcategorías asociadas a la realidad develada por los docentes informantes, donde se prescriben los hallazgos desde los testimonios provenientes del fenómeno en su carácter ontológico.

Subcategoría analítica “Metodología didáctica hacia la comprensión lectora”.

La subcategoría analítica se caracteriza por un conjunto de prácticas observables que pueden ser descritas y evaluadas en el aula. Sus indicadores analíticos incluyen: (i) enseñanza explícita de estrategias de comprensión; (ii) selección de textos con niveles de complejidad adecuados y diversidad de géneros; (iii) diseño de tareas que promuevan predicción, clarificación, razonamiento inferencial y síntesis; (iv) uso de rutinas de lectura guiada o colaborativa que favorecen la interacción entre lector y texto; (v) monitoreo de la comprensión mediante preguntas dirigidas y retroalimentación formativa; (vi) atención a la metacognición a través de estrategias de autorreflexión y autoevaluación; (vii) evaluación continua que considera procesos de comprensión, no solo respuestas correctas. Estas dimensiones permitieron develar prácticas que, en algunos contextos, se apartan de enfoques explícitos y cognitivos, favoreciendo rutinas de exposición o de decodificación sin un andamiaje suficiente para la comprensión.

Desde la perspectiva de la práctica educativa, es conveniente situar estas categorías dentro del contexto colombiano y, específicamente, en la institución analizada. Aunque el entorno institucional puede exigir ciertas reducciones de carga o adaptaciones curriculares, la comprensión lectora debe ejercitarse como una competencia transversal que se refuerza con múltiples estrategias, materiales variados y un acompañamiento pedagógico que permita a los estudiantes pasar de la dependencia del docente a la autonomía crítica. En este sentido, la metodología

didáctica hacia la comprensión lectora no es una lista de actividades aisladas, sino un diseño coherente que articula objetivos, textos, estrategias, evaluación y reflexión docente.

En este contexto, la operacionalización de estas ideas implica definir límites y relaciones entre conceptos clave: comprensión lectora (resultado), estrategias de lectura (medios para lograrla), andamiaje (apoyo pedagógico), metacognición (conciencia y regulación de la propia lectura) y evaluación formativa (alimentación de la mejora continua). En conjunto, sirven de guía para identificar tendencias negativas en la práctica didáctica, como la dependencia excesiva de la exposición verbal, la selección de textos con escasa complejidad, o la carencia de actividades que fortalezcan la capacidad de inferir, interpretar y cuestionar críticamente los textos.

Partiendo de las narrativas de los cinco docentes (D1-D5) se pueden identificar tendencias negativas recurrentes en la subcategoría analítica “Metodología didáctica hacia la comprensión lectora”. Aunque cada informante presenta posturas específicas, los relatos convergen en un patrón de intervención centrado en la exposición verbal, con escasa articulación entre estrategias explícitas, interacción lector-texto y condiciones de aprendizaje que faciliten la construcción de significados. A continuación, se sintetizan las aportaciones de cada docente, destacando las prácticas problemáticas descritas y las posibles implicaciones para la comprensión lectora en secundaria.

D1: predominio de exposición magistral y poco uso de estrategias explícitas. En su narrativa, la enseñanza se apoya principalmente en “...la explicación de ideas del texto y en respuestas cerradas a preguntas de comprensión, sin desglosar las estrategias de lectura (predicción, clarificación, inferencia) ni ofrecer andamiaje progresivo”. Señala que las tareas de comprensión suelen limitarse a identificar información explícita, con textos de complejidad relativamente baja y sin secuencias prelectura/postlectura que vinculen razonamiento y metacognición. Este enfoque se acompaña, en la práctica, de una retroalimentación general, que rara vez especifica cómo mejorar la comprensión y la autorregulación durante la lectura.

D2: lectura en voz alta seguida de preguntas cerradas y evaluación centrada en respuestas correctas. El relato de D2 describe un ciclo repetitivo: “lectura en voz

alta, seguidas de preguntas de comprensión que buscan una única alternativa correcta". La interacción entre lector y texto aparece limitada, y la selección de textos carece de variedad de géneros y niveles de complejidad. Atribuye a la carencia de rutinas de lectura guiada y a la insuficiente atención a la metacognición una menor capacidad de los estudiantes para manejar estrategias de comprensión de forma autónoma. La retroalimentación suele enfatizar la precisión decorada de respuestas más que el razonamiento subyacente.

D3: integración de comprensión en proyectos, pero con insuficiente andamiaje y evaluación formativa. D3 menciona un "intento de conectar comprensión lectora con proyectos, pero el andamiaje no es progresivo ni explícito: las tareas no especifican cuándo y cómo usar estrategias de lectura, ni cómo transferir predicción, inferencia y síntesis a contextos reales". La evaluación se centra en resultados de respuestas más que en procesos, lo que limita la retroalimentación para la mejora de habilidades lectoras. Además, se observa poca diversidad de textos y poca atención a la variabilidad de los niveles de lectura entre estudiantes.

D4: repetición de rutinas básicas y escasa discusión entre pares. En su relato, D4 enfatiza "rutinas repetitivas de lectura con pocos momentos de discusión en clase o trabajo colaborativo que promueva la confrontación de ideas". Las prácticas descritas muestran insuficiente uso de estrategias explícitas, y la planificación didáctica no parece incorporar una secuencia clara de prelectura, durante la lectura y post-lectura con foco en inferencia y análisis crítico. La evaluación formativa, cuando aparece, es genérica y no desagrega indicadores de comprensión ni aspectos metacognitivos.

D5: foco en ejercicios de decodificación y desempeño superficial de comprensión. D5 describe un horizonte de prácticas centradas en ejercicios de decodificación y repaso de conceptos sin una estructura de lectura guiada ni indicadores que estimulen predicción, clarificación o razonamiento inferencial. La selección de textos tiende a ser homogénea y con baja complejidad, lo que limita la exposición a retos cognitivos y la necesidad de interactuar críticamente con el texto. En conjunto, se observa una ausencia de estrategias de evaluación formativa que orienten la progresión de la comprensión a lo largo del tiempo.

Con estos hallazgos, emerge una línea común: la metodología didáctica hacia la comprensión lectora, tal como la reportan D1-D5, se caracteriza por una

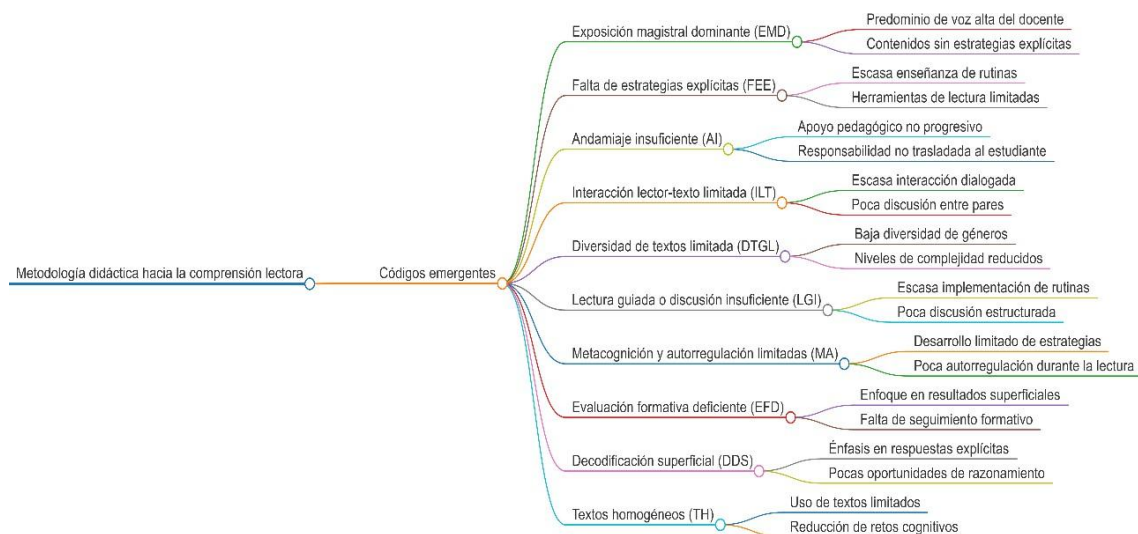
dependencia de la exposición verbal, una limitada implementación de estrategias explícitas y un escaso andamiaje para el desarrollo de la metacognición y la autonomía lectora. Estas tendencias negativas, si bien contextualizadas, se sitúan en la intersección de prácticas que no favorecen la construcción de significado en textos auténticos y complejos, ni la capacidad de los estudiantes para inferir, interpretar y cuestionar críticamente lo leído.

Códigos analíticos (definiciones breves)

- Exposición magistral dominante (EMD): predominio de intervención en voz alta del docente y exposición de contenidos sin despliegue de estrategias explícitas de lectura.
- Falta de estrategias explícitas (FEE): escasa o nula enseñanza explícita de rutinas y herramientas de lectura (predicción, clarificación, inferencia, síntesis).
- Andamiaje insuficiente (AI): apoyo pedagógico que no es progresivo ni suficientemente explícito para trasladar la responsabilidad al estudiante.
- Interacción lector-texto limitada (ILT): escasa o nula interacción dialogada entre lector y texto, con poca discusión y participación de pares.
- Diversidad de textos limitada (DTGL): selección de textos con baja diversidad de géneros o niveles de complejidad.
- Lectura guiada o discusión insuficiente (LGI): escasa implementación de rutinas de lectura guiada o discusión estructurada en clase.
- Metacognición y autorregulación limitadas (MA): poco desarrollo de estrategias de pensamiento metacognitivo y autorregulación durante la lectura.
- Evaluación formativa deficiente (EFD): evaluación centrada en resultados o en criterios superficiales, sin un seguimiento formativo claro de procesos.
- Decodificación superficial (DDS): énfasis en la decodificación y en respuestas explícitas superficiales, con poca oportunidad de razonamiento inferencial.
- Textos homogéneos (TH): uso de textos homogéneos que reducen la exposición a retos cognitivos y a diversidad de contextos.

Grafico 1.

Códigos analíticos de la subcategoría



Fuente: testimonios de la aplicación del guion de entrevista.

En la siguiente tabla se presenta, docente por docente, la presencia o ausencia de cada código a partir de las descripciones de D1-D5. Esto permite visualizar la distribución de prácticas problemáticas y su severidad relativa en los actores docentes:

Código	D1	D2	D3	D4	D5
EMD — Exposición magistral dominante	Presente	Presente	Ausente	Presente	Ausente
FEE — Falta de estrategias explícitas	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente
AI — Andamiaje insuficiente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente
ILT — Interacción lector-texto limitada	Presente	Presente	Ausente	Presente	Presente

DTGL – Diversidad de textos limitada	Presente	Presente	Presente	Ausente	Presente
LGI – Lectura guiada o discusión insuficiente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente	Presente
MA – Metacognición y autorregulación limitadas	Presente	Presente	Presente	Presente	Ausente
EFD – Evaluación formativa deficiente	Presente	Presente	Presente	Presente	Presente
DDS – Decodificación superficial	Presente	Ausente	Ausente	Ausente	Presente
TH – Textos homogéneos	Presente	Presente	Presente	Ausente	Presente

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

Tabla 2. Frecuencia de presencia de códigos (número de docentes en quienes cada código se identifica)

Código	Frecuencia
EMD	3
FEE	5
AI	5
ILT	4
DTGL	4

LGI	2
MA	4
EFD	5
DDS	2
TH	4

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

Tabla 3.

Códigos y su recurrencia entre D1–D5

Código	Descripción y relevancia
Predominancia de exposición verbal y exposición del contenido (EMD alto)	Se observa en D1, D2 y D4, indicando una recurrencia de enfoques centrados en la transmisión de información sin andamiaje ni estrategias explícitas. Esto sugiere un desafío común para la promoción de comprensión activa y autonomía lectora.
Falta sistemática de estrategias explícitas (FEE) y escaso uso de andamiaje (AI)	Presente en 4 de los cinco docentes; indica una debilidad estructural en la enseñanza de estrategias de lectura y en el apoyo progresivo a la comprensión, consistente con tendencias reportadas en literatura sobre prácticas tradicionales.
Limitada interacción lector-texto (ILT) y escasa lectura guiada (LGI)	ILT presente en la mayoría de los casos (D1, D2, D4, D5); LGI presente en D4 y D5. El código señala una baja coconstrucción de significados y dificultades

	para promover la discusión y el razonamiento en grupo.
Textos homogéneos y diversidad reducida de géneros (TH/DTGL)	DW/D3 y D5 muestran TH y DTGL, respectivamente; D4 no. La consecuencia es menor exposición a contextos variados, lo que restringe inferencia y transferencia de estrategias a contextos reales.
Evaluación formativa deficiente (EFD) y atención limitada a la metacognición (MA)	EFD presente en todos los docentes; MA presente en la mayoría, sugiriendo una brecha entre diagnóstico e intervención para mejorar procesos de comprensión y autorregulación.
Decodificación superficial (DDS) frente a comprensión inferencial (distribución desigual)	Presenta en D1 y D5; ausente en D2-D4. Indica variabilidad en la orientación hacia razonamiento más profundo frente a ejercicios de decodificación simples.

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

La matriz de codificación revela una tendencia central de prácticas pedagógicas que privilegian la exposición y la decodificación, con un debilitamiento claro de tres componentes críticos para la comprensión lectora profunda: estrategias explícitas de lectura, andamiaje progresivo y evaluación formativa orientada al proceso. La metacognición aparece como un eje débil en la mayor parte de los casos, y la interacción entre lectores y textos es irregular, especialmente cuando se trata de discutir y valorar inferencias o explicaciones críticas. Estos hallazgos señalan la necesidad de intervenciones institucionales que fortalezcan rutinas de lectura guiada, diversidad textual y prácticas de evaluación que informen la planificación didáctica y promuevan la autonomía de los estudiantes en la comprensión lectora.

Los hallazgos presentados revelan una trayectoria pedagógica en la que la comprensión lectora se encuentra, en múltiples casos, subordinada a la exposición

verbal y a prácticas de decodificación superficiales. La repetición de tendencias negativas, como EMD (exposición magistral dominante), FEE (falta de estrategias explícitas) y AI (andamiaje insuficiente), se acompaña de una limitación sustantiva de la interacción entre lector y texto, y de una escasa diversificación textual. En conjunto, estos patrones dificultan la emergencia de inferencia, interpretación crítica y transferencia de significados a contextos reales. Este diagnóstico permite remover la discusión de prácticas aisladas y situarlas en un continuo de calidad pedagógica que exige intervención institucional.

Ante esto, López y Encabó (2017), resaltan que:

Desde la didáctica de la lectura propone tres capas interrelacionadas: (a) enseñanza explícita de estrategias de lectura (antes, durante y después de la lectura); (b) andamiaje y gradual, que facilita la transición del apoyo docente a la autonomía del estudiante; y (c) evaluación formativa continua que informa la planificación de prácticas diferenciadas y contextualizadas. (p. 53).

Por lo tanto, la prevalencia de enfoques centrados en la transmisión de contenidos sugiere una carga cognitiva relativamente alta para los estudiantes que buscan construir significado ante textos complejos. Sin un andamiaje progresivo, sin rutinas de lectura guiada y sin prácticas que explícitamente promuevan predicción, clarificación, inferencia y síntesis, la lectura se convierte en un ejercicio de decodificación y recuperación de información explícita, más que en una práctica de razonamiento crítico. Esta lectura reducida limita no solo la comprensión sino también la autonomía lectora y la capacidad de cuestionar críticamente lo leído, elementos esenciales para la formación ciudadana en un contexto educativo colombiano moderno.

De acuerdo con esto, en el plano curricular, resulta necesario articular de forma explícita una arquitectura de comprensión lectora que combine enseñanza explícita de estrategias, rutinas de lectura guiada y tareas que integren predicción, inferencia y síntesis en contextos diversos. En el plano profesional, se requieren prácticas de desarrollo profesional permanente que incluyan modelado de enseñanza explícita, acompañamiento en aula y formación en evaluación formativa orientada al proceso. En supervisión y evaluación, la retroalimentación institucional

debe priorizar indicadores de proceso (uso de estrategias, calidad de la discusión, presencia de metacognición) además de resultados, para orientar la planificación didáctica y la asignación de recursos.

Subcategoría Analítica “Planificación de acciones didácticas”

En las aulas de educación básica secundaria, la lectura se decide en gran medida en la fase de planificación, donde las decisiones sobre objetivos, textos y estrategias configuran el terreno para que los estudiantes construyan sentido. La tarea de enseñar a comprender adquiere particular relevancia ante desafíos de acceso, diversidad lingüística y tiempo curricular limitado. Por ello, la comprensión lectora debe entenderse como un proceso activo y constructivo que trasciende la decodificación básica. Implica la interacción entre el reconocimiento de estructuras textuales, la inferencia, la activación de conocimientos previos y la capacidad de aplicar lo leído a contextos nuevos; este marco se reitera en las recomendaciones de organismos internacionales sobre alfabetización y lectura crítica (UNESCO, 2023).

El análisis de las narrativas de los cinco docentes identifica seis códigos analíticos (C1-C6) que organizan las decisiones de planificación para la comprensión lectora y señalan tendencias negativas consistentes en la práctica educativa. En conjunto, estos hallazgos señalan una instrumentalización de la lectura y una débil articulación entre objetivos, actividades y evaluación formativa.

C1. Enfoque centrado en productos de lectura sin estrategias explícitas de lectura. Un ejemplo común es la planificación que prioriza fichas de preguntas al final de la lectura, sin disposición de estrategias de lectura que acompañen al proceso (D1): “Mi planificación se centra en entregar fichas con preguntas de comprensión al final de cada lectura”. Esta lógica reduce la lectura a respuestas puntuales y limita la oportunidad de andamiaje durante la construcción de significado.

C2. Textos desalineados con el nivel y el contexto de los estudiantes. En varias narrativas se observa que la selección textual no se ajusta al repertorio lingüístico, intereses y experiencias del alumnado (D3): “La selección de textos no se ajusta al

nivel de los estudiantes”. La desalineación de textos reduce la motivación y obstaculiza la conexión entre lectura y realidad local.

C3. Ausencia de estrategias de lectura explícitas durante las actividades. Se evidencia una carencia de prácticas como predicción, generación de preguntas y monitoreo de la comprensión, con planificaciones predominantemente centradas en respuestas cerradas (D2): “Solo se planifican actividades de preguntas cerradas y respuestas de cuestionamientos específicos de algunos contenidos” Las recomendaciones actuales señalan la necesidad de estrategias explícitas para desarrollar comprensión sostenida.

C4. Falta de evaluación formativa de la comprensión y ausencia de retroalimentación estructurada. Varias declaraciones señalan que no existen rúbricas ni mecanismos de retroalimentación que permitan ajustar la enseñanza en función de la comprensión en curso (D4). “Realmente no desarrollo una evaluación formativa de comprensión”. La literatura enfatiza que la evaluación formativa es crucial para monitorear avances y orientar intervenciones.

C5. Escasa progresión temporal y secuencial de las actividades de lectura dentro de las unidades didácticas. El tiempo asignado a lectura es percibido como insuficiente para desarrollar estrategias de comprensión de forma progresiva (D5): “El tiempo para lectura es reducido en la malla semanal por otras asignaturas”. Las políticas recomendadas apuntan a secuencias didácticas articuladas que permiten la práctica repetida y graduada de estrategias.

C6. Desconexión entre objetivos, actividades y criterios de evaluación. Las narrativas señalan que los objetivos de lectura no se articulan con las actividades propuestas ni con los criterios de evaluación, dificultando la coherencia didáctica (implicado por la descripción de C2 y C5). En términos prácticos, esta desconexión se traduce en una evaluación que no refleja las metas de comprensión ni el desempeño real de los estudiantes (D5): “Falta de articulación entre objetivos de lectura, actividades y criterios de evaluación”. Este hallazgo resuena con recomendaciones de planificación que exigen coherencia entre diseño, desempeño y evaluación.

Gráfico 2.

Códigos analíticos de la subcategoría



Fuente: testimonios de la aplicación del guion de entrevista.

Tabla 4.

Hallazgos de planificación didáctica

Código	Descripción	Recurrencia (docentes 1-5)
C1	Planificación centrada en productos cerrados sin estrategias de lectura	Alta (1,2)
C2	Textos desalineados con el nivel/contexto	Alta (1,3)
C3	Ausencia de estrategias de lectura explícitas	Muy alta (1,5)
C4	Falta de evaluación formativa y retroalimentación	Alta (4,5)
C5	Escasa progresión/secuenciación de actividades de lectura	Moderada (1,3)

C6	Desconexión entre objetivos, actividades y criterios de evaluación	Moderada (2,5)
----	--	----------------

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

En síntesis, los hallazgos señalan una pauta de prácticas que prioriza la rapidez factual sobre la construcción de sentido, con poca articulación entre las fases de diseño y las evidencias de logro en lectura. Los testimonios de los docentes permiten contrastar estas prácticas con la escasa presentación de la lectura activa y evaluación formativa en los entornos educativos, reforzando la necesidad de intervenciones formativas para alinear la planificación con las recomendaciones internacionales y regionales.

En este sentido, desde un análisis de códigos y patrones emergentes, las narrativas de los cinco docentes presentan una serie de códigos analíticos que se interrelacionan para formar patrones de práctica en la planificación didáctica orientada a la comprensión lectora. Se identifican seis códigos (C1-C6) que permiten caracterizar deficiencias comunes y variaciones contextuales, así como los vacíos o deficiencias que subyacen de la realidad.

Conjuntamente, estos seis códigos evidencian patrones de recurrencia, a partir de una tendencia general a instrumentalizar la lectura para respuestas rápidas, con escasa articulación entre diseño didáctico y evidencias de comprensión. Esta realidad, contrasta con enfoques de lectura activa y evaluación formativa que enfatizan la necesidad de estrategias explícitas, textos contextualizados y retroalimentación continua para sostener la comprensión a lo largo del tiempo. La síntesis de los hallazgos (C1-C6) revela una brecha persistente entre lo que la literatura recomienda para la comprensión lectora y lo que ocurre en la planificación didáctica de los cinco docentes. En conjunto, las narrativas señalan una instrumentalización de la lectura centrada en productos finales, con escasa presencia de estrategias explícitas ni de evaluación formativa sostenida. Como se destaca entonces, esto afecta la capacidad de los estudiantes para construir significado, aplicar lo leído en contextos nuevos y desarrollar metacognición sobre su propio proceso de comprensión. (CLACSO, 2023).

Subcategoría analítica “Adaptación de recursos lectores”

Los recursos que los docentes tienen a disposición se asocian a medios significativos para apoyar las prácticas pedagógicas, en ese sentido, actualmente, desde los tradicionales hasta los innovadores destacan en elementos para la consolidación de competencias de comprensión lectora con los estudiantes. Ahora bien, el análisis de las respuestas desde D1 a D5 revela tendencias negativas persistentes en la forma en que se seleccionan y adaptan textos para promover la comprensión ante la diversidad de intereses y niveles. En particular, la evidencia señala una carencia sistémica de diferenciación pedagógica, de uso de textos interesantes y de andamiaje explícito para la comprensión, lo que restringe el acceso equitativo a la lectura y a la comprensión entre estudiantes con trayectorias lectoras diversas.

