REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
MEJORAMIENTO PROFESIONAL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Promoción de la Lectura y Escritura

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA: UNA MIRADA DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS ACTORES SOCIALES

Autora: Luna De La Rosa, Adriana Esther
Tutora: Domínguez, María Josefina

Maracaibo, enero de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
MEJORAMIENTO PROFESIONAL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Promoción de la Lectura y Escritura

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA: UNA MIRADA DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS ACTORES SOCIALES

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial
para optar al Grado de Doctor en Educación

Autora: Luna De La Rosa, Adriana Esther
Tutora: Domínguez, María Josefina

Maracaibo, enero de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
MEJORAMIENTO PROFESIONAL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Promoción de la Lectura y Escritura

APROBACIÓN DEL TUTOR

Por la presente hago constar que he leído la Tesis doctoral presentado por la ciudadana Adriana Esther Luna De La Rosa para optar el grado de Doctor en Educación, cuyo título tentativo es: **La enseñanza de la lectura crítica en educación básica primaria. Una mirada desde las concepciones de los actores sociales** y considero que reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometida a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Maracaibo a los 27 días del mes de enero de 2026.

Dra. María Josefina Domínguez
CI 6.020.620
Tutora

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
MEJORAMIENTO PROFESIONAL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Promoción de la Lectura y Escritura

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Quien suscribe, **Adriana Esther Luna De La Rosa** titular de la Cédula de ciudadanía N.º 45.781.856, hace constar que es el autor de la Tesis Doctoral titulada: **La enseñanza de la lectura crítica en educación básica primaria. Una mirada desde las concepciones de los actores sociales,** la cual constituye una elaboración personal realizada únicamente con la dirección de la tutora de dicho trabajo, *María Domínguez,* titular de la Cédula de Identidad N.º V 6.020.620, en tal sentido, manifiesto la originalidad de la conceptualización del trabajo, interpretación de los datos y elaboración de las conclusiones, dejando establecido que aquellos aportes intelectuales de otros autores se han referenciado debidamente en el texto del mismo.

En la ciudad de Maracaibo, a los 27 días del mes de enero de 2026.

.

Adriana Luna

C.C N.º 45.781.856

TABLA DE CONTENIDO

APROBACIÓN DEL TUTOR ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA iii
TABLA DE CONTENIDO iv
LISTA DE TABLAS ix
LISTA DE FIGURAS x
RESUMEN xi
INTRODUCCIÓN 1
MOMENTO I 4
CONTEXTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD 4
Propósitos del estudio 11
Propósito General 11
Propósitos Específicos: 11
Justificación 12
MOMENTO II 16
CONTEXTO TEÓRICO REFERENCIAL 16
Antecedentes de la investigación 16
Antecedentes Internacionales 16
Antecedentes nacionales 18
Fundamentos teóricos de la investigación 22
Teoría del Constructivismo y Aprendizaje Significativo 22
Teoría Sociocultural del Lenguaje 24
Teoría de la Acción Social 25
Teoría de la Pedagogía Crítica 26
Teoría de Poder/Saber 28
Referentes conceptuales de la investigación 30
Transformación de las practicas pedagógicas 30
Alfabetización crítica y postura reflexiva 34
Conciencia metacognitiva y desarrollo del pensamiento crítico 35

Bases legales 37
MOMENTO III 41
SENDERO METODOLÓGICO 41
Dimensión Epistemológica 41
Dimensión Ontológica 42
Dimensión Axiológica 42
Dimensión Metodológica 43
Dimensión Teleológica 44
Paradigma de la investigación 44
Enfoque de la investigación 45
Método de investigación 46
Fases de la Teoría Fundamentada 46
Informantes Clave 47
Escenario para el abordaje de la investigación 48
Unidades de análisis y actores sociales 49
Técnicas e instrumentos para la recolección de la información 49
Credibilidad y confirmabilidad 50
Procedimiento de la investigación 51
Técnica de Confirmabilidad y Validez 53
MOMENTO IV 54
HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN 54
Resultados a partir de la Codificación y sus procedimientos 55
Procedimientos de Codificación en la Teoría Fundamentada 56
Codificación Abierta 56
Codificación Axial 57
Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes 57
Impacto de la lectura crítica en la vida académica y personal de los estudiantes 57
Codificación Selectiva 57
Procedimientos de Transformación y Reflexión 58
Identificación de Categorías y Dimensiones 58
Estrategias Pedagógicas para la Lectura Crítica 59
Desarrollo del Pensamiento Crítico y Autonomía 61

Beneficios Personales y Académicos de la Lectura Crítica 63
Análisis y Construcción de las Categorías Emergentes: Unidad Hermenéutica de las Entrevistas a los Docentes 65
El Método Comparativo Constante (MCC) 65
Desarrollo del Sistema de Categorías Emergentes 66
Estrategias Pedagógicas para la Lectura Crítica: 66
Desarrollo del Pensamiento Crítico en los Estudiantes: 66
Impacto de la Lectura Crítica en el Desarrollo Personal y Académico: 67
Codificación Axial y Relación de Categorías 67
La Codificación Selectiva: Integración de Categorías 67
Comparación Constante y Escritura de Memorandos 68
Comparación Constante 68
Memorando Analítico Derivado de la Comparación Constante 69
Memorando 1 – Significado atribuido a la lectura crítica 69
Escritura de Memorandos: Fundamento Metodológico y Aplicación 69
Memorando Construido a partir de un Fragmento 70
Memorandos Derivados de la Comparación Constante 71
Memorando 1: Caracterización de la Lectura Crítica 71
Memorando 2: Reflexión sobre la Intención del Autor 72
Memorando 3: Desarrollo de Habilidades Reflexivas 72
Reflexión sobre el Proceso de Comparación Constante y Memorización 73
Subcategorías que llevaron a las Categorías Resultantes 73
Reflexión sobre el Proceso de Codificación y Emergencia de las Subcategorías 75
Categorías, Subcategorías y Dimensiones 76
Desarrollo de las Categorías Emergentes 77
Conclusión sobre las Categorías Emergentes 78
Categoría Lectura Crítica como Proceso Analítico y Reflexivo 79
Subcategorías Emergentes en la Categoría Lectura Crítica como Proceso Analítico y Reflexivo 79
Relación entre las Subcategorías y el Concepto Central 80
Reflexión Final sobre la Categoría Emergente 81
Categoría: Lectura Crítica como Proceso Analítico y Reflexivo 81
Relevancia de la Lectura Crítica 82

Potenciación de las Competencias de Lectura Crítica 83
Dimensión Relación con el Proceso Escritural 83
Relación entre las Dimensiones y la Categoría Central 85
Subcategoría: Potenciación de las Competencias de Lectura Crítica 86