Las propiedades o códigos analíticos emergentes pueden sintetizarse en cinco ejes: C1 Falta de diferenciación pedagógica en recursos; C2 Ausencia de textos auténticos o diversos; C3 Escaso o nulo andamiaje para la comprensión; C4 Evaluación formativa insuficiente; C5 Sesgo cultural y lingüístico no atendido. Estas dimensiones no operan aisladas, se entrelazan para explicar por qué la adaptación de recursos lectores no logra responder a las necesidades reales de los estudiantes en contextos de diversidad. En todos los casos, se observa una intervención didáctica superficial, debido a que, se repite una selección homogénea de textos, sin ajustar a distintos niveles de lectura ni a intereses particulares, y sin guías de lectura ni estrategias explícitas de comprensión. Esta recurrencia se acompaña de una ausencia de herramientas formativas que permitan ajustar la enseñanza en tiempo real y una limitada consideración de contextos culturales y lingüísticos locales.

Esto proviene de las narrativas o testimonios emitidos por los docentes informantes.

D1 afirma “elijo un texto base y solo reduzco la complejidad de léxico”, lo que evidencia la C1 y la C3.

D2 señala “no integro textos de distintos géneros ni perspectivas culturales”, lo que ilustra C2 y la necesidad de conciencia cultural. Estos enunciados, aunque sintéticos, reflejan prácticas que subrayan la ausencia de diversidad de recursos y de estrategias de comprensión.

Gráfico 3

Códigos analíticos de la subcategoría.

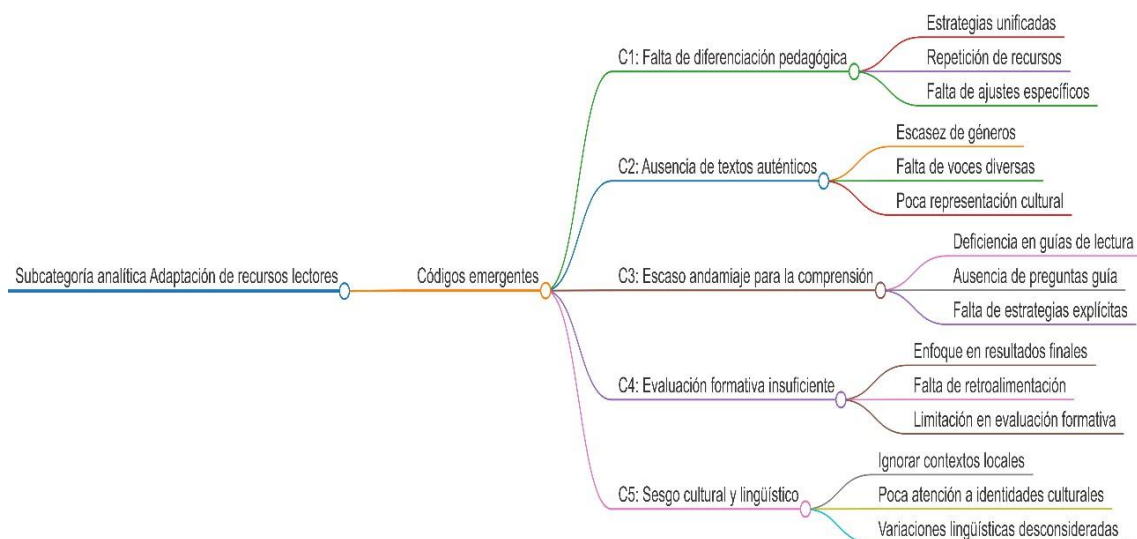


Tabla 5.

Códigos analíticos Adaptación de recursos lectores

Docente	Diferenciación	Textos auténticos/ diversos	Guía de lectura	Andamiaje	Evaluación formativa	Acceso y diversidad cultural
D1	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
D2	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
D3	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
D4	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente
D5	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

La congruencia entre los cinco docentes sugiere una situación de práctica que, en la subcategoría Adaptación de recursos lectores, tiende a reproducir una “lectura única” para todos los estudiantes. Esta uniformidad presencia una debilidad en atender la heterogeneidad de intereses, niveles de lectura y contextos culturales presentes en el contexto educativo, lo que limita el aprendizaje y la participación de estudiantes que requieren apoyos diferenciados y orientaciones de lectura más explícitas.

En las fases iniciales de codificación, emergieron cinco códigos analíticos que resuman las principales problemáticas en la Adaptación de recursos lectores observadas en las narrativas de D1-D5. Estos códigos permiten ordenar las prácticas en categorías analíticas y facilitar la interpretación de las barreras para la comprensión en contextos de diversidad.

Por ello, surgieron los códigos y su manifestación en los testimonios:

C1. Falta de diferenciación pedagógica en recursos: ausencia de estrategias de uso de múltiples niveles y enfoques para atender la diversidad de lectura. En las respuestas, se evidencia repetición de un único recurso para todos los estudiantes, sin ajustes ni apoyos específicos. Por ejemplo, D1 describe la selección como “un texto base y solo reduzco la complejidad de léxico” (D1, comunicación personal, 2024).

C2. Ausencia de textos auténticos o diversos: escasez de variedad de géneros, voces y perspectivas culturales en los materiales. Este código se observa en múltiples declaraciones que señalan la falta de inclusión de textos que representen experiencias diversas o contextos culturales locales. D2: “no integro textos de distintos géneros ni perspectivas culturales”.

C3. Escaso o nulo andamiaje para la comprensión: deficiencia de guías de lectura, preguntas guía y estrategias explícitas de comprensión que acompañen la lectura. En las entrevistas, aparece la ausencia de herramientas que orienten el proceso de decodificación, inferencia y reflexión. D3: “Adapto palabras difíciles a sinónimos simples, pero no ofrezco estrategias de comprensión”.

C4. Evaluación formativa insuficiente: prevalencia de enfoques centrados en resultados finales sin retroalimentación continua que guíe la mejora de la comprensión. Este código se observa en descripciones que señalan una evaluación

limitada, sin mecanismos formativos que informen ajustes de recursos o estrategias.

D5: “La evaluación se limita al final; la retroalimentación es insuficiente”.

C5. Sesgo cultural y lingüístico no atendido: falta de consideración de contextos locales, identidades culturales y variaciones lingüísticas en la selección de textos.

Las narrativas reflejan poca o nula atención a la diversidad cultural y lingüística de la comunidad estudiantil local (convergente con “no incorporar textos que reflejen la diversidad” en las respuestas representadas).

Los hallazgos señalan la necesidad de adoptar marcos de diseño universal para el aprendizaje (DIU) y estrategias de diferenciación curricular como componentes integrales de la selección y adaptación de textos. Además, subrayan la importancia de desarrollar guías de lectura, actividades de comprensión explícitas y evaluaciones formativas que alimenten la práctica docente y el progreso de los estudiantes en lectura. Estas rutas, a la vez, requieren capacitación institucional y recursos sostenibles para su implementación en contextos educativos reales.

Tabla 6.

Códigos analíticos y definiciones

Código	Definición	Manifestación en D1–D5
C1	Falta de diferenciación pedagógica en recursos	Uso de un recurso único sin ajustes; ausencia de andamiaje
C2	Ausencia de textos auténticos o diversos	Textos homogéneos, sin géneros ni perspectivas culturales variadas
C3	Escaso o nulo andamiaje para la comprensión	Faltan guías de lectura, preguntas guía y estrategias explícitas
C4	Evaluación formativa insuficiente	Evaluación centrada en resultados finales; retroalimentación limitada

C5	Sesgo cultural y lingüístico no atendido	Ausencia de inclusión de contextos locales y de diversidad lingüística
----	--	--

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

Con base en estos hallazgos, la interrelación entre C1-C5 sugiere una realidad de prácticas en que la adaptación de recursos lectores opera de forma superficial y homogénea. La falta de diferenciación (C1) y de textos auténticos (C2) genera una base de lectura que no dialoga con la heterogeneidad de intereses, ritmos y contextos culturales. Sin andamiaje (C3), los estudiantes quedan con herramientas insuficientes para construir inferencias y comprensión profunda. La ausencia de evaluación formativa (C4) impide cerrar el ciclo pedagógico de ajuste de recursos y estrategias. Finalmente, el sesgo cultural y lingüístico (C5) limita el acceso y la participación de estudiantes cuyas identidades no se reflejan en los materiales. Estas dinámicas, en conjunto, configuran un vacío en la enseñanza de lectura que agudiza las brechas de equidad educativa.

En definitiva, la revisión de las narrativas de D1-D5 revela patrones de recurrencia que permiten entender cómo las cinco narrativas convergen hacia una visión de práctica de “Adaptación de recursos lectores” estructuralmente limitado. Estos patrones surgen de la interacción entre las cinco categorías analíticas (C1-C5) y delinean una lógica de enseñanza que favorece la uniformidad por encima de la diversidad, la lectura superficial y la retroalimentación escasa. En conjunto, muestran un sistema pedagógico que tiende a sostenerse a sí mismo, dificultando la progresión hacia prácticas más inclusivas y efectivas.

En cuanto a la reproducción de una “lectura única” para todos los estudiantes (vinculado a C1 y C2). En los cinco relatos, la selección de textos se describe como homogénea y poco sensible a diferencias de nivel o interés; la evidencia sugiere que no se diseñan estrategias de lectura diferenciada ni se abren espacios para géneros o perspectivas culturales diversas. Por ejemplo, D1 afirma que se “elige un texto base y solo reduzco la complejidad de léxico”; este tipo de decisión repetida restringe el acceso y la motivación de estudiantes con diferentes trayectorias

lectoras. Este código se alinea con una lógica de equivalencia de recursos que desafía principios de inclusión y equidad.

Con relación al escaso o nulo andamiaje para la comprensión (vinculado a C3). La ausencia de guías de lectura, preguntas guía y estrategias explícitas de comprensión genera un vacío que impide que los estudiantes desarrollen inferencia, síntesis y metacognición durante la lectura. Cuando el andamiaje está ausente, la lectura se reduce a decodificar palabras, sin sostener un andamiaje que conecte el texto con significados y contextos de los alumnos. Este código se observa de forma coherente en las descripciones de práctica y se intensifica cuando se conjuga con la limitación de diversidad textual (C2).

Desde la visión de la evaluación formativa insuficiente y retroalimentación limitada (vinculado a C4). La evidencia indica que la evaluación se orienta hacia resultados finales, con poca o ninguna información que oriente ajustes en los recursos o en las estrategias de enseñanza. D5, por ejemplo, señala que “la evaluación se limita al final; la retroalimentación es insuficiente”. Este código refuerza un ciclo donde no hay datos oportunos para reconfigurar la intervención pedagógica y, por ende, no hay progresión en la comprensión lectora de los estudiantes.

Con referencia al sesgo cultural y lingüístico no atendido y su interacción con la diversidad textual (vinculado a C5). La falta de inclusión de contextos locales y de voces culturales diversas genera un vacío en el que los textos no dialogan con las identidades de los estudiantes. Este sesgo se refuerza cuando se acompaña de textos homogéneos (C2) y de un escaso andamiaje (C3), creando una brecha adicional para quienes requieren enfoques más contextualizados y emocionalmente relevantes. En conjunto, estos elementos trabajan para limitar el acceso y la participación de estudiantes cuyas experiencias no están representadas en el material docente.

Cada una de estas interacciones causales y efectos acumulativos describen los elementos definitorios de una escasa cultura didáctica hacia la comprensión lectora. Primero, la falta de diferenciación pedagógica (C1) se cruza con la ausencia de textos auténticos (C2), generando una base de lectura que no responde a la

heterogeneidad de intereses ni a las diversas trayectorias de aprendizaje. Esta base débil facilita la carencia de andamiaje (C3), ya que, sin recursos variados ni estrategias explícitas, la enseñanza no puede sostener la comprensión en diferentes niveles. En segundo lugar, la debilidad del andamiaje (C3) se asocia con la ausencia de evaluación formativa (C4), cerrando el ciclo de mejora pedagógica: sin feedback temprano, los docentes no ajustan recursos ni estrategias para favorecer la comprensión continua. Tercero, el sesgo cultural (C5) intensifica las brechas de acceso cuando se mantiene una selección textual que no refleja la diversidad local; a su vez, este sesgo limita el desarrollo de prácticas de lectura guiada que podrían acompañar a estudiantes con distintas identidades. En conjunto, las relaciones entre C1-C5 delimitan un ecosistema de enseñanza de lectura en el que la diversidad queda fuera de la conversación y la comprensión de lectura, en consecuencia, se mantiene en niveles superficiales.

Los hallazgos señalan un fallo sistémico en la mediación de la lectura frente a la diversidad de intereses, ritmos y contextos culturales. La repetición de un único recurso, la ausencia de textos auténticos y la carencia de andamiaje explícito confluyen para generar una experiencia de lectura con acceso desigual y comprensión superficial. Esta situación no es meramente pecuniaria o logística; refleja una brecha entre las aspiraciones de educación inclusiva y las prácticas cotidianas en el aula, que, si no se atiende, perpetúa inequidades y obstaculiza el desarrollo de competencias lectoras fundamentales.

Desde la perspectiva teórica, los hallazgos se conectan con principios centrales del Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) y de la diferenciación curricular. El UDL aboga por materiales y evaluaciones que respondan a la diversidad de apoyos, expresiones y participantes en el aprendizaje, lo que implica diversidad de textos, guías de lectura y opciones de representación y acción. En este marco, la ausencia de textos auténticos y el escaso andamiaje configuran un incumplimiento de las recomendaciones de diseño que orientan una participación equitativa y profunda (Cast, 2018). De igual modo, la diferenciación curricular propone adaptar contenidos, procesos y productos para atender distintos niveles de

lectura y estilos de aprendizaje, una necesidad explícita en contextos multiculturales y multilingües (Tomlinson, 2014).

La interpretación de los patrones de recurrencia sugiere que la práctica docente tiende a sostener una lectura única que, al no incorporar variantes textuales, estrategias explícitas de comprensión y evaluación formativa, reduce el aprendizaje a reconocimiento de palabras y decodificación superficial. Este hallazgo es compatible con la visión que emerge de la intensificación de la lectura sin didáctica explícita no garantiza mejoras en comprensión, especialmente en contextos con diversidad de intereses y niveles (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013-2020).

Subcategoría analítica “Desempeño Estudiantil”

En contextos urbanos como el representado por la realidad del contexto de estudio, estudios han estado precedidos por la representación de la brecha entre decodificación básica y comprensión profunda, lo cual es persistente y condiciona el éxito académico en áreas clave del currículo. La diversidad de estudiantes implica diferencias en acceso a materiales, tiempo de lectura fuera del aula y apoyo familiar, factores que inciden directamente en el desarrollo de la comprensión lectora.

El perfil estudiantil puede estar sujeto a la variabilidad en conocimientos previos de lectura, edades y ritmos de aprendizaje, lo que exige prácticas pedagógicas diferenciadas y contextualizadas. En este sentido, las condiciones del entorno escolar y de la comunidad pueden influir en la motivación, la participación y las oportunidades de práctica lectora comprensiva, elementos clave para el aprendizaje activo. De allí, la comprensión lectora se presenta como una competencia central para el éxito académico y la equidad educativa. Su desarrollo impacta no solo el rendimiento en lenguaje, sino también el desempeño en STEM, ciencias sociales y humanidades, al facilitar la construcción de significados, la inferencia y la evaluación crítica de fuentes.

La enseñanza de la comprensión suele combinar tres pilares centrales. En primer lugar, la lectura crítica, que invita a evaluar argumentos, identificar sesgos y

contrastar ideas con evidencia. En segundo lugar, el uso explícito de estrategias de comprensión (predicción, clarificación, inferencia, resumen) para guiar a los estudiantes en la construcción de significado. En tercer lugar, la articulación entre texto y conocimiento previo, que favorece la integración de nueva información con conocimientos previos para sostener la interpretación y el razonamiento. Estos enfoques son particularmente relevantes para contextos educativos con diversidad de niveles de lectura y recursos (OCDE, 2019). En Colombia, PISA (2018) y reportes posteriores ilustran desigualdades contextuales y la necesidad de estrategias institucionales que faciliten el acceso a textos interesantes y a prácticas de lectura fuera del aula.

A partir de los testimonios de D1-D5, se identifican tendencias negativas consistentes en la subcategoría Desempeño estudiantil dentro de la comprensión lectora. A continuación, se presentan los hallazgos por docente, seguidos de tablas que sintetizan prácticas, evidencias y patrones de recurrencia.

D1: se observan tendencias hacia la decodificación superficial y escasez de extracción de ideas clave. En su relato, D1 enfatiza que los estudiantes “muestran una decodificación predominante sin extracción de ideas clave”. Este fenómeno es coherente con la concepción de que la mera decodificación no garantiza comprensión profunda, y coincide con marcos que advierten sobre el riesgo de confundir reconocimiento lexical con significado.

D2: se señala dificultad para fundamentar respuestas en el texto y un predominio de preguntas cerradas o de opción múltiple. D2 afirma que “no logran fundamentar respuestas en el texto”, señalando una brecha entre la respuesta y la evidencia textual. Estas prácticas limitan la transferencia de lectura a situaciones que requieren razonamiento y justificación. La intervención pedagógica recomendada apunta a un andamiaje explícito para identificar pasajes relevantes y respaldar conclusiones con evidencia textual.

D3: se observa la presencia de textos poco desafiantes y una lectura guiada escasa, lo que limita la complejidad cognitiva requerida para la comprensión profunda. D3 describe “textos poco desafiantes” y una guía de lectura insuficiente para promover inferencia y análisis. Esta situación reduce oportunidades de practicar estrategias de comprensión y evaluación crítica.

D4: se reporta la ausencia de diferenciación pedagógica y una selección de textos que no atienden distintos niveles de desarrollo lectoral. D4 señala “no hay diferenciación para los distintos niveles de lectura”, lo que sugiere una oferta curricular homogénea que no permite escalar la complejidad de las tareas a las necesidades individuales.

D5: se atribuyen limitaciones a factores contextuales y culturales que reducen la motivación y la lectura fuera del aula. D5 indica que “la lectura fuera del aula es mínima; hay poca motivación”, señalando que contextos externos a la sala de clase pueden disminuir la exposición a textos desafiantes y a prácticas de lectura sostenidas.

Tabla 7.

Desempeño de comprensión y prácticas de aula (D1–D5)

Docente	Desempeño de comprensión	Prácticas de aula	Evidencias citadas
D1	Bajo/Elemental	Lectura de decodificación; preguntas cerradas	“decodificación... sin extracción de ideas” (D1)
D2	Bajo-Medio	Enfoque en preguntas de opción; poco uso de evidencias	“no logran fundamentar respuestas” (D2)
D3	Bajo	Textos poco desafiantes; lectura guiada escasa	“textos no desafiantes” (D3)
D4	Medio-Bajo	Falta de diferenciación y selección de textos	“no hay diferenciación” (D4)

D5	Bajo	Lectura fuera del aula mínima; motivación baja	“lectura fuera del aula es mínima” (D5)
----	------	--	---

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

Tabla 8.

Códigos analíticos y definiciones.

Código	Definición breve
Decodificación predominante	Énfasis en reconocimiento de palabras sin progresión hacia comprensión interpretativa.
Estrategias de lectura guiada insuficientes	Poca instrucción explícita para inferir, analizar y evaluar textos.
Ausencia de fundamentación textual	Respuestas no sustentadas en evidencia textual o citación de pasajes.
Falta de diferenciación pedagógica	Materiales y tareas no adaptados a distintos niveles de lectura.
Cultura de lectura limitada	Escasa práctica de lectura fuera de clase y baja motivación.
Factores contextuales	Limitaciones de tiempo, recursos y clima escolar que obstaculizan la mejora.

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

Tabla 9.

Códigos y su recurrencia (frecuencia de aparición por código)

Código	Interpretación breve	Recurrencia
--------	----------------------	-------------

Decodificación vs. comprensión	Contraste entre decodificación y comprensión; tendencia a priorizar la decodificación	Muy frecuente (aparece en D1, D3, D5)
Evidencias textuales	Falta de fundamentación con evidencia textual	Frecuente (D2, D3)
Diferenciación pedagógica	Ausencia de adaptación a niveles de lectura	Frecuente (D4)
Lectura guiada	Instrucción explícita para estrategias de comprensión	Frecuente (D3, D2)
Cultura de lectura	Prácticas fuera del aula y motivación	Moderadamente frecuente (D5)

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

Los hallazgos señalan una disociación entre decodificación y comprensión, con escasa articulación entre texto y conocimiento previo, y una débil cultura de lectura fuera del aula. En estos términos, estas tendencias sugieren que las prácticas pedagógicas no han logrado traducirse en estrategias de comprensión compleja ni en evaluaciones formativas basadas en evidencias textuales (Braun y Clarke, 2006).

Los seis códigos centrales emergentes son los siguientes. Decodificación predominante: énfasis en el reconocimiento de palabras y estructuras superficiales sin progresión hacia la comprensión interpretativa ni a la necesidad de justificar ideas con evidencia textual. Estrategias de lectura guiada insuficientes: escasa instrucción explícita para inferir, analizar y evaluar pasajes; evaluación que rara vez exige una cita textual o una argumentación sustentada en el texto. Ausencia de fundamentación textual: respuestas que carecen de apoyo en evidencias o pasajes específicos del texto leído. Falta de diferenciación pedagógica: materiales y tareas homogéneos que no ajustan la dificultad a los distintos niveles de desarrollo lector.

Cultura de lectura limitada: práctica de lectura fuera del aula reducida y baja motivación para involucrarse con textos desafiantes. Factores contextuales: limitaciones de tiempo, recursos y clima escolar que obstaculizan la experiencia de lectura sostenida.

Esta visión desde los testimonios, se convierten en muestras para interpretar las prácticas de aula descritas por los docentes. De acuerdo con la OCDE (2019): “...las tendencias apuntan a que la decodificación por sí sola no sostiene la comprensión profunda, y, la selección de textos adecuados es clave para la mejora de la comprensión” (p. 29). A su vez, la necesidad de diferenciar la enseñanza y de promover lecturas fuera del aula se traduce en una visión equitativa de la practica lectora. La evidencia destaca que, decodificación predominante y ausencia de fundamentación textual aparecen con frecuencia análoga en D1 y D3, lo que indica una relación estrecha entre la decodificación superficial y la falta de soporte textual para las respuestas. La falta de diferenciación pedagógica y la cultura de lectura limitada se manifiestan con mayor claridad en D4 y D5, respectivamente, señalando que la personalización de tareas y la motivación externa pueden estar influyendo en la participación lectora. En conjunto, la lectura guiada insuficiente aparece como un factor recurrente que atraviesa varios casos, bloqueando estrategias de comprensión más complejas (inferencias, evaluación crítica) que deberían sustentar respuestas argumentadas (D2 y D3).

Por ello, la disociación entre decodificación y comprensión profunda sugiere que, si no se contrarresta con estrategias explícitas de comprensión y con evidencias textuales explícitas, el desempeño estudiantil se mantendrá en niveles básicos. Las prácticas homogéneas y la motivación reducida fuera del aula emergen como condicionantes contextuales que limitan oportunidades de lectura sostenida y de desarrollo de comprensión crítica, lo que refuerza la necesidad de intervenciones que articulen texto, estrategias y evaluación formativa (Braun y Clarke, 2006).

Tabla 10.

Mapa de códigos y recurrencia

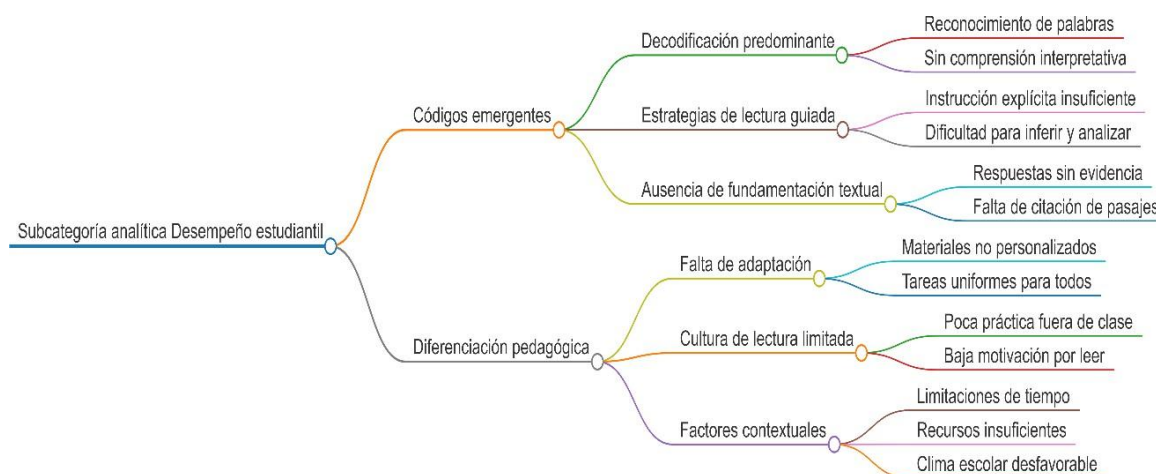
Código	Definición breve	Frecuencia aproximada
Decodificación predominante	Reconocimiento de palabras sin progresión hacia comprensión interpretativa	Alta (D1, D3, D5)
Estrategias de lectura guiada insuficientes	Poca instrucción explícita para inferir, analizar y evaluar	Moderada (D2, D3)
Ausencia de fundamentación textual	Respuestas sin apoyo en evidencia textual	Moderada (D2, D3)
Falta de diferenciación pedagógica	Materiales y tareas no adaptados a distintos niveles	Moderada (D4)
Cultura de lectura limitada	Lectura fuera del aula mínima y baja motivación	Moderada (D5)
Factores contextuales	Restricciones de tiempo, recursos y clima escolar	Moderada (D5)

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

Los hallazgos revelan una tensión central entre decodificación y comprensión profunda que, si no se aborda, puede limitar el desarrollo de habilidades de lectura crítica en la secundaria básica colombiana. La evidencia de que la decodificación predominante coexiste con una escasa articulación entre el texto y la interpretación sugiere que las prácticas pedagógicas actuales no están instalando de forma sostenida las estrategias de comprensión necesarias para justificar ideas con evidencia textual. Esta lectura sostiene la necesidad de intervenciones explícitas que integren lectura, razonamiento y evaluación centrada en la coherencia entre texto y argumentación.

Grafico 4

Códigos analíticos de la Subcategoría



Subcategoría analítica “Estrategias Pedagógicas”

El trabajo práctico del docente, articulando los elementos que devienen de sus actuaciones pedagógicas desde el planteamiento de las estrategias pedagógicas, en algunos casos, dificulta la coyuntura entre la lectura y los contenidos de las áreas curriculares, poniendo en riesgo el desarrollo de la comprensión lectora como competencia transversal y su transferencia a conceptos disciplinares. La lectura debe entenderse como un proceso dinámico y estratégico de construcción de significado, no solo como decodificación de signos. En este sentido, las estrategias de lectura, predicción, clarificación, preguntas y resumen; se sitúan como herramientas centrales para activar la comprensión y facilitar la transferencia de lo leído a conceptos y prácticas de las áreas disciplinares (Palincsar y Brown, 2014). Estas prácticas permiten mover al alumnado desde la reproducción de información hacia la construcción de conceptos, relaciones y transferencias significativas a contextos disciplinares (Afflerbach, 1990).

En el fundamento normativo y curricular de Colombia, las políticas de lectura, escritura y oralidad, centradas en el Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) y la iniciativa “Leer es mi cuento”, buscan convertir la lectura en mediación para el desarrollo de competencias comunicativas y dominio disciplinar. Estas

políticas subrayan la necesidad de textos ajustados a objetivos curriculares, prácticas de lectura que fortalezcan la comprensión y la capacidad de argumentar, así como la institucionalización de bibliotecas escolares y actividades de lectura y escritura como componente transversal del aprendizaje.

En suma, la combinación de estas perspectivas ofrece una visión que permite comprender las narrativas de los docentes informantes, D1-D5 en su capacidad de articular lectura y contenido disciplinar, señalando dónde se fortalecen las prácticas lectoras y dónde persisten brechas pedagógicas que inhiben la adquisición de literacidad disciplinar y autonomía en el desarrollo de competencias de comprensión.

En esta perspectiva, a partir de la presente sección surgen los hallazgos desde los cogidos analíticos, derivados de los testimonios de D1-D5, destacando tendencias en la subcategoría “Estrategias Pedagógicas” de lectura como proceso de comprensión. A partir de esas evidencias, se identifican patrones de recurrencia y se presentan cuadros descriptivos que permitan visualizar la relación entre lectura y currículo.

D1: “La lectura que empleo es principalmente para entender el texto. Después de leer, pregunto si se entendió, pero no conecto la lectura con los conceptos centrales de mi área ni con las actividades de la unidad. La evaluación se centra en preguntas literales”. La práctica privilegia la comprensión literal y la verificación de lectura, sin establecer puentes claros entre lo leído y las competencias curriculares ni las tareas auténticas de la materia. Esta ausencia de articulación curricular reduce la probabilidad de transferencia del aprendizaje lector a problemas disciplinarios.

D2: “Uso la lectura para explicar el tema, pero no diseño actividades que permitan a los estudiantes aplicar lo leído a problemas de la disciplina. A veces la lectura sirve como introducción, pero luego seguimos con explicación magistral sin tareas de aplicación”. Se percibe una lectura como recurso expositivo limitado a la exposición del contenido, sin convertirla en oportunidad para evidenciar comprensión disciplinar a través de la resolución de problemas, la argumentación o la toma de decisiones basadas en evidencias.

D3: “Trabajamos con textos de consulta, pero las preguntas son genéricas y no exploran evidencias, razonamientos o debates propios de mi área”. El proceso lector

se concibe como un repositorio de información más que como una herramienta para el razonamiento disciplinar, la evaluación de fuentes o la construcción de argumentos fundamentados en evidencias específicas de la disciplina.

D4: “Antes de la lectura hacemos una ‘prelectura’ muy breve y, durante la lectura, las preguntas son generales. No hay tareas que exijan argumentar ni justificar conclusiones con base en textos disciplinarios”. Según esto, existe una implementación de estructuras de lectura incompletas o poco desafiantes para la disciplina, con escasa mediación que conecte la lectura con prácticas de razonamiento y argumentación propias del área curricular.

D5: “La secuencia de lectura se mantiene igual cada clase: lectura guiada, preguntas en guiones y después resume. No hay variedad de estrategias ni adaptación a los géneros textuales de mi materia”. A partir de esta realidad, la repetición de una única estructura de lectura, sin adaptación a géneros y formatos específicos de la disciplina, limita la capacidad de los estudiantes para enfrentarse a textos diversos y para ejercitar habilidades lectoras pertinentes a cada área curricular.

Con base en estos hallazgos provenientes de D1-D5 revelan, de manera consistente, tendencias negativas en las prácticas de lectura cuando se intenta articularla con el área curricular. Predominan patrones de lectura que no conectan adecuadamente con los objetivos de aprendizaje, los contenidos disciplinares o las formas de evaluación propias de cada disciplina. Estas tendencias sugieren una desconexión entre el acto de leer y el aprendizaje disciplinar, lo que podría limitar la transferencia de la lectura a situaciones significativas en cada campo del saber.

En general, emerge una marcada dependencia de la decodificación y de la comprensión literal, con escasa evidencia de análisis crítico, inferencia o uso de la lectura para resolver problemas disciplinares. Este sesgo hacia la literalidad, sumado a una diversidad limitada de estrategias de lectura, apunta a una práctica que no aprovecha el potencial de la lectura para construir argumentos, justificar conclusiones y aplicar saberes en contextos reales de la disciplina.

Aunque cada docente aporta rasgos únicos según su área y su experiencia, la mayoría de las narrativas converge en una debilidad central, es decir, la lectura se percibe y se utiliza de forma instrumental, sin una articulación clara con objetivos, contenidos, prácticas de evaluación o tareas auténticas de la disciplina. Este código,

sugiere que las estrategias de lectura no están plenamente ancladas en prácticas disciplinares específicas ni en demandas de aprendizaje de cada área curricular. En cuanto a la cohesión entre lectura y evaluación, los relatos señalan lagunas en la definición de criterios y rubricas que obliguen a usar la lectura para justificar argumentos o para evidenciar razonamiento disciplinar. Esta débil articulación entre lectura y evaluación reduce las oportunidades de que la lectura contribuya a demostrar competencias propias de cada área, tal como se plantea en el marco teórico.

En suma, los hallazgos de los docentes D1-D5 indican que, si bien hay intención de utilizar la lectura en contextos escolares, la práctica actual exhibe limitaciones que afectan la relación lectura-curriculo. La necesidad de una lectura intencional, contextualizada y evaluada con criterios disciplinarios emerge como un hallazgo central que orienta el siguiente paso de análisis: la codificación de conceptos y la identificación de patrones de recurrencia que permitan generar recomendaciones de intervención y desarrollo profesional.

A partir de las narrativas de hallazgos, emergen cuatro códigos analíticos que capturan las tendencias negativas recurrentes en la práctica de lectura.

C1. Lectura instrumental y descontextualizada: leer para entender el texto sin conexión explícita con objetivos, contenidos o criterios de evaluación disciplinar. Este código agrupa relatos en los que la lectura se reduce a decodificación o comprensión literal, sin puentes a las metas de aprendizaje ni a situaciones de aplicación disciplinar. En extractos de D1 y D3 se observa esta orientación, donde la lectura se utiliza principalmente para verificar la comprensión superficial sin conectar con demandas curriculares. Por ejemplo, D1 afirma: “La lectura que empleo es principalmente para entender el texto. Después de leer, pregunto si se entendió, pero no conecto la lectura con los conceptos centrales de mi área ni con las actividades de la unidad. La evaluación se centra en preguntas literales” (D1). En D3 se señala un uso similar, limitado a la recopilación de información sin razonamiento disciplinar adicional (D3).

C2. Falta de tareas de aplicación disciplinar: la lectura no se traduce en actividades que permitan aplicar lo leído a problemas o situaciones propias de la disciplina. Este código se intensifica cuando la lectura funciona como introducción o explicación sin pasos posteriores que exijan argumentar, justificar o resolver problemas disciplinarios. Un extracto de D2 ilustra este código: “Uso la lectura para explicar el tema, pero no diseño actividades que permitan a los estudiantes aplicar lo leído a problemas de la disciplina. A veces la lectura sirve como introducción, pero luego seguimos con explicación magistral sin tareas de aplicación” (D2).

C3. Diversidad de estrategias limitada: predomina una única estructura de lectura, con escasa variedad de prácticas para distintos géneros y formatos disciplinarios. D4 y D5 ejemplifican este código; ambas narrativas señalan que las secuencias de lectura son repetitivas y que no hay adaptación a los géneros textuales de cada materia. D5 describe una secuencia fija de lectura guiada con guiones y resumen, sin diversidad de estrategias (D5). D4 también señala una prelectura breve y preguntas generales, sin tareas que exijan razonamiento o argumentación disciplinar (D4).

C4) Débil articulación lectura-evaluación: la lectura no se integra con criterios de evaluación disciplinarios ni con evidencias para justificar razonamientos. Este código emerge en múltiples relatos donde la evaluación se aparta de requerir soporte textual para argumentos o para evidenciar razonamiento disciplinar. En D1 se observa esta debilidad cuando la evaluación se centra en preguntas literales y no en evidencias textuales que respalden conclusiones (D1). En D4 se confirma la misma tendencia, con ausencia de tareas que obliguen a justificar conclusiones a partir de textos disciplinarios (D4).

Tabla 11.

Códigos y definiciones con evidencias representativas

Código	Definición	Evidencia representativa (extractos o referencias)
---------------	-------------------	---

Lectura instrumental y descontextualizada	Lectura centrada en decodificación y/o comprensión literal; ausencia de puentes claros a objetivos, contenidos o evaluación disciplinar.	“La lectura que empleo es principalmente para entender el texto... la evaluación se centra en preguntas literales” (D1); “Trabajamos con textos de consulta, pero las preguntas son genéricas” (D3).
Falta de tareas de aplicación disciplinar	Lectura que no genera actividades que permitan aplicar lo leído a problemas reales de la disciplina; se limita a introducción o explicación sin tareas de aplicación.	“Uso la lectura para explicar el tema, pero no diseño actividades que permitan a los estudiantes aplicar lo leído a problemas de la disciplina... sin tareas de aplicación” (D2).
Diversidad de estrategias limitada	Escasa variedad de estrategias de lectura y de adaptación a distintos géneros/discursos disciplinarios.	“La secuencia de lectura se mantiene igual cada clase... no hay variedad de estrategias... ausencia de adaptación a géneros textuales de mi materia” (D5).
Débil articulación lectura-evaluación	Relación pobre entre prácticas de lectura y criterios/evidencias de evaluación disciplinaria.	“La lectura guiada, preguntas en guiones y después resume... no hay criterios de evaluación que exijan justificar

		conclusiones con base en textos disciplinarios” (D4); “la evaluación se centra en preguntas literales” (D1).
--	--	--

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

Tabla 2.

Frecuencia cualitativa de códigos por docente (presentación binaria: 1 = presente, 0 = ausente)

Código	D1	D2	D3	D4	D5
Lectura instrumental y descontextualizada	1	0	1	1	1
Falta de tareas de aplicación disciplinar	0	1	0	0	0
Diversidad de estrategias limitada	0	1	0	1	1
Débil articulación lectura-evaluación	1	0	0	1	0

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

La codificación revela que la mayoría de las narrativas convergen en una lectura que funciona, en la práctica, como herramienta instrumental sin un andamiaje claro hacia objetivos curriculares o evaluación disciplinaria. La mayor presencia de los códigos Lectura instrumental y Débil articulación lectura-evaluación, sugiere que la lectura se usa para comprender, pero poco para argumentar o justificar dentro de cada disciplina. La presencia de Diversidad de estrategias limitada en D4 y D5 indica que la variabilidad pedagógica en lectura es baja cuando se intenta adaptar a distintos géneros y prácticas disciplinares. En conjunto, estos hallazgos justifican un siguiente paso orientado a proponer estrategias de intervención y desarrollo profesional que fortalezcan la articulación lectura-currículo, con énfasis en tareas de aplicación y en la evaluación basada en evidencias textuales propias de cada disciplina.

Esta sección sintetiza las recurrencias temáticas observadas al cruzar las narrativas de D1-D5 con los cuatro códigos analíticos identificados de los hallazgos. El objetivo es mostrar, de forma estructurada y comparable, qué prácticas de lectura persisten de forma problemática y qué vacíos reaparecen en distintas áreas disciplinarias. A partir de estos patrones, se triangulan indicios para orientar intervenciones formativas y cambios estructurales en la escuela.

Tabla 12.

Distribución de códigos por docente y código principal

Código	D1	D2	D3	D4	D5	Totales
Lectura instrumental y descontextualizada	1	0	1	1	1	4
Falta de tareas de aplicación disciplinar	0	1	0	0	0	1
Diversidad de estrategias limitada	0	1	0	1	1	3
Débil articulación lectura-evaluación	1	0	0	1	0	2

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

Tabla 13.

Patrones de recurrencia por docente y código (resumen interpretativo)

Docente	Códigos presentes (predominantes)	Patrones clave
D1	Lectura instrumental; Débil articulación lectura-evaluación	Predomina la decodificación; evaluación centrada en preguntas literales. Oscilaciones en la articulación con objetivos curriculares.
D2	Falta de tareas de aplicación disciplinar;	Lectura utilizada como introducción/explicación sin tareas

	Diversidad de estrategias limitada	aplicativas ni variedad de estrategias para géneros disciplinarios.
D3	Lectura instrumental; Diversidad de estrategias limitada	Lectura centrada en recopilación de información; pocas prácticas de razonamiento disciplinar y argumentación.
D4	Lectura instrumental; Diversidad de estrategias limitada; Débil articulación lectura-evaluación	Secuencias repetitivas; prelectura breve y preguntas generales; escasa mediación para razonamiento disciplinar y evaluación basada en evidencias textuales.
D5	Lectura instrumental; Diversidad de estrategias limitada	Una única estructura de lectura; falta de adaptación a géneros disciplinarios; oportunidades reducidas para transferir lectura a prácticas disciplinares.

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

La lectura instrumental y descontextualizada aparece como código más frecuente, especialmente visible en D1 y seguido por D3, D4 y D5. Este hallazgo indica una base lectora centrada en la verificación de comprensión literal, con escaso puente hacia objetivos o tareas disciplinares (códigos 1 y 4). La diversidad de estrategias limitadas se observa en D2, D4 y D5, lo que sugiere una práctica de lectura homogénea que no se adapta a los géneros y formatos propios de cada disciplina (código 3). La falta de tareas de aplicación disciplinar es especialmente visible en D2 y se vincula con una configuración de enseñanza que prioriza la exposición y la explicación sobre la resolución de problemas y la argumentación basada en evidencias (código 2). La articulación débil entre lectura y evaluación es un hallazgo transversal (D1 y D4), señalando que las rúbricas y criterios de

evaluación rara vez exigen evidencia textual para justificar razonamientos disciplinarios (código 4).

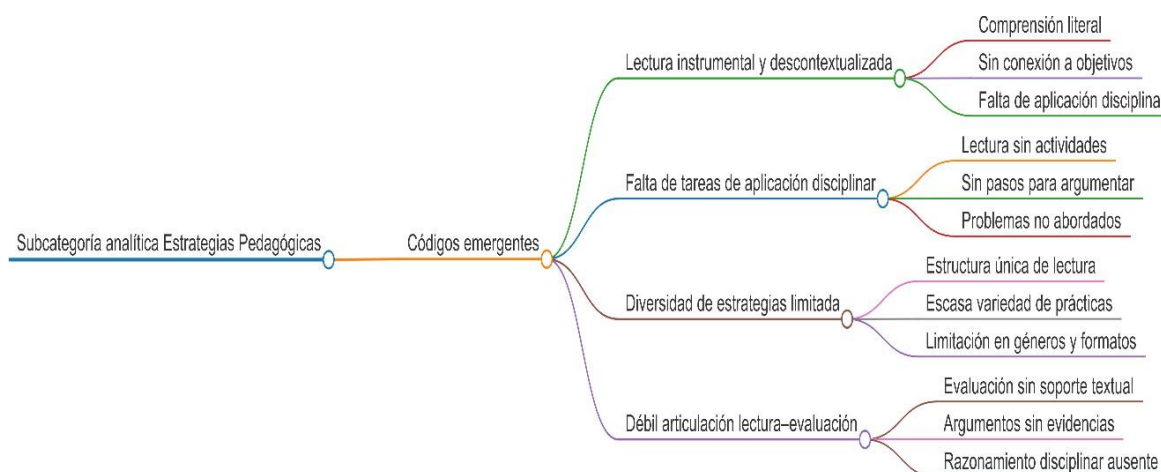
Los hallazgos presentados revelan una lectura pedagógica mayoritariamente instrumental y descontextualizada respecto de los objetivos curriculares, con una diversidad de estrategias limitada y una débil articulación entre lectura y evaluación. Estas tendencias sugieren que, si bien la lectura es reconocida como práctica de aula, su potencial formativo y disciplinar no está siendo aprovechado de manera consistente para favorecer el desarrollo de competencias propias de cada área curricular. En este sentido, la discusión se orienta a interpretar estos patrones desde el uso de estrategias pedagógicas de lectura disciplinaria y diseño curricular, y a proponer aportes prácticos para la acción docente y para la política educativa de la institución.

Una lectura más afín a la disciplina implica ver la lectura no como una tarea aislada de comprensión literal, sino como una práctica situada que habilita la argumentación, la inferencia, la evaluación de evidencias y la transferencia a problemas propios de cada área. En la evidencia analizada, las narrativas de D1-D5 señalan que la lectura se utiliza, en la mayoría de los casos, como instrumento de verificación de contenido o de introducción a un tema, sin puentes explícitos hacia las tareas clave de cada disciplina. Este sesgo reduce la probabilidad de que estudiantes movilicen criterios disciplinarios al leer, por ejemplo, al interpretar gráficos científicos, analizar razonamientos matemáticos o evaluar fuentes históricas. Estas limitaciones coinciden con lo establecido por Diez y Gutiérrez (2020): “...en lo establecido por decodificación no basta para desarrollar comprensión compleja y uso funcional del lenguaje en contextos especializados” (p. 33).

Desde esta perspectiva, los resultados apuntan a una necesidad de alinear de forma más deliberada las estrategias de lectura con las prácticas propias de cada área. En términos prácticos, esto implica pasar de una lectura para entender a lectura para hacer metas claras de aprendizaje, tareas auténticas que exijan construir argumentos con base en evidencias textuales, y criterios de evaluación que contemplen la capacidad de justificar conclusiones y de transferir el aprendizaje

lector a situaciones disciplinares reales. Este cambio exige una planificación didáctica adaptada a las nuevas tendencias formativas, en la que se definan objetivos de aprendizaje disciplinares, se diseñen evaluaciones que capturen el uso de la lectura en contextos de disciplina y, finalmente, se seleccionen o creen textos y actividades que conecten directamente con esas metas.

Gráfico 5.
Códigos analíticos de la Subcategoría



Categoría Central “Transversalidad curricular de la comprensión lectora”

La comprensión lectora no emerge de manera aislada en la clase de lengua o lectura; se forja en la interacción entre el texto, el contexto del estudiantado y las prácticas pedagógicas que articulan contenidos y realidades de vida. En la educación básica secundaria colombiana, la forma en que los docentes contextualizan las habilidades de lectura puede potenciar o frenar el desarrollo de estrategias de predicción, inferencia, vocabulario y pensamiento crítico. Por lo tanto, esta categoría se circunscribe en la adecuación transversal de la comprensión lectora, como una práctica basada en una cultura didáctica asociada a las diversas áreas del saber y formación.

Subcategoría analítica “Contextualización de habilidades”

A partir de la subcategoría de análisis “Contextualización de habilidades” en las prácticas de los docentes informantes D1-D5, emergen siete códigos analíticos que señalan tendencias negativas en la contextualización de habilidades para la comprensión lectora. La distribución de estos códigos revela patrones consistentes que, aun con variabilidad individual, apuntan a una problemática estructural en la forma en que se vincula el texto con las realidades del entorno escolar. En términos de la caracterización del fenómeno, se observa que la mayor parte de las respuestas exhiben desalineación entre textos, contexto y necesidades de aprendizaje, lo que tiene implicaciones directas para la predicción, la inferencia y el vocabulario lector.

Con base en esto, la relación entre los códigos analíticos representados en la visión de los docentes, se concibieron así:

C1. Falta de contextualización sociocultural. El D1 manifestó: “Las historias que elijo no reflejan el entorno de mis alumnos; la vida cotidiana no se menciona en los textos”. Por su parte el D3 expresó: “No hay referencias a comunidades locales ni a contextos reales que ellos vivan”.

C2. Enfoque textual aislado. El D2 destacó: “Trabajamos con lecturas que vienen del libro de texto, sin relación con la realidad de los estudiantes”. Mientras el D4 indicó: “Las actividades siguen un guion escolar establecido, sin conexión con sus aspectos contextuales inmediatos”.

C4. Vinculación entre lectura y lenguaje cotidiano. El D2 destacó: “No integramos el uso del lenguaje cotidiano de los estudiantes para enriquecer las experiencias de lectura”.

C5. Objetivos y necesidades de aprendizaje. Según el D5: “Los objetivos de lectura no siempre reflejan las necesidades reales de mi grupo”.

C6. Activación de saberes previos. En lo expresado por el D3: “No se activan saberes previos ni se aprovechan experiencias de vida de los estudiantes”.

C7. Ritmos y estilos de aprendizaje. Con respecto a esto, el D4 destacó: “Las tareas no se adaptan a ritmos diversos; algunos alumnos avanzan y otros quedan rezagados”.

Gráfico 6
Codigos analiticos de la subcategoria.

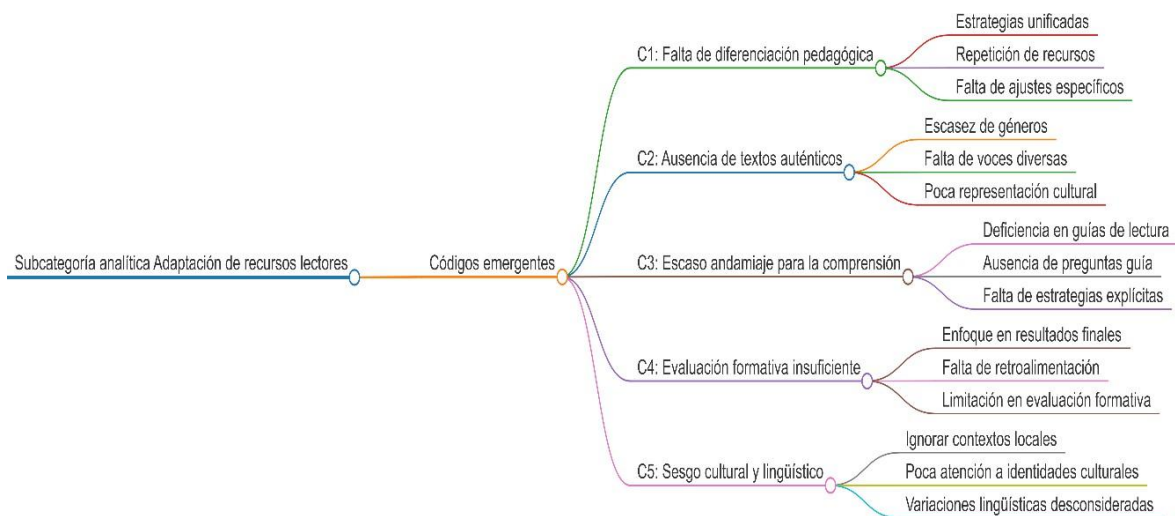


Tabla 14.
Frecuencia de códigos en la Subcategoría

Código	Definición breve	D1	D2	D3	D4	D5	Frecuencia total
C1	Falta de contextualización sociocultural (escasas referencias locales, comunidades, vida cotidiana)	1	0	1	0	1	3
C2	Enfoque textual aislado (lecturas descontextualizadas, sin relación con la realidad)	1	1	0	1	1	4

C3	Utilización limitada de textos pertinentes al entorno local	1	0	1	0	0	2
C4	Insuficiente vinculación entre lectura y lenguaje cotidiano	0	1	1	0	1	3
C5	Poca articulación entre objetivos de lectura y necesidades de aprendizaje	0	1	1	1	0	3
C6	Falta de estrategias para activar conocimiento previo y experiencias de vida	1	0	1	0	1	3
C7	Debilidades en la adaptación de contenidos a diversidad de ritmos y estilos	0	0	1	1	0	2

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

La primacía de C2 (enfoque textual aislado) y la presencia marcada de C1 y C6 señalan una débil integración entre contexto sociocultural y práctica de lectura. Esta desarticulación puede afectar negativamente procesos de predicción e inferencia, al no situar el texto en un marco significativo para los estudiantes, lo que a su vez dificultaría la conexión entre vocabulario y uso del lenguaje en situaciones reales. La presencia de C4, C5 y C7 sugiere que la contextualización no solo es insuficiente, sino que tampoco se adapta a la diversidad de ritmos y necesidades de aprendizaje, limitando la personalización de la enseñanza de la comprensión

lectora. Estos patrones convergen con hallazgos de investigaciones que destacan la relevancia de contextualizar textos para desarrollar pensamiento crítico y comprensión profunda en secundaria, especialmente en contextos urbanos con heterogeneidad estudiantil.

Para profundizar en los hallazgos de esta Subcategoría, con respecto al C1 “Falta de contextualización sociocultural”, este código captura una débil incorporación de referencias locales, comunidades y vida cotidiana de los estudiantes en la selección de textos y en la construcción de tareas. La ausencia de marco sociocultural reduce las oportunidades para que los lectores conecten el texto con su mundo. Extractos representativos muestran que las historias elegidas no reflejan el entorno de los alumnos y no se mencionan contextos de vida locales, lo que limita la relevancia pedagógica (D1; D3).

Con base en el C2 “Enfoque textual aislado”, se caracteriza por trabajar con lecturas provenientes mayormente del libro de texto o de guiones escolares, sin relación explícita con la realidad de los estudiantes. Esta descontextualización facilita una experiencia de lectura procedimental y reduce las oportunidades para activar inferencia, predicción y análisis crítico a partir de contextos familiares para los alumnos (D2; D4). Para el C3 “Utilización limitada de textos pertinentes al entorno local”, indica que, cuando se seleccionan textos, esta rara vez dialogan con el entorno inmediato de la escuela y la comunidad. Aunque menos explícito en citas textuales, aparece como un rasgo recurrente que restringe la variedad de experiencias de lectura y la posibilidad de extrapolar aprendizajes a situaciones cotidianas (D1-D5).

En el caso del C4 “Insuficiente vinculación entre lectura y lenguaje cotidiano”, señala una brecha entre lo que se lee y el uso real del lenguaje en la vida diaria de los estudiantes. Esta brecha dificulta la transferencia de vocabulario y estructuras lingüísticas al discurso cotidiano y a situaciones de comunicación auténticas (D2). El C5 “Poca articulación entre objetivos de lectura y necesidades de aprendizaje”, describe la desarticulación entre lo que se propone leer y las necesidades específicas del grupo de estudiantes, lo que reduce la personalización educativa y el ajuste de las tareas a contextos de aprendizaje diversos (D5).

Con relación al C6 “Falta de estrategias para activar conocimiento previo y experiencias de vida”, identifica que los docentes no sorprenden ni conectan las experiencias previas de los estudiantes con nuevas historias o tareas, limitando la construcción de significados a partir de saberes previos. Esta ausencia debilita la creación de predicción e inferencia basadas en experiencias vividas (D3). Para el caso del C7 “Debilidades en la adaptación de contenidos a diversidad de ritmos y estilos”, refleja una insuficiente diferenciación pedagógica para atender ritmos de aprendizaje y estilos diversos, lo que genera inequidades en el acceso a la comprensión lectora y limita la personalización de estrategias de lectura (D4).

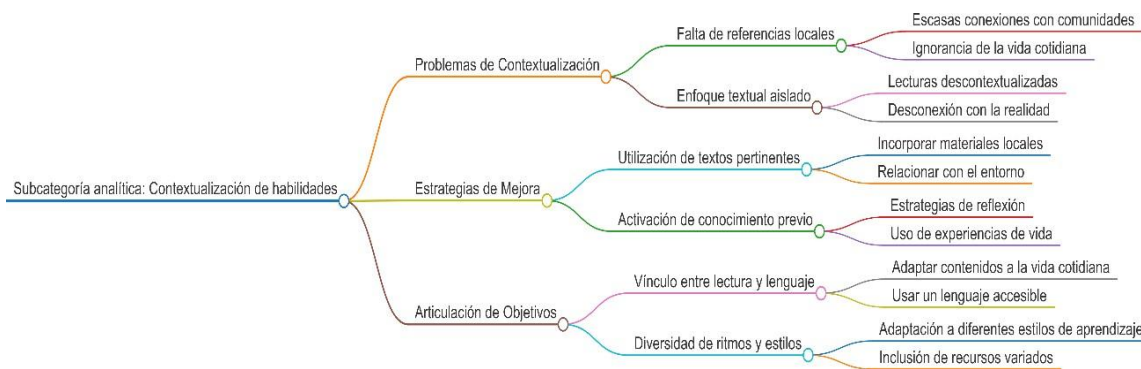
La preponderancia de C2 (enfoque textual aislado) junto con C1 y C6 sugiere una estructura de práctica educativa que no sitúa al lector en un marco significativo, reduciendo oportunidades para la activación de conocimiento previo y para la construcción de predicción e inferencia a partir de contextos vivos. La combinación de C4, C5 y C7 indica que, además de la descontextualización, existe una falta de personalización que impide que la lectura desarrolle plenamente vocabulario, comprensión de intencionalidad y pensamiento crítico. En conjunto, estos patrones apuntan a una modalidad de contextualización limitada que podría limitar la profundidad de la comprensión lectora en contextos urbanos con heterogeneidad estudiantil.

A partir de las respuestas de D1-D5 y de la codificación presentada en las secciones anteriores, emergen patrones de recurrencia que delinear una estructura consistente de prácticas pedagógicas problemáticas en la contextualización de habilidades para la comprensión lectora. En síntesis, los códigos con mayor frecuencia (C2, C1, C4 y C5) señalan una narrativa de enseñanza donde la lectura se desliga de contextos socioculturales y de las necesidades reales del alumnado, con consecuencias directas para procesos como predicción, inferencia y vocabulario.

Desalineación entre contexto y texto (C2) y falta de contextualización sociocultural (C1) aparecen como las tendencias centrales, reforzadas por la débil activación de saberes previos (C6). Estas dinámicas se traducen en una experiencia lectora que privilegia procedimientos sobre significados, reduciendo la oportunidad

de que estudiantes relacionen lo leído con su vida cotidiana y con comunidades locales. En la Tabla 1 se aprecia que C2 registra alta frecuencia entre D2, D4 y D5, mientras que C1 concentra presencia en D1, D3 y D5, lo que indica variabilidad entre docentes, pero con un eje común de descontextualización.

La insuficiente vinculación entre lectura y lenguaje cotidiano (C4) y la poca articulación entre objetivos de lectura y necesidades de aprendizaje (C5) refuerzan la idea de una personalización educativa limitada. Es decir, incluso cuando se seleccionan textos, no se aprovecha plenamente el lenguaje cotidiano de los estudiantes ni se ajustan los fines de aprendizaje a contextos específicos, lo que restringe la transferencia de vocabulario y de estructuras a situaciones reales. Este conjunto de patrones sugiere una práctica educativa que tiende a replicar un formato homogéneo de lectura, sin considerar la diversidad de ritmos y estilos (C7) presentes en la población, exacerbando inequidades y limitando el desarrollo de estrategias de lectura más profundas.



Subcategoría analítica “Transferencia de competencias en comprensión lectora”

La transferencia de la comprensión lectora a otras asignaturas y contextos de aprendizaje es un eje clave para la calidad educativa y la equidad en la escuela secundaria colombiana. Sin embargo, en muchos entornos escolares persisten obstáculos que limitan que lo leído en lengua se reaplique de forma explícita y útil

en matemáticas, ciencias sociales o ciencias naturales. Este estudio, basado en las prácticas reportadas por cinco docentes de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento en San José de Cúcuta, busca develar las tendencias y actuaciones negativas que emergen en la subcategoría de análisis “Transferencia de competencias en comprensión lectora” y que condicionan la efectividad de la enseñanza interdisciplinaria.

A partir de las narrativas docentes (D1-D5), se presentan los patrones de práctica docente los cuales desencadenan en que reducen o dificultan la transferencia de la comprensión lectora a contextos disciplinarios y las dinámicas institucionales, curriculares y evaluativas parecen amplificar estas limitaciones. En la práctica, la transferencia de comprensión lectora depende de la articulación entre el diseño de tareas, la planificación de unidades didácticas y los criterios de evaluación. Estas variaciones influyen directamente en la capacidad de los estudiantes para movilizar estrategias de comprensión de un dominio a otro, un eje central de la subcategoría analítica.

Este apartado sintetiza los hallazgos obtenidos a partir de las narrativas de D1-D5, focalizándose en tendencias negativas observadas en la transferencia de habilidades de comprensión lectora hacia contextos disciplinares distintos. A partir de las entrevistas, emergen patrones consistentes que señalan barreras institucionales, curriculares y didácticas que dificultan convertir la lectura en una herramienta operativa para el aprendizaje interdisciplina. A continuación, se presentan extractos representativos y un análisis de cada docente.

D1: “La lectura se usa para entender el texto de la Lengua, pero cuando aparece un problema de física o un gráfico de histograma, no hay instrucciones claras para aplicar lo leído a esos contextos”. Esta insuficiente articulación entre lectura y requerimientos disciplinarios se acompaña de una planificación centrada en decodificación y comprensión literal, sin pistas sobre cómo trasladar estrategias de inferencia, síntesis y evaluación crítica a problemas interdisciplinarios.

D2: “En Matemáticas trabajamos textos para interpretar enunciados de problemas, pero no hay rúbricas que exijan que el estudiante use esas mismas estrategias en un problema de la vida real”. Consecuentemente, las prácticas de lectura no se

traducen en razonamiento argumentativo ni en resolución de problemas que integren conceptos de varias áreas.

D3: Aunque se valora la lectura como base para el razonamiento científico, no se observan diseños de tareas que conecten lectura con el razonamiento experimental ni con la interpretación de datos. “Leer ayuda a entender una explicación, pero cuando se trata de interpretar un conjunto de datos en un experimento, no hay un puente claro desde la lectura hasta la inferencia”. Esta brecha entre lectura y razonamiento empírico limita la transferencia hacia Ciencias Naturales y su aspecto experimental.

D4: Persisten dificultades para seleccionar y contextualizar textos que vinculen historia y ciencia, reduciendo las oportunidades de lectura contextualizada en Ciencias Naturales. “Los textos históricos que podrían contextualizar una lección de ciencias no se usan para promover preguntas de comprensión en el aula de Ciencias Naturales”. Esta desconexión entre fuentes históricas y contenidos científicos impide que los estudiantes construyan interpretaciones interdisciplinarias basadas en lectura crítica.

D5: La evaluación se centra en respuestas correctas y no en evidencia de transferencia lectora “La rúbrica mide si el alumno responde correctamente, no si puede transferir lo leído a una resolución de un problema interdisciplinario”. Esta orientación evaluativa desalienta prácticas deliberadas de transferencia de comprensión lectora a contextos distintos y, por tanto, debilita la transferencia como objetivo pedagógico.

De forma transversal, se observa que la transferencia de habilidades de comprensión lectora se ve obstaculizada por: (a) ausencia de tareas interdisciplinarias explícitas que articulen lectura y criterios de aprendizaje en otras áreas; (b) falta de colaboración en la enseñanza o coordinación entre docentes para articular criterios de lectura con objetivos disciplinarios; y (c) rubricas y prácticas de evaluación que no reconocen ni valorizan la transferencia lectora entre contextos. De acuerdo con estos testimonios, los docentes describen procesos de comprensión que quedan limitados a la clase de origen, y no se traducen en razonamiento, interpretación de evidencia o resolución de problemas que involucren múltiples saberes. Esta disociación entre lectura y aplicación disciplinaria puede

traducirse en menor capacidad para transferir estrategias de comprensión a situaciones reales o contextualizadas, afectando la autonomía y la transferencia de aprendizaje entre asignaturas.

Tabla 15.

Descripción de frecuencias.

Código	Descripción	D1	D2	D3	D4	D5	Suma
C1. Transferencia débil	Limitaciones para usar estrategias de lectura en otras asignaturas	4	3	4	5	4	20
C2. Contextualización insuficiente	Falta de contextualización de textos para contextos disciplinares	3	4	3	4	2	16
C3. Evaluación aislada	Rúbricas que no evalúan transferencia lectora	2	3	3	2	3	13
C4. Recursos limitados	Limitaciones de materiales y tiempo para interdisciplina	2	2	4	2	3	13
C5. Planificación de tareas interdisciplinares ausente	Faltas de diseño de tareas que integren lectura y disciplina	3	5	4	5	4	21

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

Las sumas reflejan la presencia y frecuencia de menciones relativas a cada código dentro de las narrativas de D1-D5. Los valores mayores señalan mayor

incidencia de la tendencia negativa asociada. En conjunto, la tabla ilustra la concentración de obstáculos en la transferencia lectora, especialmente en la planeación de tareas interdisciplinarias y en la ausencia de contextos de lectura que crucen límites disciplinarios. En síntesis, los hallazgos señalan una transferencia de comprensión lectora que no está suficientemente integrada en el andamiaje curricular y pedagógico, con implicaciones para la calidad del aprendizaje interdisciplinario y para las prácticas evaluativas en la institución analizada.

A partir de los hallazgos que emergen de D1-D5, se identificaron cinco códigos analíticos que organizan las tendencias negativas observadas en la transferencia de comprensión lectora hacia contextos disciplinarios. Cada código posee una definición, evidencia textual y una frecuencia acumulada que señala su presencia en las entrevistas. El proceso de codificación fue iterativo y triangulado entre investigadores, buscando coherencia entre relatos y categorías emergentes. A continuación, se detallan los códigos y su fundamentación, junto con evidencia representativa y la cuantificación asociada.

C1. Transferencia débil. Limitaciones para usar estrategias de lectura en otras asignaturas. Este código captura la dificultad de trasladar inferencia, síntesis y evaluación crítica desarrolladas en lectura a problemas o textos de áreas distintas a Lengua.

C2. Contextualización insuficiente. Falta de contextualización de textos para contextos disciplinares. Se refiere a la carencia de textos o marcos contextuales que conecten explícitamente la lectura con contenidos de otras áreas, dificultando la construcción de significado cruzado.

C3. Evaluación aislada. Rúbricas y prácticas de evaluación que no certifican la transferencia lectora. Este código evidencia que los instrumentos evaluativos enfatizan respuestas correctas sin exigir transferencia de estrategias lectoras a contextos interdisciplinarios.

C4. Recursos limitados. Limitaciones de materiales y tiempo para interdisciplina. Incluye la escasez de apoyos materiales y de tiempo institucional

para diseñar o implementar tareas que integren lectura con contenidos de otras áreas.

C5. Planificación de tareas interdisciplinarias ausente. Falta de diseño de tareas que integren lectura y disciplina. Este código agrupa las entrevistas que señalan una ausencia de planificación y coordinación entre áreas para crear tareas que obliguen a usar lectura en contextos disciplinarios.

Gráfico 7.

Códigos analíticos de la Subcategoría.

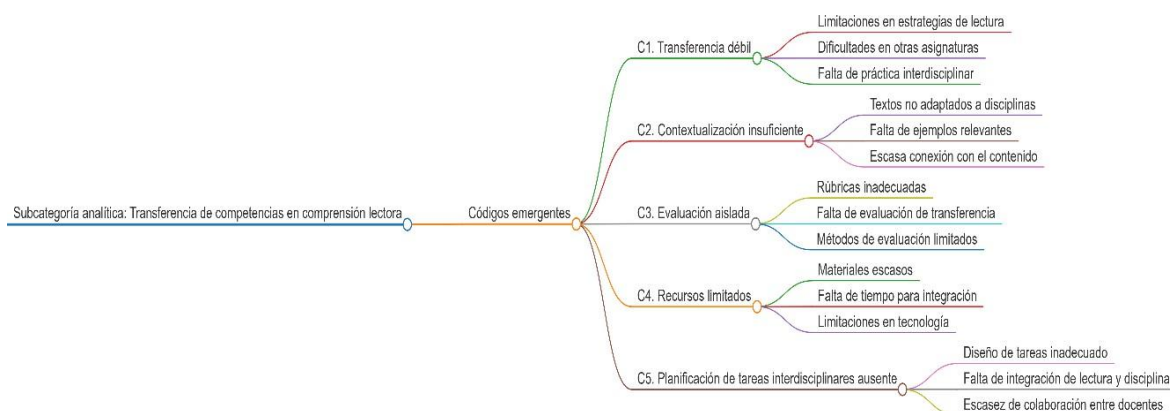


Tabla 16.

Frecuencias por código y docente.

Código	Definición	Evidencia representativa
Transferencia débil	Limitaciones para usar estrategias de lectura en otras asignaturas	“La lectura se usa para entender el texto de la Lengua, pero cuando aparece un problema de física o un gráfico de histograma, no hay instrucciones claras para aplicar lo leído a esos contextos” (D1)

Contextualización insuficiente	Falta de contextualización de textos para contextos disciplinares	“Los textos históricos que podrían contextualizar una lección de ciencias no se usan para promover preguntas de comprensión en el aula de Ciencias Naturales” (D4)
Evaluación aislada	Rúbricas que no evalúan transferencia lectora	“La rúbrica mide si el alumno responde correctamente, no si puede transferir lo leído a una resolución de un problema interdisciplinario” (D5)
Recursos limitados	Limitaciones de materiales y tiempo para interdisciplina	Paráfrasis sobre la carencia de materiales y tiempo para tareas interdisciplinares
Planificación de tareas interdisciplinares ausente	Faltas de diseño de tareas que integren lectura y disciplina	“En Matemáticas trabajamos textos para interpretar enunciados de problemas, pero no hay rúbricas que exijan que el estudiante use esas mismas estrategias en un problema de la vida real” (D2).

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

La convergencia de los cinco docentes señala que la transferencia de comprensión lectora está condicionada por prácticas curriculares y evaluativas que

no favorecen la interdisciplinariedad. En particular, la ausencia de planificaciones compartidas, la falta de criterios de lectura articulados a objetivos de otras áreas y la escasez de recursos para tareas interdisciplinarias emergen como nodos centrales que dificultan la traducción de rutinas lectoras a contextos disciplinarios diversos. De acuerdo con estos hallazgos, se visualizan patrones de recurrencia que operan como nudos estructurales en la transferencia de comprensión lectora. Cinco patrones destacan por su frecuencia y por su capacidad explicativa de las barreras a la interdisciplinariedad: (1) planificación de tareas interdisciplinarias ausente; (2) transferencia débil de estrategias lectoras; (3) contextualización insuficiente de textos para contextos disciplinarios; (4) recursos limitados; y (5) evaluación aislada. Las frecuencias totales asociadas a cada código, permiten priorizar intervenciones y señalar dónde es más urgente incidir para favorecer la transferencia entre contextos de aprendizaje.

Tabla 17.

Tabla descriptiva de patrones de recurrencia

Código analítico	Descripción	Impacto esperado en la transferencia
Planificación de tareas interdisciplinarias ausente	Falta de diseño de tareas que integren lectura y contenidos disciplinarios; ausencia de coordinación entre áreas	Concentrado obstáculo para transferir estrategias de lectura a contextos disciplinarios; limita oportunidades de práctica interdepartamental

Transferencia débil	Limitaciones para usar estrategias de lectura en otras asignaturas	Impedimento directo para convertir lectura en herramienta operativa en problemas y textos de áreas distintas
Contextualización insuficiente	Falta de contextualización de textos para contextos disciplinares	Disminuye la posibilidad de que el estudiante conecte lectura con contenidos específicos de otras áreas
Recursos limitados	Limitaciones de materiales y tiempo para interdisciplina	Reduce la plausibilidad de diseñar y aplicar actividades interdisciplinares que trabajen lectura
Evaluación aislada	Rúbricas y prácticas de evaluación que no certifican la transferencia lectora	Desincentiva prácticas deliberadas de transferencia y debilita el reconocimiento institucional de dicha transferencia

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

Subcategoría analítica “Evaluación del Aprendizaje”

La lectura funciona como una vía para la participación en cada escenario o espacio de aprendizaje, pero, una realidad se asocia a que, la evaluación de la

comprensión lectora suele quedar atrapada entre pruebas estandarizadas y calificaciones que no fomentan la mejora pedagógica. En síntesis, la realidad que se describe a partir de los hallazgos obtenidos de los testimonios provenientes de D1-D5 muestra una diversidad de enfoques, con un sesgo claro hacia evaluaciones sumativas escritas y un menor peso a prácticas formativas que permitan una respiración pedagógica entre evaluaciones. Esta tendencia se caracteriza en el recorrido de esta subcategoría, al examinar cómo los resultados de estas evaluaciones se utilizan para adaptar la enseñanza y cuáles son las limitaciones y riesgos asociados con estas prácticas.

El análisis de las entrevistas D1-D5 indica que existen dos planos concurrentes en las prácticas de evaluación de la comprensión lectora: por un lado, una tendencia hacia la consolidación de enfoques formativos que integran criterios y evidencias para orientar la enseñanza; por otro, la persistencia de actuaciones que dificultan transformar los resultados en decisiones didácticas efectivas. Estas dinámicas se manifiestan con variabilidad entre docentes y presupuestos institucionales que condicionan la implementación de propuestas más estructuradas de retroalimentación y seguimiento de aprendizaje.

La tendencia positiva dominante es la adopción de prácticas formativas que buscan guiar la intervención pedagógica a partir de evidencias de lectura. Los docentes reportan uso progresivo de rúbricas que desglosan la comprensión en componentes como ideas centrales, relaciones textuales e inferencias, y la incorporación de estrategias de lectura explícitas. Estas prácticas facilitan ajustar la instrucción y seleccionar actividades focalizadas para apoyar a estudiantes con dificultades específicas, promoviendo una orientación más centrada en el proceso que en la calificación final. Sin embargo, emergen actuaciones negativas recurrentes que limitan la efectividad de la evaluación y la toma de decisiones didácticas.

En primer lugar, la retroalimentación a menudo llega tarde o carece de indicaciones concretas sobre qué inferir o cómo mejorar, reduciendo el potencial formativo de la evaluación (D2). En segundo lugar, aunque la rúbrica puede medir aspectos de precisión, suele ignorar la estrategia de lectura empleada, lo que dificulta identificar áreas de intervención específicas (D4). En tercer lugar, los resultados tienden a

archivarse sin traducirse en cambios pedagógicos inmediatos en la sesión siguiente, lo que debilita la conexión entre diagnóstico e intervención (D1).

Estas actuaciones negativas señalan una brecha entre la recolección de datos y su uso pedagógico, así como desafíos organizativos para cerrar ciclos de evaluación – intervención – retroalimentación de la evaluación. A falta de consistencia en la retroalimentación y de un elemento claro para transformar evidencias en acciones de aula, la evaluación del aprendizaje corre el riesgo de convertirse en un proceso meramente descriptivo en lugar de un motor de mejora curricular de la comprensión lectora. Sumado a esto, la evidencia sugiere una trayectoria dual, primero, avances en la institucionalización de prácticas formativas y persistencia de fallas operativas que deben ser abordadas para convertir las evaluaciones en herramientas efectivas de adaptación didáctica y mejora de la comprensión lectora.

La construcción de interpretaciones a partir de las entrevistas de D1-D5 siguió un flujo inductivo y comparativo, centrado en identificar propiedades que definen la visión de la evaluación de la comprensión lectora desde las decisiones pedagógicas. Los códigos se interrelacionan para explicar algunas prácticas y su conducción a mejoras observables y otras no. Las interpretaciones derivadas de códigos deben considerarse con cautela ante la posibilidad de sesgo de los analistas y la variabilidad contextual entre docentes. La triangulación con documentos y observaciones enriqueció la credibilidad, pero aún quedan desafíos para cuantificar la magnitud de cada código o asignar pesos precisos a la influencia de cada factor en los cambios didácticos.

Con relación a los códigos analíticos, el C1: Uso frecuente de rúbricas con indicadores de comprensión. En la mayor parte de los casos, las rúbricas desglosan ideas centrales, relaciones textuales e inferencias, lo que facilita descomponer el desempeño y, en teoría, orientar intervenciones. Sin embargo, la calidad de la calibración entre evaluadores varía y, en algunos contextos, las rúbricas no se traducen de forma uniforme en acciones didácticas. Con relación al C2: Retroalimentación formativa heterogénea y, a veces, tardía. Mientras algunos

docentes ofrecen retroalimentación específica y orientadora sobre qué inferir o cómo mejorar, otros entregan comentarios tardíos o generales que limitan el paso a la acción didáctica. Esta variabilidad repercute directamente en la capacidad de ajustar la enseñanza de forma oportuna.

El C3: Conexión débil entre datos e intervención pedagógica. Aunque se documenta la recopilación de evidencias, la transición hacia cambios concretos (agrupamientos, estrategias de lectura explícita, reorientación de objetivos) es desigual entre docentes. Este desajuste es particularmente visible en casos donde no hay un ciclo corto de diagnóstico-intervención-retroalimentación de la evaluación. Para el C4: Carga de trabajo y calibración entre evaluadores como filtros. La demanda de diseñar y calificar rúbricas, diarios y portafolios se describe como un factor limitante que frena la implementación de prácticas formativas más consistentes. La calibración entre evaluadores emerge como una necesidad explícita para reducir sesgos y aumentar la confiabilidad de las decisiones pedagógicas. En cuanto al C5: Recursos y condiciones institucionales condicionan la variedad de prácticas. La disponibilidad de textos y herramientas, así como el tiempo disponible, influyen en qué prácticas son factibles de implementar y en qué medida se pueden ampliar las intervenciones de lectura.

Gráfico 8

Códigos analíticos de la Subcategoría

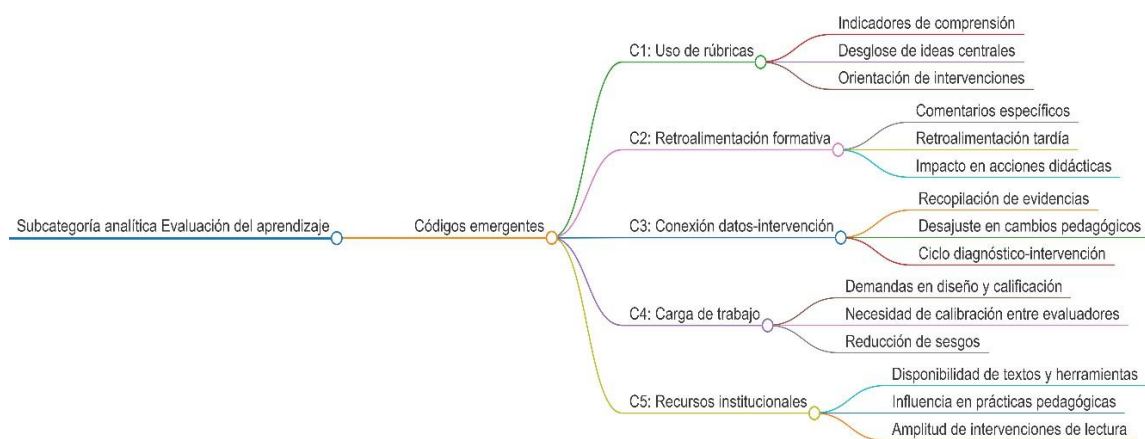


Tabla 18.

Recurrencias de códigos con hallazgos docentes.

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

Docente	Uso de rubricas con indicadores de comprensión	Retroalimentación formativa	Intervención basada en datos	Carga de trabajo y calibración	Recursos y entorno institucional
D1	Sí (calibración variable)	Moderada a baja (a veces tardía)	Baja (archivo sin intervención inmediata)	Alta carga de trabajo; calibración entre evaluadores limitada	Recursos limitados; agenda escolar ajustada
D2	Sí (indicadores explícitos)	Baja a media; comentarios a veces tardíos	Mediana; uso de datos para grupos específicos	Alta carga de trabajo; necesidad de formación para consistencia	Recursos razonables; apoyo institucional variable
D3	Sí (rúbricas con componentes claros)	Alta; retroalimentación puntual y orientadora	Alta; intervención basada en evidencias	Media; calibración entre evaluadores presente	Recursos suficientes; entorno institucional favorable
D4	Parcial (rúbricas existentes, pero con limitaciones)	Baja a media; retroalimentación poco ligada a estrategias	Baja; intervención poco explícita	Alta carga de trabajo; calibración limitada	Recursos limitados; necesidad de apoyos formativos

D5	Sí (criterios claros; buena calibración entre evaluadores)	Alta; retroalimentación específica y oportuna	Alta; intervención basada en datos y ajustes rápidos	Media; carga moderada	Recursos adecuados; contexto institucional favorable
----	--	---	--	-----------------------	--

Las categorías reflejan tendencias generales observadas entre D1-D5, con variaciones atribuidas a contextos de aula, carga de trabajo y nivel de formación continua. Los patrones muestran que aquellas prácticas con retroalimentación oportuna y criterios claros tienden a asociarse con intervenciones más precisas, mientras que la falta de calibración y la carga organizativa limitan la acción didáctica basada en evidencia. La recurrencia de prácticas positivas (rúbricas claras, retroalimentación oportuna, intervención basada en datos) contrasta con filtros organizativos y sesgos de interpretación de rúbricas. Esta dualidad explica por qué algunas recomendaciones pedagógicas pueden implementarse con mayor eficacia que otras, y subraya la necesidad de estrategias institucionales para apoyar la feedback y la calibración entre las estrategias de evaluación.

Como lo destaca Según Boud (citado en Brown y Pickford, 2014) “probablemente, los métodos y los requisitos de la evaluación tengan mayor influencia en cómo y en qué aprenden los estudiantes que cualquier otro factor. Esta influencia puede tener más importancia que la de los materiales de enseñanza” (p. 18). Es decir, la rigurosidad de la evaluación se complementa en los métodos como un elemento que interviene en los procesos de adquisición de competencias lectoras.

Los hallazgos revelan un ecosistema de evaluación del aprendizaje en el que la evidencia de desempeño existe, pero su traducción en acciones pedagógicas inmediatas no es plenamente operativa. La combinación de evaluaciones predominantemente sumativas, retroalimentación tardía o genérica y una desalineación entre criterios de éxito y prácticas en aula genera un cuello de botella: la información recogida no impulsa ajustes didácticos oportunos ni mejora la calidad de la enseñanza de la comprensión lectora a corto plazo.

Estas dinámicas tienen implicaciones directas para la práctica docente y la cultura institucional. En el plano profesional, el diseño de instrumentos de evaluación debe orientarse a una retroalimentación formativa que guíe acciones concretas en tiempos razonables. En el plano organizacional, la escuela necesita crear estructuras que faciliten la interpretación de datos, la colaboración entre docentes y la toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencias, más allá de la mera generación de calificaciones.

Subcategoría analítica “Cultura didáctica”

La comprensión lectora como hábito cultural propone replantear la lectura en la escuela no como una habilidad aislada, sino como una práctica social que se manifiesta en rutinas, actitudes y valores compartidos dentro del aula y la comunidad educativa. Este enfoque permite entender cómo las prácticas pedagógicas consolidan o debilitan la cultura lectora a lo largo de las áreas formativas y su impacto en el desarrollo de habilidades transversales. A partir de los cinco docentes (D1-D5) de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, se buscó identificar tendencias y posibles actuaciones vinculadas a la subcategoría Cultura didáctica.

Por ello, la proyección de esta subcategoría desde la visión de la realidad, se enmarca en revelar las prácticas y conversión hacia la lectura en hábito cotidiano y sociocultural, además de los obstáculos contextuales que limitan esa construcción y las estrategias que pueden fortalecerla para favorecer el desarrollo de habilidades en las diversas áreas de formación.

De acuerdo con esto, a partir de los extractos de los testimonios obtenidos, las tendencias y actuaciones vinculadas a la Cultura didáctica en la enseñanza de la comprensión lectora, tal como emergen en las respuestas de D1-D5, se consolidaron desde las siguientes:

D1: “La comprensión lectora se enseña principalmente en la clase de Lengua, y, fuera de esa clase, la lectura no se convierte en hábito cotidiano ni en una práctica social del aula”.

D2: “La lectura no se planifica como una práctica interdisciplina; la mayoría de las veces solo aparece cuando el libro de texto lo exige, y no hay seguimiento de hábitos lectores a lo largo del año”

D3: “Uso recursos tecnológicos, pero la lectura en pantalla no se acompaña de rutinas sostenibles; no hay rúbricas ni momentos sistemáticos para promover hábitos de lectura”.

D4: “La evaluación de lectura se centra en preguntas puntuales para la prueba, sin retroalimentación que impulse la construcción de hábitos lectores ni su articulación con otras áreas”.

D5: “El tiempo para lectura sostenida es limitado y la planificación prioriza el adelanto de contenidos; la lectura no se valora como una práctica cultural cotidiana que forma ciudadanía lectora”.

Con base en estos relatos, emergieron los patrones donde se puede percibir la lectura tratada como actividad aislada y confinada a la clase específica de lectura, sin integración o uso transversal, además, la falta de articulación y planificación de lectura entre áreas, con una escasa o nula interdisciplinariedad en la promoción de hábitos lectores. También se puede concebir una dependencia excesiva de herramientas tecnológicas sin un marco de hábitos sostenidos ni seguimiento formativo, a esto, se suma una evaluación centrada en respuestas rápidas y pruebas puntuales, con insuficiente retroalimentación orientada a hábitos lector, lo que conduce a limitaciones de tiempo y de diseño curricular que dificultan la implementación de rutinas de lectura diarias.

A continuación, se presentan recursos descriptivos que permiten visualizar y contextualizar estas tendencias a partir de los datos de D1-D5.

Tabla 19.**Frecuencia de códigos por docente (D1–D5)**

Código	Descripción	D1	D2	D3	D4	D5
Lectura como hábito cotidiano	Lectura integrada de modo cotidiano, más allá de la clase específica de lectura	1	0	0	0	0
Integración interdisciplinaria de lectura	Lectura planificada y promovida en múltiples áreas	0	1	0	0	0
Ritmos y calendarios de lectura	Presencia de rutinas temporales y calendario de lectura	0	0	1	0	1
Crédito social y cultura de aula	Reconocimiento y valor sociocultural de la lectura en el aula	1	0	0	0	0
Evaluación y seguimiento de hábitos	Evaluación enfocada en hábitos de lectura a lo largo del tiempo	0	0	0	1	0
Limitaciones institucionales y recursos	Restricciones de tiempo, currículo y recursos	0	0	1	0	0
Prácticas de retroalimentación	Retroalimentación que activa hábitos lectores	0	0	0	1	0
Recursos y material didáctico	Uso de recursos tecnológicos y didácticos para lectura	0	0	1	0	0

Implicaciones socioculturales	Lectura como práctica sociocultural en el aula	1	0	0	0	0
-------------------------------	--	---	---	---	---	---

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

Gráfico 9

Códigos analíticos de la Subcategoría

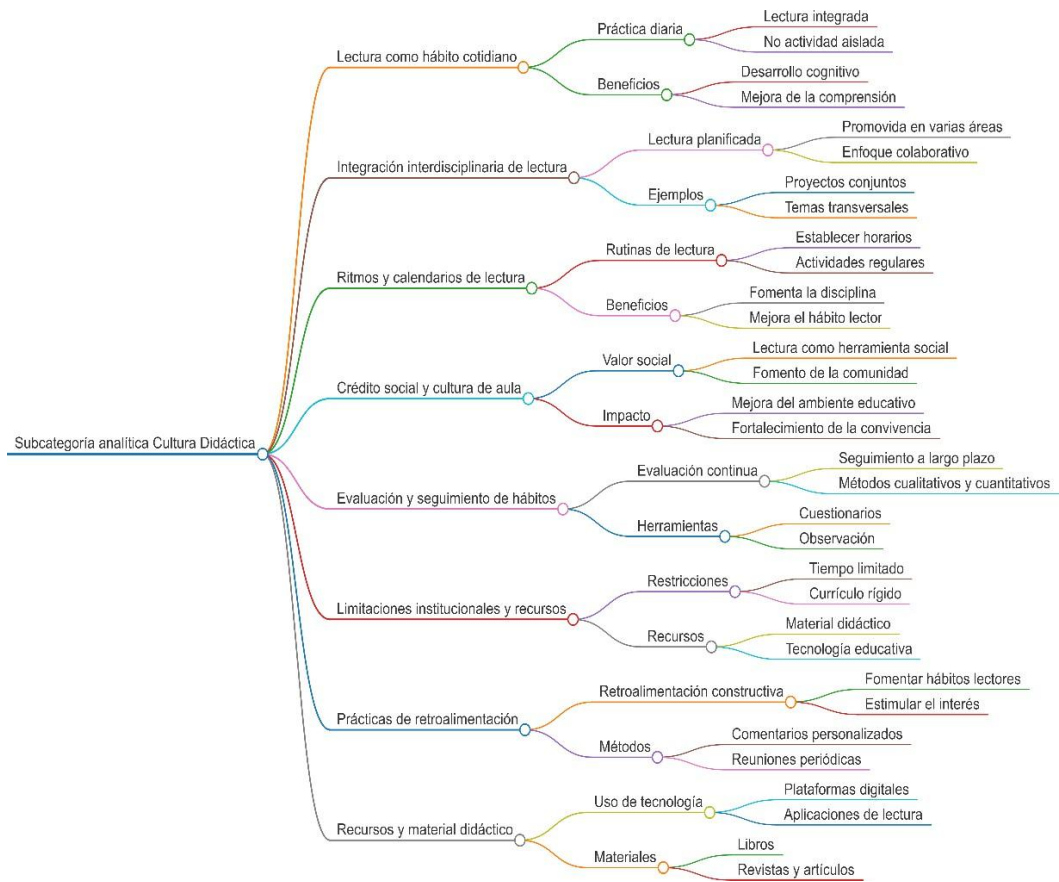


Tabla 20.

Códigos clave y ejemplos representativos

Código	Descripción breve	Extractos representativos
Lectura como hábito cotidiano	Lectura integrada como práctica diaria, no solo como actividad aislada	“La lectura se enseña principalmente en la clase de Lengua, y, fuera de esa clase, la lectura no se convierte en hábito cotidiano ni en una práctica social del aula” (D1).
Integración interdisciplinaria de lectura	Lectura planificada y promovida en varias áreas	“La lectura no se planifica como una práctica interdisciplina; la mayoría de las veces solo aparece cuando el libro de texto lo exige” (D2).
Ritmos y calendarios de lectura	Presencia de rutinas y calendario de lectura	“La lectura en pantalla no se acompaña de rutinas sostenibles” (D3); “el tiempo para lectura sostenida es limitado” (D5).
Crédito social y cultura de aula	Lectura como valor social en el aula	“La comprensión lectora se enseña principalmente... fuera de la clase, no se convierte en hábito social” (D1).
Evaluación y seguimiento de hábitos	Evaluación orientada a hábitos a lo largo del tiempo	“La evaluación de lectura se centra en preguntas puntuales... sin retroalimentación que impulse hábitos lectores” (D4).

Limitaciones institucionales y recursos	Restricciones de tiempo, currículo y recursos	“El tiempo para lectura sostenida es limitado” (D5); “no hay rúbricas ni momentos sistemáticos para promover hábitos de lectura” (D3).
Prácticas de retroalimentación	Retroalimentación que favorezca hábitos lectores	“retroalimentación que impulse la construcción de hábitos lectores” (D4).
Recursos y material didáctico	Uso de recursos tecnológicos y materiales para lectura	“Uso recursos tecnológicos... sin rutinas sostenibles” (D3).

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

Tabla 21.

Relación entre áreas de formación y prácticas de lectura

Área de formación	Nivel de articulación con lectura	Comentarios
Lengua	Alto	La lectura se centra en Lengua y sirve como base para otras áreas, pero la articulación interdisciplinaria es irregular.
Ciencias	Bajo	Lectura no integrada de forma sostenida con contenidos científicos.
Matemáticas	Bajo	Ausencia de rutinas de lectura orientadas a problemas y conceptualización matemática.

Ciencias Sociales	Bajo	Limitada integración de textos disciplinares en contextos sociales e históricos.
Educación Artística	Bajo	Prácticas de lectura poco conectadas con la expresión artística y la ciudadanía lectora.

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

Estos hallazgos demuestran una preponderancia de la lectura como práctica central en Lengua, con una notable carencia de articulación transversal y de rutinas sostenidas en el resto de áreas. La consistencia entre los relatos de D1 y D4 apoya la lectura como foco principal en el aula, pero la ausencia de hábitos arraigados en otras áreas subraya la necesidad de estrategias sistémicas que integren lectura en el currículo completo y promuevan una cultura didáctica que transforme la lectura en hábito cultural compartido.

Además, los resultados convergen en una lectura de la cultura didáctica donde la comprensión lectora se percibe y se practica de forma fragmentada, centrada principalmente en la clase de Lengua y con escasa permeabilidad a otras áreas disciplinares. Esta configuración se asocia con hábitos de lectura que no trascienden el aula y con una articulación curricular limitada, lo que obstaculiza la consolidación de la lectura como hábito cultural compartido. En los cuadros descriptivos, se observa una preponderancia de prácticas de lectura aisladas y de una evaluación que privilegia respuestas puntuales sobre procesos largos de construcción de hábitos.

La evidencia presentada sugiere que la cultura didáctica actual favorece un enfoque instrumental de la lectura, donde emerge un dilema central: la lectura se ve como una competencia de Lengua aislada, no como una práctica transversal que contribuye al desarrollo de habilidades en las diversas áreas de formación. Esta configuración genera impactos en la competencia lectora y en la capacidad de los estudiantes para transferir hábitos de lectura a contextos disciplinarios, culturales y educativos.

En estos términos, la brecha entre lectura como actividad de aula y lectura como hábito cultural socializa la acción pedagógica hacia rutinas superficiales o puntuales, en lugar de procesos sostenidos de interacción con textos. Por ello, la integración de la competencia de comprensión lectora como coherencia entre áreas, la planificación interdisciplinaria, y el tiempo dedicado a la lectura de interpretación son determinantes para transformar la lectura en una práctica social cotidiana. De allí, en la medida en que la lectura no se integra de forma orgánica en las secuencias curriculares, los docentes pierden oportunidades para cultivar hábitos lectores que soporten el desarrollo de competencias transversales.

Subcategoría analítica “Integración Curricular”

La comprensión lectora no debe confinada a una única asignatura; su desarrollo sostenido requiere una articulación deliberada entre áreas que permita transferir estrategias de lectura, interpretación y análisis de textos a lo largo del currículo. Con base en esto, atendiendo a la concepción de la educación, es necesario proyectar la visión simplista de una lectura instrumental hacia una experiencia social y cultural que forme lectores críticos, autónomos y comprometidos con su contexto, tal como abogan marcos globales y nacionales sobre alfabetización y ciudadanía lectora (UNESCO, 2022).

A partir del desarrollo de las entrevistas con los docentes informantes, se pudieron recolectar una serie de relatos que destacan en la visión que se percibe desde la concepción transversal e integración curricular de la competencia para la comprensión lectora, es por ello que, se detallan los siguientes aspectos de la realidad abordada:

D1: La lectura se aborda principalmente en lengua castellana; existe una escasa articulación con otras áreas y no hay criterios compartidos para evaluar la comprensión de textos entre cátedras. En palabras de D1: “La comprensión lectora se aborda principalmente en lengua castellana; en otras asignaturas no existen criterios compartidos para evaluar la comprensión de textos”.

D2: “Las lecturas se eligen para cada materia de forma aislada; no hay una guía que indique cómo leer transversalmente”.

D3: “No existe una matriz curricular que integre la lectura entre ciencias, historia y otras áreas, lo que afecta la coherencia entre textos y contenidos”.

D4: La desalineación entre textos, objetivos y evaluaciones por área dificulta la medición de avances en lectura dentro de un marco interdisciplinar. D4 afirma: “La evaluación de lectura no está alineada con los objetivos de cada área, lo que dificulta medir avances”.

D5: Existe una dispersión de prácticas lectoras y una ausencia de planificación institucional para promover la lectura transversal, con énfasis en prácticas locales dispersas. D5 puntualiza: “No hay una guía institucional que indique cómo leer textos en diferentes cátedras; casi todo se hace de forma empírica y dispersa”.

A partir de las narrativas provenientes de D1-D5, emergen patrones de recurrencia que señalan consistencias en la integración de la lectura entre áreas. Estos patrones permiten identificar las dinámicas que facilitan o dificultan la promoción desde la práctica docente de una lectura transversal en la secundaria de la IE Luis Carlos Galán Sarmiento.

C1. Fragmentación curricular de la lectura: la lectura se trata como una competencia de una única asignatura, con escasa transferencia a otras áreas. Este código se observa en las experiencias de D1, D3 y D5, donde la articulación entre textos, contenidos y prácticas de lectura entre cátedras es mínima o inexistente.

C2. Desalineación entre textos, contenidos y evaluación: los textos utilizados no se conectan de manera coherente con objetivos y criterios de evaluación de cada área, dificultando la medición de progresos en comprensión lectora en un marco interdisciplinar (D4; D2).

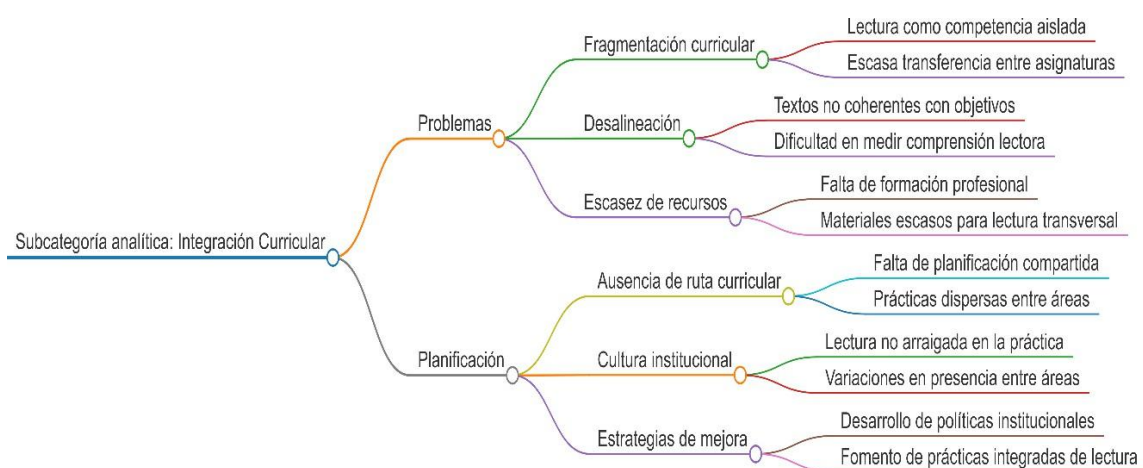
C3. Escasez de formación y recursos para lectura transversal: falta de desarrollo profesional específico y de materiales que faciliten la lectura integrada entre cátedras; las narraciones de D2 y D5 señalan limitaciones en capacitación y en disponibilidades de recursos.

C4. Ausencia de planificación institucional para la lectura transversal: ausencia de una ruta curricular compartida y de rutinas institucionales que normen

la lectura entre áreas, lo cual genera prácticas dispersas y no coherentes (D1; D3; D5).

C5. Cultura institucional de lectura débil: la lectura no está arraigada como práctica institucional y cotidiana, con variaciones en su presencia entre áreas; se señala una institucionalidad de la lectura poco consolidada (D2; D4).

Gráfico 10.
Códigos analíticos de la subcategoría



Las recurrencias anteriores desde cada uno de los códigos o propiedades de la realidad sugieren que la política de lectura transversal está presente como aspiración, pero su implementación es débil en la articulación entre áreas y en la consolidación de capacidades docentes para enseñar lectura en contextos disciplinarios diversos. Estas tendencias se alinean con la necesidad explícita de una lectura integrada (PNLE) y con hallazgos internacionales sobre calidad educativa que destacan la lectura transversal como eje de aprendizaje interdisciplinar (OCDE, 2016).

Ahora bien, es importante destacar que la integración curricular débil/ausente emergió como un código que captura la ausencia de una red curricular que articula lectura entre áreas y la falta de un marco común que guíe la lectura transversal. En las narrativas se manifiesta como una fragmentación persistente entre textos, objetivos y criterios de evaluación entre cátedras; se observa la falta de planificación

coordinada para promover lectura entre materias. Un indicio relevante proviene de D1, quien señala que la comprensión lectora se aborda principalmente en lengua castellana y no existen criterios compartidos entre asignaturas.

En cuanto al código Lectura descontextualizada por área. Este código caracteriza textos elegidos sin relación explícita con contenidos disciplinarios ni con los objetivos de cada área, lo que dificulta la transferencia de estrategias de lectura. Las respuestas consolidan esta lectura aislada cuando se describen textos por materia sin una guía transversal que conecte temas y enfoques de lecto escritura. En cuanto a la evaluación no alineada, el código enfoca la descoordinación entre lo que se enseña en lectura y cómo se evalúa en cada área, dificultando la medición de avances en comprensión lectora dentro de un marco interdisciplinar. D4 enfatiza que la evaluación de lectura no está alineada con los objetivos de cada área, lo que complica valorar progresos.

Con base en el código falta de formación en lectura transversal, el cual señala carencia de desarrollo profesional específico para enseñar lectura integrada en múltiples cátedras, así como limitada disponibilidad de formación para docentes en prácticas de lectura transversal. Las narrativas señalan, de forma consistente, la ausencia de capacitación que permita trabajar la lectura de manera interdisciplinar (D2; D5). Para el caso del código Recursos didácticos limitados, el mismo abarca la escasez de materiales, bancos de lectura y apoyos didácticos que faciliten una lectura interdisciplinar. En las descripciones se advierte que los tiempos y recursos dedicados a la lectura transversal son percibidos como insuficientes (D2).

En referencia al código analítico Falta de articulación entre áreas, sintetiza la ausencia de coordinación y de rutinas institucionales para integrar la lectura entre materias, evidenciando una ruta curricular incoherente entre cátedras. Las narrativas de D1, D3 y D5 apuntan a una desconexión entre áreas en términos de textos, contenidos y prácticas de lectura compartidas. Para la Cultura institucional de lectura débil, se captura la ausencia de una cultura escolar que institucionalice la lectura como práctica cotidiana y transversal. Las opiniones de D2 y D4 señalan que la lectura no está arraigada en la vida escolar de manera sistémica, con frecuentación desigual entre áreas.

Las tendencias señalan una preponderancia de la Integración curricular débil/ausente y de la Falta de articulación entre áreas, lo que apunta a un fallo estructural en la transmisión de prácticas de lectura entre disciplinas más allá de la lengua. También se observan signos de desalineación entre textos, contenidos y evaluación, así como escasez de formación y recursos para lectura transversal, que suelen coexistir con prácticas localizadas y dispersas.

Tabla 22.

Códigos analíticos de la Subcategoría.

Código analítico	Descripción breve	Ocurrencia
Integración curricular débil/ausente	Ausencia de una red curricular que articule lectura entre áreas; fragmentación entre textos, objetivos y criterios de evaluación	5
Lectura descontextualizada por área	Textos elegidos sin relación explícita con contenidos disciplinarios	4
Evaluación no alineada	Criterios de lectura no concertados entre áreas	3
Falta de formación en lectura transversal	Falta de desarrollo profesional para lectura integrada	3
Recursos didácticos limitados	Escasez de materiales y bancos de lectura para lectura interdisciplinar	3
Falta de articulación entre áreas	Planificación coordinada insuficiente para lectura entre materias	4

Cultura institucional de lectura débil	Lectura no consolidada como práctica institucional	2
--	--	---

Tabla 22

Códigos y su recurrencia entre docentes

Código	Descripción breve	Docentes donde se observa
C1: Fragmentación curricular de la lectura	Lectura tratada como competencia de una sola asignatura; escasa transferencia a otras áreas	D1, D3, D5
C2: Desalineación entre textos, contenidos y evaluación	Textos no conectados con objetivos y criterios de evaluación de cada área	D4, D2
C3: Escasez de formación y recursos para lectura transversal	Falta de desarrollo profesional y de materiales para lectura integrada	D2, D5
C4: Ausencia de planificación institucional para la lectura transversal	Falta de ruta curricular compartida y rutinas institucionales	D1, D3, D5

C5: Cultura institucional de lectura débil	Lectura no arraigada como práctica institucional transversal	D2, D4
--	--	--------

Fuente: Testimonios provenientes de los docentes informantes.

La preponderancia de los patrones vinculados a la fragmentación y a la falta de planificación institucional sugiere una brecha entre las aspiraciones de lectura transversal y su implementación práctica. Las limitaciones en formación y recursos refuerzan la dificultad de consolidar una cultura de lectura compartida. Estas realidades se asocian con la necesidad de una lectura institucionalmente integrada en políticas nacionales y con hallazgos internacionales que señalan la lectura transversal como eje de aprendizaje interdisciplinar.

Los resultados descritos por D1-D5 revelan una brecha persistente entre la aspiración de una lectura transversal y su implementación práctica en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento. La fragmentación curricular de la lectura, la desalineación entre textos, objetivos y evaluaciones, la escasez de formación docente y recursos, la falta de articulación entre áreas y una cultura institucional de lectura poco estable convergen para limitar la transferencia de prácticas lectoras entre disciplinas. Esta configuración sugiere que la lectura sigue siendo predominantemente una competencia de la lengua, sin un marco común que la institucionalice en múltiples cátedras.

Notas de discusión final de los hallazgos

Es necesario fortalecer una cultura didáctica que vea la lectura como una herramienta de aprendizaje transversal, capaz de activar razonamiento, comprensión intercultural y ciudadanía lectora. Esto implica diseñar experiencias lectoras planificadas que conecten textos con contenidos disciplinares, contextos socioculturales y prácticas ciudadanas, en lugar de limitarse a evaluaciones puntuales y a rutinas aisladas. Los hallazgos a partir de los cinco docentes informantes D1-D5 convergen en una conclusión central: la comprensión lectora

permanece fragmentada o aislada como competencia transversal en las prácticas pedagógicas de la educación secundaria, específicamente en la I.E Luis Carlos Galán Sarmiento, y la Integración Curricular no ha logrado convertirse en una práctica institucional sostenida. La lectura continúa siendo mayormente una competencia asociada a la lengua, con desarticulación entre textos, contenidos y criterios de evaluación entre áreas, lo que limita la transferencia de estrategias y significados entre disciplinas.

Esta complejidad no se asocia solo al ámbito pedagógico, refleja el estado de las adaptaciones y adecuaciones curriculares limitadas, donde no existe una ruta compartida, comisiones interdepartamentales o rúbricas articuladas que integren lectura a través de ciencias naturales, historia, matemáticas y humanidades. En ese sentido, la evidencia se articula al señalar la lectura transversal como prerequisite para aprendizaje interdisciplinar y calidad educativa sostenida. Al no articularse la lectura entre áreas, ciertos grupos de estudiantes pueden enfrentar barreras adicionales para desarrollar habilidades transferibles y para participar de prácticas lectoras consistentes en diferentes contextos disciplinares.

CAPÍTULO V

LA TEORIZACIÓN

La transversalidad curricular de la comprensión lectora en las prácticas pedagógicas de los docentes de educación básica secundaria colombiana.

Presentación

En las aulas colombianas de educación básica secundaria, la comprensión lectora ha dejado de ser una habilidad aislada para convertirse en una cultura didáctica que condiciona la forma en que se planifican, enseñan y evalúan las prácticas pedagógicas. Esta visión conceptual no se traduce en decisiones cotidianas sobre qué textos se eligen, qué estrategias se enseñan y cómo se verifica el aprendizaje en disciplina y contexto real. Por ello, desde los hallazgos del estudio, surge la conformación de una visión teórica de la realidad que combina fundamentos sobre la comprensión lectora con hallazgos empíricos derivados de esta investigación doctoral centrada en las prácticas docentes de docentes de la educación básica secundaria en Colombia, para proponer dos constructos operables que expliquen, de manera integrada, situando la comprensión lectora como una competencia transversal en la didáctica y cómo esa transversalidad se transforma en cultura escolar hacia la lectura.

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora se presenta, en el marco de esta teorización, como un fenómeno complejo que trasciende la decodificación para convertirse en un eje estructurante de las prácticas didácticas. En las aulas, la lectura no es solo un medio para acceder a información, sino una herramienta para construir significados, razonamiento crítico y consulta disciplinar. Este enfoque sitúa

la comprensión lectora dentro de una culturalidad didáctica cotidiana, forjada en prácticas, rituales y creencias compartidas por docentes y estudiantes. En tal sentido, la alfabetización académica y didáctica de la lectura subraya la necesidad de integrar estrategias de comprensión, diseño de tareas significativas y evaluación formativa que conecten lectura con los contenidos de cada disciplina.

En este sentido, la idea de lectura como competencia transversal implica que las prácticas lectoras deben permear múltiples áreas curriculares, no confinándose a un solo curso o área de conocimiento. La noción de cultura didáctica de lectura se alimenta, a su vez, de creencias docentes sobre los textos, estrategias y contextos favorecen el aprendizaje y la participación de los estudiantes, especialmente en contextos educativos con diversidad de intereses y ritmos de aprendizaje.

Desde la perspectiva curricular, la transversalidad de la comprensión lectora emerge como la articulación de prácticas lectoras a través de las asignaturas, las unidades didácticas y las evaluaciones. Este enfoque demanda que las políticas y los planes de estudio contemplen criterios de lectura, selección textual y evaluación de comprensión de forma coherente entre áreas. En esa dirección, la transversalidad curricular no es una adición técnica, sino una reconfiguración de la planificación que coloca la lectura en el centro de la construcción de saberes y horarios escolares, fomentando una experiencia de aprendizaje más integrada y relevante para los estudiantes.

Contextualmente, en Colombia existen tensiones y oportunidades relevantes para este escenario. Por un lado, las políticas educativas han buscado enfatizar la lectura como habilidad transversal y fundamento para el aprendizaje en todas las áreas; por otro, persisten desafíos relacionados con la formación docente, la disponibilidad de textos contextualizados y la coherencia entre prácticas de aula y los lineamientos curriculares. Esta realidad contextualiza la necesidad de una visión pedagógica que articule la lectura como cultura didáctica y su transversalidad, no como un componente aislado, sino como una lógica pedagógica integrada.

La brecha conceptual que intenta cerrar esta teorización reside en articular, de manera explícita, dos constructos operables a partir de hallazgos emergentes, la comprensión lectora como cultura didáctica y la transversalidad curricular de la

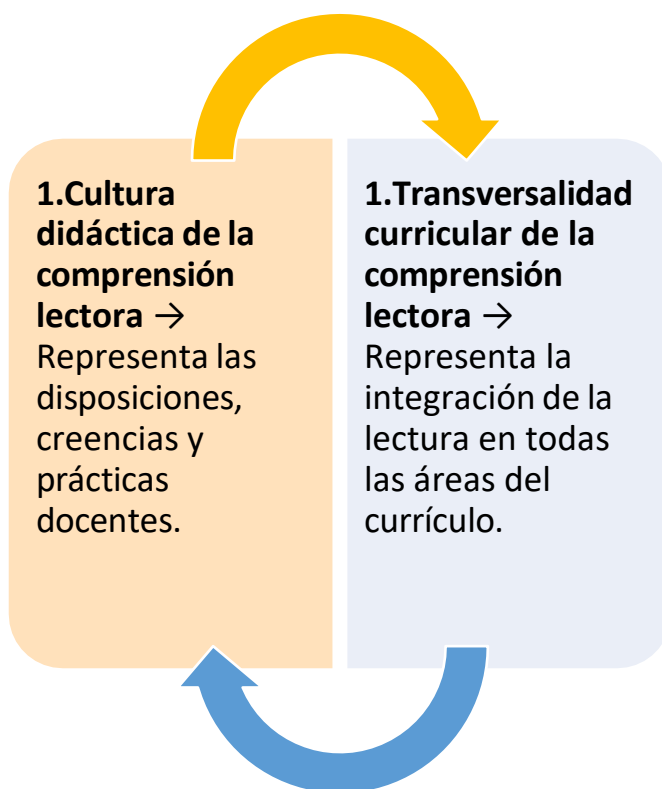
comprensión lectora. Al incorporar estas ideas en una visión epistemológica, se busca considerar como las creencias, prácticas y recursos de aula reconstruyen una experiencia de lectura que atraviesa las disciplinas y, a su vez, cómo esa transversalidad enriquece la cultura didáctica de lectura en la enseñanza secundaria colombiana.

Constructo Integrador

A partir de los hallazgos, se propone un modelo que articula los dos constructos:

Figura 1.

Constructo asociado a la comprensión lectora como competencia transversal (Conformación de 2 subconstructos)



Ambos constructos se relacionan dialécticamente, debido a que, sin una cultura didáctica que valore la lectura, la transversalidad curricular se convierte en un discurso vacío; y sin transversalidad curricular, la cultura didáctica permanece fragmentada. Este modelo muestra cómo la cultura didáctica docente constituye la base para que la comprensión lectora se convierta en competencia transversal, impactando en las actuaciones de los docentes y a su vez en los aprendizajes de los estudiantes.

Representación conceptual del Constructo

La comprensión lectora ha sido definida como un proceso complejo que involucra la interacción entre el lector, el texto y el contexto sociocultural (Solé, 1992; Cassany, 2006). Desde la perspectiva sociocognitiva, la lectura no se limita a la decodificación, sino que implica la construcción activa de significados mediante estrategias inferenciales, metacognitivas y discursivas (Kintsch, 1998). En el ámbito educativo, la comprensión lectora se reconoce como una competencia transversal que posibilita el aprendizaje en todas las disciplinas (Shanahan y Shanahan, 2008).

En el contexto colombiano, los Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) y los Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2006) han insistido en la necesidad de integrar la lectura en todas las áreas, reconociéndola como una competencia fundamental para el desarrollo académico y ciudadano. Sin embargo, los hallazgos del estudio evidencian tensiones entre el discurso normativo y las prácticas pedagógicas reales, donde la comprensión lectora aún se percibe como responsabilidad exclusiva de los docentes de Lengua Castellana.

Subconstructo 1: La comprensión lectora como cultura didáctica

Se entiende por cultura didáctica de la comprensión lectora, según Carlino (2005): "...el conjunto de creencias, prácticas, valores y disposiciones pedagógicas que los docentes construyen y comparten en torno a la enseñanza de la lectura

como eje articulador de su quehacer educativo” (p. 34). Este constructo reconoce que la comprensión lectora no es solo una técnica, sino una práctica cultural que se transmite, se negocia y se resignifica en el aula. Además de esto, según Freire (1989): “leer el mundo precede a leer la palabra” (p. 25), lo que implica que la lectura es una práctica cultural situada. En el caso de Bernstein (1990) plantea que las prácticas pedagógicas configuran habitus didácticos que reproducen o transforman las formas de acceso al conocimiento. En este sentido, la comprensión lectora como cultura didáctica se manifiesta en la manera en que los docentes diseñan actividades, seleccionan textos y orientan la interacción en el aula.

Este constructo se define como el conjunto de creencias, prácticas, rutinas y recursos que posicionan la lectura como un eje cotidiano de enseñanza y aprendizaje en el aula. Su estructuración se apoya en tres dimensiones interrelacionadas: (a) prácticas de lectura en clase, que incluyen rutinas de introducción de lección, lectura guiada, discusión y síntesis de textos; (b) creencias docentes sobre lectura y aprendizaje, entendidas como concepciones sobre la lectura como motor de comprensión disciplinar y como capacidad para construir significados en distintos contextos; y (c) evaluación formativa de lectura y clima de lectura, que abarcan retroalimentación específica, seguimiento de progresos y un ambiente que favorece la lectura voluntaria e inducida. Los elementos ontológicos incluyen la frecuencia de momentos explícitos de lectura, la variedad de estrategias de comprensión empleadas, la calidad de la retroalimentación sobre procesos de lectura, la coherencia entre textos seleccionados y objetivos disciplinares, y la presencia de espacios de lectura autónoma que acompañen las unidades didácticas.

Subconstructo 2: La transversalidad curricular de la comprensión lectora

La transversalidad curricular de la comprensión lectora se define como la capacidad del currículo escolar para integrar la lectura como competencia común a todas las áreas, de modo que se convierta en mediadora del aprendizaje disciplinar y en herramienta para la formación integral del estudiante. Esta visión se

fundamenta en la teoría de la alfabetización académica (Carlino, 2005) quien sostiene que cada disciplina posee géneros discursivos propios que requieren estrategias lectoras específicas. Además, Shanahan y Shanahan (2008) proponen la noción de la importancia de la disciplina literaria adaptativa, que enfatiza la necesidad de enseñar a leer como lo hacen los expertos en cada campo. Desde esta perspectiva, la transversalidad curricular no significa homogeneizar la lectura, sino reconocer su especificidad en cada área.

Este constructo capta la articulación de la lectura como eje transversal que atraviesa las asignaturas y las unidades didácticas, con presencia explícita en la planificación, en las actividades de aprendizaje y en la evaluación. Sus elementos constitutivos se articulan en dos dimensiones clave: (a) integración de lectura en distintas áreas curriculares, entendida como diseño de unidades didácticas que incorporan objetivos de lectura y criterios de comprensión en múltiples disciplinas; y (b) evaluación y recursos transversales, que implican rúbricas de lectura compartidas, uso de textos contextuales por asignatura y políticas institucionales que faciliten la formación y la disponibilidad de textos. Los elementos de rigor teórico se asocian con las unidades que incorporan objetivos de lectura en varias disciplinas, la presencia de criterios de lectura en rúbricas de evaluación, la disponibilidad de bibliografía contextualizada para distintas asignaturas y la existencia de políticas o guías institucionales que promuevan la lectura transversal.

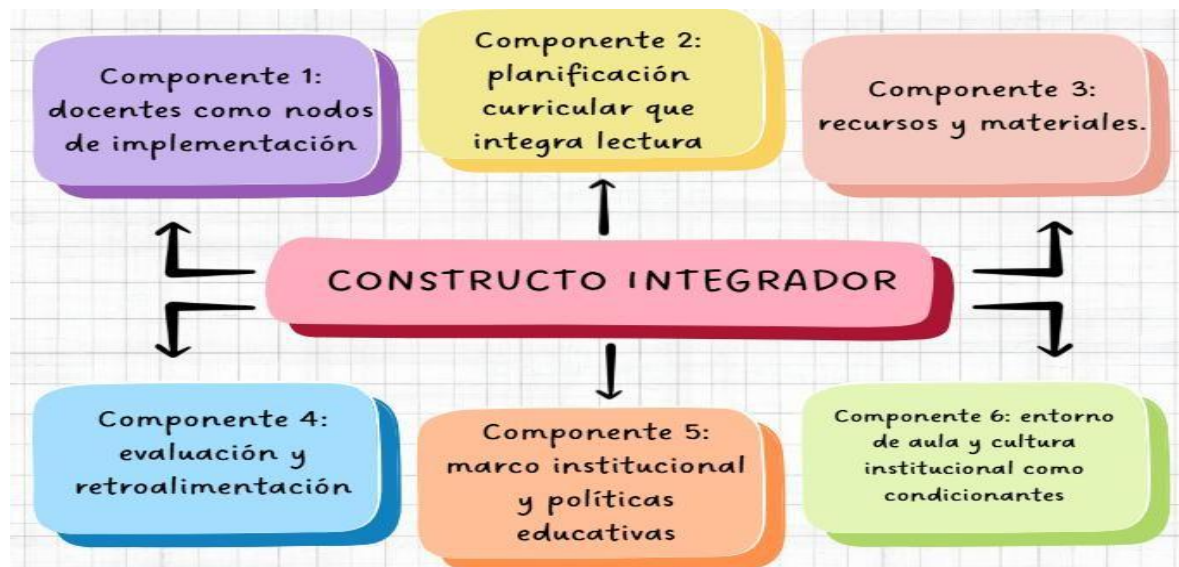
Estos dos constructos se consolidan como los vectores teóricos de la realidad que emergió de los hallazgos del estudio, donde se pudo concebir la problemática asociada a lo establecido por Cassany (2006), quien advierte que la lectura en la escuela suele reducirse a ejercicios mecánicos, sin conexión con los géneros discursivos de cada disciplina. Asimismo, se evidencia lo planteado por Carlino (2005), en cuanto a la necesidad de formar a los docentes en estrategias de alfabetización académica que permitan integrar la lectura en todas las áreas. La teorización es un aporte epistemológico al campo de la didáctica al conceptualizar la comprensión lectora no solo como habilidad cognitiva, sino como cultura didáctica y como transversalidad curricular, lo que permite comprender los vacíos entre las prácticas docentes y las demandas del currículo.

Por ello, la comprensión lectora debe ser entendida como una cultura didáctica compartida, que atraviesa las creencias y prácticas de los docentes en todas las áreas. La transversalidad curricular de la comprensión lectora constituye un desafío pendiente en la educación básica secundaria colombiana, pues aún predomina la fragmentación disciplinar. La articulación de ambos constructos permite avanzar hacia un modelo pedagógico donde la lectura se convierta en eje de formación integral, contribuyendo al desarrollo de competencias ciudadanas, críticas y académicas.

Interrelación entre los constructos.

La operativización de los constructos busca traducir ideas abstractas en configuraciones observables dentro de la práctica educativa: qué hacen los docentes, qué señales se observan en el material didáctico y cómo se organizan las tareas curriculares para favorecer la comprensión lectora. En ese sentido, se presentan dos constructos interdependientes que convocan a lectura, enseñanza y evaluación como ejes transversales y formadores de cultura escolar desde la concepción de las prácticas pedagógicas de los docentes.

Figura 2.
Componentes integradores del constructo.



La integración de ambos constructos asume una relación de mutua constitución, donde la cultura didáctica de la lectura crea condiciones propicias para la transversalidad curricular, mientras que la transversalidad curricular contribuye a enriquecer y ampliar la cultura didáctica de la lectura en la clase. En términos prácticos, cuando las prácticas y creencias laborales favorecen la lectura como competencia transversal, los docentes disponen de marcos de referencia y recursos para planificar unidades interdisciplinarias y secuencias de lectura más cohesionadas; a su vez, una experiencia de lectura transversal consistentemente integrada refuerza las convicciones sobre la lectura como motor del aprendizaje en todas las áreas.

El constructo teórico integrador propone una dinámica de causalidad recíproca entre la cultura didáctica de la lectura y la transversalidad curricular, en la que cada componente alimenta y redefine al otro. La tesis central es que la comprensión lectora, entendida como cultura didáctica, crea condiciones propicias para desplegar prácticas de lectura a lo largo de las asignaturas y, a su vez, la transversalidad curricular enriquece la cultura didáctica de lectura al exponer a docentes y estudiantes a textos, contextos y tareas cada vez más interdisciplinarios.

- **Componente 1: docentes como nodos de implementación.** Los docentes funcionan como puntos de conexión entre la teoría y la práctica. Su dominio de estrategias de lectura, su disposición a analizar y adaptar textos, y su capacidad para orientar la discusión en clase determinan qué tan visibles son la lectura y su papel transversal en la planificación. La heterogeneidad entre docentes se transforma en una variable clave: la cohesión entre creencias, hábitos y ritmos de aprendizaje establece el campo de juego para la implementación de prácticas de lectura transversal.
- **Componente 2: planificación curricular que integra lectura.** La planificación se concibe como un marco dinámico que traduce objetivos de lectura en unidades y secuencias transversales. Implica diseñar tareas y actividades que exijan comprensión, interpretación e inferencia en múltiples disciplinas, así como la alineación de criterios de evaluación que contemplen

procesos de lectura y uso estratégico de textos. Este componente opera como puente entre las intenciones institucionales y las prácticas diarias en el aula.

- **Componente 3: recursos y materiales.** Textos contextualizados, material didáctico adecuado y herramientas digitales sostienen la operacionalización de la lectura transversal. La disponibilidad y calidad de estos recursos condicionan no solo qué se enseña, sino cómo se enseña. La coherencia entre textos y objetivos disciplinares facilita la transferencia de estrategias de lectura entre áreas y niveles educativos.
- **Componente 4: evaluación y retroalimentación.** La evaluación debe contemplar procesos de comprensión y uso de estrategias, no meramente resultados. Rúbricas transversales, retroalimentación formativa y seguimiento de progresos permiten que la lectura quede visible como eje de aprendizaje en todas las asignaturas. Este componente también alimenta la motivación y la autonomía lectora al hacer explícitas las metas de comprensión.
- **Componente 5: marco institucional y políticas educativas.** Las políticas y directrices institucionales configuran el marco normativo y organizacional que facilita o restringe la lectura transversal. Espacios de formación docente, incentivos para la lectura y guías para la selección textual se convierten en condiciones de posibilidad para la implementación sostenida de prácticas de lectura interdisciplinarias.
- **Componente 6: entorno de aula y cultura institucional como condicionantes.** El clima del aula, las tradiciones escolares y la cultura institucional influyen en la adopción de prácticas de lectura. Un entorno que valora la lectura, fomenta discusiones, respalda la autonomía del estudiante y facilita la colaboración entre áreas crea un terreno fértil para que la transversalidad cohorte textualmente con la cultura didáctica de lectura.

Componentes de acción para la implementación de la competencia de comprensión lectora como cultura didáctica transversal

Cuando la cultura didáctica de lectura se fortalece, la planificación curricular se consolida con experiencias interdisciplinarias y tareas con textos contextualizados; eso, a su vez, refuerza convicciones sobre la lectura como motor de aprendizaje en todas las áreas. Este bucle de retroalimentación genera un ciclo de mejora continua, donde cada componente alimenta y reconfigura los demás. Por ello, se presenta la conformación de cada uno de estos componentes integradores subyacentes que integran los dos subconstructos teóricos:

Componente 1. Docentes como nodos de implementación

En la búsqueda de fortalecer la comprensión lectora en la educación básica secundaria en Colombia, los docentes emergen como actores clave en la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de habilidades de alfabetización y el fomento de entornos de aprendizaje que estimulen el interés y el compromiso de los estudiantes. Este componente aborda el papel central de los docentes como nodos de implementación, analizando su capacidad para adaptarse a las necesidades educativas, crear contextos de aprendizaje dinámicos y aplicar metodologías efectivas que favorezcan la comprensión lectora.

Los docentes desempeñan un rol fundamental en el desarrollo de la cultura didáctica de la comprensión lectora debido a su interacción directa con los estudiantes y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En Colombia, estos retos son particularmente visibles en la educación básica secundaria, donde las disparidades en los niveles de comprensión lectora entre los estudiantes reflejan la necesidad de intervenciones estructuradas y sostenibles. Entre los componentes de acción para la implementación de estrategias de comprensión lectora, las prácticas docentes adaptativas ocupan un lugar prioritario.

Esta estrategia subraya la importancia de reconocer las diferencias en las capacidades y estilos de aprendizaje de los alumnos y ajustar las prácticas

pedagógicas para atender dichas variaciones. El impacto positivo de estas estrategias no solo se refleja en los resultados académicos, sino también en el desarrollo de habilidades críticas en los estudiantes. La comprensión lectora no se limita a descifrar palabras o frases; implica interpretar, analizar y evaluar información, habilidades esenciales para el éxito académico y profesional. Los docentes, como nodos de implementación, están en una posición privilegiada para guiar a los estudiantes en este proceso y fomentar una cultura de lectura que trascienda el ámbito escolar.

En este contexto, la formación docente adquiere una relevancia central. Los programas de capacitación deben enfocarse en el desarrollo de habilidades pedagógicas específicas, como la facilitación de discusiones interpretativas, la enseñanza de estrategias de lectura crítica y la integración de tecnologías educativas. Adicionalmente, es imprescindible considerar el diseño de entornos educativos que estimulen la interacción activa con los textos. Los docentes deben promover un ambiente en el que los estudiantes se sientan motivados a explorar diferentes tipos de literatura, desde textos informativos hasta obras literarias. Por otro lado, la adaptabilidad de los docentes frente a las necesidades específicas de sus estudiantes es un componente esencial para el éxito de la implementación de estrategias de comprensión lectora.

La diversidad cultural, social y económica de los estudiantes en Colombia exige que los maestros sean flexibles y estén preparados para ajustar sus enfoques pedagógicos según las características individuales de cada grupo. En este sentido, la formación en enfoques inclusivos y en la diferenciación pedagógica es fundamental para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su contexto, puedan desarrollar habilidades lectoras sólidas.

Componente 2. Planificación curricular que integra lectura

La integración de la comprensión lectora en la planificación curricular de la educación básica secundaria colombiana representa un desafío y una oportunidad estratégica para promover una cultura didáctica centrada en el desarrollo de

competencias críticas y transversales. La inclusión de la lectura como una habilidad interdisciplinaria exige una revisión meticulosa de los objetivos educativos, los contenidos curriculares y las metodologías pedagógicas, con el fin de fortalecer las capacidades de análisis, interpretación y reflexión en los estudiantes.

Para avanzar hacia una planificación curricular que integre la lectura como eje central, es imperativo partir de un diagnóstico exhaustivo que evalúe las necesidades y los contextos específicos de las instituciones educativas en Colombia. En este proceso, los docentes y los gerentes educativos desempeñan un papel clave al identificar las áreas de oportunidad y los puntos críticos en el desarrollo de la comprensión lectora. Esto implica considerar factores como las disparidades regionales, los contextos culturales y socioeconómicos, así como las competencias iniciales de los estudiantes en lectura y escritura.

La planificación curricular debe estructurarse bajo un enfoque holístico e interdisciplinario, en el que la lectura no se limite exclusivamente a las asignaturas de lenguaje, sino que se integre de manera transversal en todas las áreas del conocimiento. Por ejemplo, la lectura puede ser utilizada como herramienta para fomentar el pensamiento crítico en materias como ciencias sociales, ciencias naturales, matemáticas y educación artística. Este enfoque no solo amplía las aplicaciones prácticas de la lectura, sino que también refuerza la capacidad de los estudiantes para conectar conceptos, analizar información y formular conclusiones fundamentadas.

En este contexto, es fundamental que los planes de estudio incluyan objetivos específicos relacionados con la comprensión lectora, definiendo los niveles de competencia que los estudiantes deben alcanzar en cada grado escolar. Esto requiere establecer estándares claros y medibles que permitan monitorear el progreso de los alumnos y ajustar las estrategias pedagógicas según los resultados obtenidos. Asimismo, la implementación de estrategias pedagógicas basadas en el aprendizaje activo y la interacción social puede ser altamente eficaz para fomentar la lectura crítica. El uso de metodologías como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el trabajo en proyectos colaborativos y las discusiones dirigidas permite que los estudiantes participen activamente en su proceso de aprendizaje, desarrollando

habilidades de análisis y síntesis que son fundamentales para la comprensión lectora.

La capacitación docente es otro componente esencial para la integración efectiva de la lectura en la planificación curricular. Los maestros deben contar con herramientas metodológicas, recursos didácticos y formación especializada que les permita diseñar e implementar actividades de lectura adaptadas a las necesidades de sus estudiantes. Además, el desarrollo profesional continuo de los docentes debe incluir talleres, seminarios y programas de actualización que les permitan incorporar enfoques innovadores y basados en evidencia para la enseñanza de la lectura. En el ámbito de los recursos pedagógicos, es necesario garantizar la disponibilidad de materiales de lectura diversificados y culturalmente relevantes que respondan a los intereses y contextos de los estudiantes. Esto incluye la inclusión de textos literarios, informativos y multimodales que enriquezcan la experiencia de lectura y fomenten el interés por el aprendizaje. En esta línea, los recursos como planes de lecciones completas, integrados con estrategias de lectura significativa y adaptados a contextos específicos, pueden ser fundamentales para estructurar una oferta curricular que priorice la lectura como habilidad transversal.

El éxito de una planificación curricular que integre la comprensión lectora también depende de la colaboración entre los diferentes actores educativos, incluyendo docentes, familias y comunidades. El establecimiento de redes de apoyo y programas de acompañamiento puede contribuir significativamente a fortalecer el papel de la lectura en la formación integral de los estudiantes. Por ejemplo, la implementación de iniciativas comunitarias que promuevan la lectura como una actividad compartida y valorada socialmente puede tener un impacto positivo en la motivación y el compromiso de los alumnos.

Componente 3. Recursos y materiales pedagógicos

Los recursos y materiales pedagógicos desempeñan un papel fundamental en la implementación efectiva de estrategias para la comprensión lectora en la educación básica secundaria colombiana. La selección, desarrollo y utilización de

estos elementos deben estar orientados a garantizar su accesibilidad, relevancia cultural y adaptabilidad, factores que son esenciales para promover el compromiso estudiantil y mejorar los resultados de aprendizaje. En este contexto, es crucial que los recursos respondan tanto a las necesidades de los estudiantes como a las demandas del currículo nacional, mientras que se fomenta un entorno educativo inclusivo y motivador.

En el marco de la comprensión lectora, los materiales pedagógicos deben ser diseñados y seleccionados con especial énfasis en la relevancia cultural. Esto implica integrar contenidos que reflejen las realidades, tradiciones y valores de Colombia, con el objetivo de promover la conexión emocional y cognitiva de los estudiantes con los textos. Por ejemplo, materiales como artículos de comprensión lectora sobre la comida típica de Colombia permiten a los estudiantes explorar las ricas tradiciones culinarias del país, al mismo tiempo que desarrollan habilidades de lectura crítica y análisis. Estas actividades no solo fortalecen la comprensión lectora, sino que también contribuyen al reconocimiento y valoración de la identidad cultural nacional. De manera similar, el uso de recursos relacionados con producciones culturales como la película "Encanto", que aborda temas relevantes para las clases de español y explora aspectos mágicos y familiares en las montañas colombianas, puede ser una estrategia efectiva para captar el interés de los estudiantes y fomentar una comprensión más profunda de los textos.

Asimismo, la accesibilidad de los recursos pedagógicos es un aspecto crucial para garantizar que todos los estudiantes puedan beneficiarse de ellos, independientemente de su contexto socioeconómico o ubicación geográfica. Por otro lado, la adaptabilidad de los materiales pedagógicos es esencial para atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Cada aula cuenta con una población estudiantil diversa, que incluye diferencias en niveles de competencia lectora, intereses y estilos de aprendizaje. Por ello, los recursos deben ser diseñados de manera flexible, permitiendo adaptaciones que respondan a estas diferencias y promuevan el aprendizaje inclusivo. En este sentido, los docentes pueden recurrir a formatos digitales, como las guías imprimibles y diapositivas

interactivas disponibles en plataformas educativas, que ofrecen oportunidades para personalizar la enseñanza y atender las demandas específicas de los estudiantes.

Además de la relevancia cultural, la accesibilidad y la adaptabilidad, es importante destacar la necesidad de incorporar una variedad de formatos y enfoques en los materiales pedagógicos. Esto incluye desde textos impresos y digitales, hasta actividades interactivas y audiovisuales. La diversificación de los recursos no solo responde a las preferencias y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, sino que también ayuda a mantener su interés y motivación. Por ejemplo, actividades que combinan la lectura con exploraciones culturales interactivas, como aquellas relacionadas con la gastronomía colombiana, son herramientas valiosas para promover la comprensión lectora en un contexto que resulte significativo para los estudiantes.

La implementación de estos recursos y materiales pedagógicos también debe ir acompañada de una capacitación adecuada para los docentes. Ellos desempeñan un papel crítico en la selección y utilización efectiva de los materiales, así como en la creación de un ambiente de aprendizaje que favorezca la participación activa y la reflexión crítica. La formación docente debe incluir estrategias para adaptar los recursos a las necesidades específicas de sus estudiantes, así como para integrar elementos culturales que enriquezcan la experiencia de aprendizaje. Además, los docentes deben estar familiarizados con el uso de herramientas tecnológicas que faciliten el acceso a recursos digitales y promuevan un aprendizaje dinámico e interactivo.

Componente 4. Evaluación, políticas educativas y entorno institucional

La evaluación y la retroalimentación son componentes fundamentales en el proceso de mejora de la comprensión lectora dentro del sistema educativo, especialmente en el contexto de la educación básica secundaria colombiana. Estos mecanismos no solo permiten identificar el nivel de competencias de los estudiantes, sino también adaptar y optimizar las estrategias pedagógicas en función de las necesidades específicas de cada individuo. En este componente, se

abordarán los métodos de evaluación, el impacto de las políticas educativas y el papel del entorno institucional en la promoción de la comprensión lectora, haciendo énfasis en las herramientas de retroalimentación como catalizadores del aprendizaje.

En el contexto colombiano, la comprensión lectora ha sido un aspecto crítico en el desarrollo de competencias básicas, dado que afecta directamente la capacidad de los estudiantes para interactuar con diversos tipos de textos y para aplicar las habilidades adquiridas en situaciones cotidianas y académicas. En este sentido, los métodos de evaluación y retroalimentación desempeñan un papel central en el diseño de estrategias que contribuyan al desarrollo de una cultura didáctica orientada hacia la mejora de esta habilidad fundamental.

Las pruebas estandarizadas, aunque son herramientas ampliamente utilizadas para medir el rendimiento académico, presentan ciertas limitaciones en el contexto de la comprensión lectora. Estas pruebas tienden a centrarse en la evaluación de resultados más que en los procesos de aprendizaje, y muchas veces no capturan de manera precisa las habilidades de análisis crítico y reflexión que son esenciales para una comprensión lectora profunda. Además, la naturaleza generalizada de estas pruebas puede no ser adecuada para abordar las necesidades individuales de los estudiantes, especialmente en un país como Colombia, caracterizado por una diversidad sociocultural significativa. No obstante, las pruebas estandarizadas pueden ofrecer datos útiles para la formulación de políticas educativas, facilitando la identificación de tendencias generales y áreas que requieren intervención específica.

Por otro lado, las evaluaciones formativas representan una alternativa más flexible y orientada hacia el aprendizaje continuo. Estas evaluaciones permiten a los docentes identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en tiempo real, lo que facilita la implementación de estrategias pedagógicas adaptativas. La retroalimentación generada a partir de estas evaluaciones juega un papel crucial, ya que brinda a los estudiantes una guía clara sobre cómo mejorar sus habilidades lectoras. La retroalimentación docente ocupa un lugar destacado entre las estrategias de evaluación que han demostrado ser efectivas para mejorar la

comprensión lectora. Este método no solo permite a los estudiantes recibir orientación específica sobre sus áreas de mejora, sino que también fomenta una relación más cercana entre el docente y el alumno, lo que puede aumentar la motivación y el interés por el aprendizaje.

Es importante señalar que la efectividad de los métodos de evaluación y retroalimentación está profundamente influenciada por el entorno institucional y las políticas educativas. En Colombia, la implementación de políticas educativas que promuevan una cultura de evaluación orientada hacia el aprendizaje y la comprensión lectora es fundamental para garantizar que los métodos de evaluación sean efectivos y sostenibles. Esto incluye la capacitación de docentes en técnicas de evaluación formativa y retroalimentación, así como la provisión de recursos adecuados para llevar a cabo estas prácticas. Asimismo, el entorno institucional debe fomentar una cultura de colaboración entre docentes, estudiantes y familias, reconociendo que la comprensión lectora es una habilidad que se desarrolla en múltiples contextos, tanto dentro como fuera del aula. Por otra parte, el diseño de actividades pedagógicas que integren aspectos culturales y sociales relevantes para los estudiantes puede ser una estrategia eficaz para mejorar la comprensión lectora.

Componente 5. Marco institucional y políticas educativas

La comprensión lectora constituye un pilar fundamental para el desarrollo educativo y social, especialmente en el contexto de la educación básica secundaria en Colombia. En este sentido, la estructuración de una cultura didáctica orientada a la lectura requiere un marco institucional sólido y políticas educativas diseñadas para fomentar el aprendizaje y la apropiación de habilidades de lectoescritura desde una perspectiva integral. Este componente analiza las iniciativas políticas, estrategias gubernamentales y programas de apoyo institucional que han contribuido al fortalecimiento de esta área educativa en el país, considerando datos recientes y evidencia basada en investigaciones pertinentes.

En el marco institucional colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha desempeñado un papel crucial en la promoción de proyectos dirigidos a mejorar la calidad de la educación, con un énfasis especial en el desarrollo de competencias lectoras. Entre los años 2020 y 2023, el panorama de las políticas educativas en Colombia mostró una tendencia positiva en términos de crecimiento y consolidación de iniciativas relacionadas con la lectura.

La implementación de estas políticas y estrategias responde, en gran medida, a la necesidad de enfrentar los desafíos asociados con la diversidad cultural y lingüística del país. En este contexto, el marco de literacidades pluriversales ha sido identificado como un recurso potencial para descolonizar las prácticas pedagógicas y las políticas educativas en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, en particular el inglés, en Colombia. Este enfoque destaca la importancia de reconocer y valorar las múltiples formas de conocimiento y los diversos contextos culturales que caracterizan a los estudiantes colombianos. Así, la incorporación de perspectivas pluriculturales y multilingües en la enseñanza de la lectura y la escritura puede fortalecer la capacidad de los estudiantes para interactuar en un mundo globalizado mientras conservan y valoran sus identidades locales.

La evolución de las políticas educativas en Colombia hacia un mayor énfasis en la lectura debe estar acompañada de esfuerzos para integrar enfoques pedagógicos innovadores. Este tipo de iniciativas no solo busca la implementación de contenidos curriculares relacionados con la comprensión lectora, sino también la formación continua de docentes en estrategias efectivas de enseñanza. La capacitación docente se posiciona como un elemento clave para garantizar que los cambios en las políticas educativas se traduzcan en mejoras tangibles en el aula. Otro aspecto relevante en el análisis de las políticas educativas es la identificación de las barreras estructurales que limitan su efectividad. En muchos casos, la falta de recursos adecuados, la desigualdad en la distribución de materiales pedagógicos y las disparidades regionales en el acceso a la educación de calidad representan obstáculos significativos para la consolidación de una cultura lectora pertinente. Las políticas educativas deben abordar estas problemáticas mediante la asignación de

recursos adicionales a las regiones más vulnerables y la promoción de programas de lectura inclusiva que buscan reducir las brechas existentes.

En el ámbito institucional, los programas de apoyo deben ser diseñados para complementar las políticas gubernamentales y ofrecer herramientas prácticas que permitan la implementación efectiva de estas iniciativas.

Componente 6. Entorno de aula y cultura institucional como condicionantes

La evaluación de políticas educativas en el contexto de la educación básica secundaria en Colombia representa un eje fundamental para comprender cómo el entorno institucional y de aula influye en la implementación y eficacia de dichas políticas. La alineación entre los objetivos establecidos por las políticas educativas y las prácticas desarrolladas en las instituciones es determinante para garantizar su éxito. Sin embargo, la realidad muestra que, aunque existe un marco normativo bien definido, los desafíos en la implementación continúan siendo significativos.

En este contexto, el entorno institucional desempeña un papel crucial en la materialización de las políticas educativas. Colombia, a través de su planificación y política lingüística, debe adoptar iniciativas como la etnoeducación para grupos étnicos, en las cuales el español se utiliza como segunda lengua, mientras se busca proteger y revitalizar las lenguas nativas. Estos esfuerzos reflejan un enfoque integrador en la educación que intenta atender las necesidades específicas de los diversos grupos poblacionales. Sin embargo, la implementación de estas políticas enfrenta retos significativos debido a la falta de recursos adecuados, capacitación docente insuficiente y resistencia institucional, lo que limita su impacto y dificulta la consolidación de una cultura didáctica inclusiva y efectiva.

El entorno de aula, como espacio de interacción directa entre docentes y estudiantes, constituye un microsistema donde las políticas educativas cobran vida. La cultura institucional que se desarrolla dentro de las aulas está profundamente influenciada por las dinámicas sociales, culturales y económicas del contexto en el que se insertan las instituciones educativas. En Colombia, donde las desigualdades económicas y sociales son marcadas, el entorno de aula puede reflejar estas

disparidades, lo que afecta directamente la implementación de políticas educativas. Por ejemplo, en comunidades con acceso limitado a recursos educativos, la comprensión lectora puede verse comprometida debido a la falta de materiales pedagógicos, bibliotecas adecuadas o incluso formación docente especializada.

Es importante destacar que la promoción de una cultura didáctica de la comprensión lectora requiere más que políticas bien diseñadas; también exige un cambio en la percepción y prácticas dentro de las instituciones educativas. Esto implica un compromiso por parte de los actores educativos para integrar enfoques innovadores y ajustados a las características socioculturales de los estudiantes. En este sentido, la formación docente desempeña un papel fundamental. Los maestros deben estar preparados para implementar estrategias pedagógicas que fomenten la lectura crítica, la interpretación de textos y la capacidad de análisis, habilidades esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes en el contexto contemporáneo.

Por otro lado, la cultura institucional dentro de las escuelas es otro factor determinante. Las instituciones educativas no son entidades aisladas; están profundamente influenciadas por el entorno sociocultural y las políticas del país. En Colombia, esto se refleja en la interacción entre la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes y los objetivos de las políticas educativas, que en ocasiones no logran adaptarse plenamente a estas realidades. Por ejemplo, las políticas de etnoeducación mencionadas anteriormente buscan atender las necesidades de los grupos étnicos, pero su implementación puede verse afectada por prejuicios culturales o por un enfoque pedagógico que no favorezca la diversidad lingüística.

Implicaciones prácticas del constructo

La articulación entre cultura didáctica de la lectura y transversalidad curricular propone una serie de implicaciones prácticas para la escuela: la formación docente debe ir más allá de la alfabetización básica y orientar a los docentes hacia prácticas de lectura integradas, con estructuras de apoyo para diseñar unidades interdisciplinarias, seleccionar textos contextualizados y emplear rúbricas de lectura

compartidas. En la práctica, esto implica conversar en comunidades de aprendizaje, revisar planes de estudio y articular secuencias que explícitamente conecten lectura, pensamiento crítico y contenidos disciplinares.

En el plano curricular y de políticas educativas, sostiene la necesidad de políticas institucionales que favorezcan la lectura transversal como eje de calidad educativa. Esto se traduce en guías curriculares que establezcan objetivos de lectura por área, recursos didácticos estables y mecanismos de supervisión que aseguren coherencia entre planificación, implementación y evaluación. Las autoridades educativas deben facilitar bibliotecas escolares fortalecidas, acceso a textos contextualizados y oportunidades de formación continua para docentes en lectura y didáctica disciplinar.

CAPITULO VI

REFLEXIONES ETNOMETODOLOGICAS FINALES

La evidencia proveniente del abordaje de la realidad en el contexto educativo, indica que la integración curricular de la lectura no es solo un problema de planificación didáctica sino de cultura didáctica curricular – pedagógica. La ausencia de una ruta compartida para la lectura entre áreas implica que las decisiones sobre textos, enfoques de lectura y criterios de evaluación se toman de forma fragmentada, con impactos potenciales en la coherencia del aprendizaje y en la capacidad de los estudiantes para transferir estrategias de lectura entre contextos disciplinarios.

Al no articularse la competencia de comprensión lectora a través de áreas, ciertos grupos de estudiantes podrían acumular apoyos desiguales y enfrentar barreras para desarrollar una competencia transferible y durable. La lectura transversal fortalece el aprendizaje interdisciplinar y facilita la construcción de significados en textos complejos; la carencia de esa articulación podría acentuar brechas entre estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje o acceso a recursos. Estas dinámicas se alinean con las recomendaciones de políticas públicas sobre lectura transversal (PNLE) y con hallazgos internacionales que señalan la lectura integrada como condición para mejoras sostenidas en calidad educativa (OCDE, 2016).

Los hallazgos señalan una brecha entre la aspiración de lectura transversal y su implementación, lo que tiene implicaciones directas para la calidad y la equidad del aprendizaje. En términos prácticos, es necesario pasar de una lectura pensada como competencia de una única asignatura a un marco curricular compartido que articule textos, enfoques y evaluaciones entre áreas. A nivel institucional, se

recomienda la creación de una ruta curricular de lectura transversal: un diseño oficial que defina objetivos comunes, secuencias de lectura interdepartamentales y criterios de evaluación articulados. Esta ruta debe estar respaldada por un comité interdepartamental, con liderazgo pedagógico, responsables de coordinar textos, actividades y recursos entre ciencias, historia, matemáticas y humanidades.

En el plano curricular, debe consolidarse adecuaciones interdisciplinarias que vinculen competencias de cada área con estrategias lectoras específicas. Esta matriz serviría de guía para seleccionar textos representativos, diseñar actividades de lectura compartidas y diseñar rúbricas que evalúen comprensión lectora de manera coherente en todas las cátedras. La formación docente debe ser un componente central. También, se requiere asignar tiempo institucional específico para la planificación y la implementación de lectura transversal, así como ampliar el acervo de textos y bancos de lectura accesibles para todas las áreas. La gestión de recursos debe priorizar lectura de calidad, materiales digitales y bibliotecas escolares fortalecidas para apoyar la articulación entre cátedras.

En materia de evaluación, conviene adoptar rúbricas compartidas que valoren indicadores de comprensión lectora a través de disciplinas, con criterios de éxito explícitos y escalas de logro consistentes. Esto facilita comparabilidad entre áreas y seguimiento de avances a nivel de toda la institución, reduciendo la desalineación entre textos, objetivos y evaluaciones. La práctica curricular debe incorporar estrategias para estudiantes con necesidades específicas, asegurando acceso a textos de complejidad gradual, adaptaciones razonables y apoyos adicionales. La lectura transversal debe servir como puente para reducir limitaciones y promover el desarrollo de habilidades transferibles entre contextos disciplinares.

REFERENCIAS

- Argudín, P. (2009). Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes. México: trillas.
- Barret y Smith. (1980). Taxonomía para la comprensión y evaluación en la lectura. España: Granica.
- Bernstein, B. (1990). Class, codes and control: The structuring of pedagogic discourse. EEUU: Routledge.
- Borda, M. (2014). El proceso de investigación: visión general de su desarrollo. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Borges, J.L. (2005). Ficciones. España: Penguin.
- Bronckart, J. y Doltz (2007). Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje. España: Herder.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (2009). Métodos de investigación en psicopedagogía. España: Mc. Graw Hill.
- Cairney, T. (2018). Enseñanza de la comprensión lectora. España: Morata.
- Cano, M. y otros. (2020). Manual para investigar en educación. Guía para orientadores y docentes indagadores. España: narcea.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. España: Anagrama.
- Chomsky, N. (1964). Aspectos de la teoría de la sintaxis. Madrid: Aguilar.
- Coll, C. y Monereo, C. (2010). Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria. España: Graó.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Constitución Política.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.
- Coseriu, E. (1988). Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar. Madrid: Gredos.
- Coulon, A. (2010). La etnometodología. Tercera edición. España: Cátedra.

- Davidson, D. (2001). De la verdad y de la interpretación. Fundamentales contribuciones a la filosofía del lenguaje. España: Gedisa Editorial.
- De Zubiría, J. (2018). La educación integral: una apuesta por la transversalidad. Colombia: Editorial Magisterio.
- Decroly, O. (1990). La función de globalización y la enseñanza. España: Biblioteca nueva.
- Flick, U. (2007). El diseño de investigación cualitativa. España: Morata.
- Freire, P. (1989). La importancia de leer y el proceso de liberación. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Frola, C. (2015). Transversalidad e Interdisciplinariedad en la educación contemporánea. España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- García, A. (2018). La transversalidad curricular en la práctica pedagógica: un enfoque innovador. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 45-60.
- Garfinkel, H. (2006). Estudios en etnometodología. México: Anthropos.
- González, A. (2015). Estrategias de comprensión lectora. España: Síntesis.
- Hymes, D. (1975). Una competencia comunicativa. EEUU: United Press.
- Jover, I., Valdés, V., y Navas, L. (2020). Un binomio inseparable: comprensión lectora y rendimiento académico. España: Octaedro.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W. et al. (1993). Comprensión de textos, memoria y aprendizaje. Artículo en línea. *American Psychologist Review*. Disponible en línea en: <https://andymatuschak.org/files/papers/Kintsch%20-%201994%20-%20Text%20comprehension,%20memory,%20and%20learning.pdf>.
- Lluch, G. y Zayas, F. (2015). Leer en el centro escolar. El plan de lectura. España: Octaedro.
- López, A. y Encabó, E. (2017). Fundamentos didácticos de la lengua y la literatura. España: Síntesis.
- Martínez, J. (2020). La importancia de la transversalidad curricular en la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(3), 78-92.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Lineamientos curriculares: Lengua Castellana. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2007). Estándares Básicos por Competencias en el área de Lenguaje. Colombia: Autor.
- Morin, E. (1999). Siete saberes necesarios para la educación del futuro. Francia: Publicaciones de la UNESCO.
- Pérez, L. (2019). La transversalidad curricular como estrategia para una educación integral. *Revista de Pedagogía*, 30(4), 102-115.
- Pérez, P. y Zayas, F. (2014). Competencia en comunicación lingüística. España: Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1973). El nacimiento de la inteligencia en el niño. España: Ariel.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Smith, F. (2004). Comprender la lectura: Un análisis psicolingüístico de la lectura y el aprendizaje de la lectura. México: Limusa.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. España: Graó.
- Tobón, S. (2013). Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. Colombia: Ecoe Ediciones.
- UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro. Francia: Autor.
- Vargas, X. (2007). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? México: Etxeta.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. España: Gedisa.
- Vygotsky, L. (1978). La mente en la sociedad: El desarrollo de procesos psicológicos superiores. Cambridge: Prensa de la Universidad de Harvard.

ANEXOS

ANEXO A
INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN



ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD DIRIGIDA A DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

1. ¿Cómo describiría su metodología para desarrollar la comprensión lectora en sus clases?
2. ¿Qué acciones específicas incorpora en su planificación didáctica para fomentar la comprensión lectora?
3. ¿Cómo selecciona y adapta textos para promover la comprensión entre sus estudiantes, especialmente en diversidad de intereses y niveles?
4. ¿Cómo es el desempeño de los jóvenes estudiantes en sus habilidades para la comprensión lectora?
5. ¿Qué estrategias pedagógicas de lectura plantea para asociarla con el área curricular que desarrolla?
6. ¿Cómo contextualiza el área que desarrolla hacia el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?
7. ¿Cómo promueve la transferencia de habilidades de comprensión lectora a otras asignaturas o contextos de aprendizaje?
8. ¿Qué tipo de actividades de evaluación de la comprensión lectora y cómo utiliza los resultados para adaptar la enseñanza?
9. ¿Cómo plantea la comprensión lectora como hábito cultural para el desarrollo de habilidades en las diversas áreas de formación?
10. ¿Cómo incentiva la comprensión lectora en las diversas cátedras desarrolladas con los estudiantes?

ANEXO B
PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE
INFORMACIÓN



PRESENTACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Participante: Msc. Paula Andrea Murillo Jiménez.

Examinador: Dra. Arelys Florez

Dra. Martha Calderón.

En esta oportunidad se presenta el contenido del instrumento que se aplicará para la recolección de información en el desarrollo de la Tesis Doctoral que lleva por Título: **LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA**, tesis en desarrollo como requisito exigido, para optar al Título de Doctora en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Con base en esto, la presentación del instrumento mantiene relación con una serie de ejes temáticos asociados al objeto de estudio, además de estar conformado por diez preguntas abiertas relacionadas con los objetivos de la investigación, que se aplicará a cinco docentes de educación básica secundaria.

Se anexa:

Objetivos de la investigación

Instrumento tipo guion de entrevista

Objetivos del Estudio

Objetivo General

Generar un constructo fundamentado en la comprensión lectora como una competencia transversal en las prácticas pedagógicas en educación básica secundaria.

Objetivos Específicos

1. Develar las formas de integración de la comprensión lectora como cultura didáctica en las acciones pedagógicas planteadas por los docentes.
2. Interpretar la comprensión lectora como una competencia transversal desde las prácticas pedagógicas de los docentes.
3. Constituir un constructo que fundamente la transversalidad curricular de la comprensión lectora en las prácticas pedagógicas de los docentes de educación básica secundaria colombiana.



LA COMPRENSIÓN LECTORA COMO UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

Autora: Paula Andrea Murillo
Tutor(a): Dr. Andry Bonilla.
Fecha: Marzo, 2025.

RESUMEN

La conformación de la intención investigativa doctoral considerará como objetivo general, el generar un constructo teórico fundamentado en la comprensión lectora como una competencia transversal en las prácticas pedagógicas en educación básica secundaria. Con referencia a esto, los objetivos específicos se acoplan en develar las formas de integración de la comprensión lectora como cultura didáctica en las acciones pedagógicas planteadas por los docentes, para luego, interpretar la comprensión lectora como una competencia transversal desde las prácticas pedagógicas de los docentes, y así, constituir un constructo teórico que fundamente la transversalidad curricular de la comprensión lectora en las prácticas pedagógicas de los docentes de educación básica secundaria colombiana. Desde el plano metodológico, se asocia con una investigación desde el enfoque cualitativo, con una perspectiva paradigmática interpretativa, y se desarrollará a partir del método etnometodológico. Las fases de este método planteadas por los elementos constitutivos desde los postulados de Garfinkel, serán: las prácticas socioeducativas, la indexabilidad, la reflexibilidad y la accountability. Para consolidar este estudio, se indagará la realidad desde la perspectiva de cinco docentes que imparten clases en la educación básica secundaria de la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento, ubicada en el Municipio San José de Cúcuta, Departamento Norte de Santander. Con ellos se aplicará una entrevista en profundidad y luego se procesarán los testimonios a partir de la categorización para lograr una organización de los hallazgos del estudio.

Descriptor: comprensión lectora, transversalidad curricular, educación básica secundaria colombiana.



ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD DIRIGIDA A DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

1. ¿Cómo describiría su metodología para desarrollar la comprensión lectora en sus clases?
2. ¿Qué acciones específicas incorpora en su planificación didáctica para fomentar la comprensión lectora?
3. ¿Cómo selecciona y adapta textos para promover la comprensión entre sus estudiantes, especialmente en diversidad de intereses y niveles?
4. ¿Cómo es el desempeño de los jóvenes estudiantes en sus habilidades para la comprensión lectora?
5. ¿Qué estrategias pedagógicas de lectura plantea para asociarla con el área curricular que desarrolla?
6. ¿Cómo contextualiza el área que desarrolla hacia el desarrollo de habilidades de comprensión lectora?
7. ¿Cómo promueve la transferencia de habilidades de comprensión lectora a otras asignaturas o contextos de aprendizaje?
8. ¿Qué tipo de actividades de evaluación de la comprensión lectora y cómo utiliza los resultados para adaptar la enseñanza?
9. ¿Cómo plantea la comprensión lectora como hábito cultural para el desarrollo de habilidades en las diversas áreas de formación?
10. ¿Cómo incentiva la comprensión lectora en las diversas cátedras desarrolladas con los estudiantes?

CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO GUIÓN DE ENTREVISTA DEL DOCENTE

C= Coherencia de los (ítems/preguntas generadoras) con los objetivos

R= Redacción, que no presente ambigüedad

V= Validez interna, que sea pertinente con el contenido temático

Ítems	C	R	V	OBSERVACIONES
01				
02				
03				
04				
05				
06				
07				
08				
09				
10				

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, Dra. Arelys Florez, con título de Doctora en Educación: a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: Guión de entrevista, diseñados por Paula Andrea Murillo, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por objetivo general: Generar un constructo fundamentado en la comprensión lectora como una competencia transversal en las prácticas pedagógicas en educación básica secundaria. Considero que la entrevista elaborada, contiene los requisitos y elementos de rigor para ser aplicados a los sujetos informantes.

En Rubio, a los 29 días del mes de Julio de 2025.



Dra. Arelys Flórez.

Validador

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN

Quien suscribe, Dra. Martha Calderón, con título de Doctora en Educación: a través de la presente, manifiesto que he validado los instrumentos: Guión de entrevista, diseñados por Paula Andrea Murillo, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Proyecto de Tesis Doctoral tiene por objetivo general: Generar un constructo fundamentado en la comprensión lectora como una competencia transversal en las prácticas pedagógicas en educación básica secundaria. Considero que la entrevista presentada: mantiene relación con los objetivos del estudio y puede aplicarse en el contexto e informantes seleccionados.

En Rubio, a los 06 días del mes de agosto de 2025.



Dra. Martha Calderón

Validadora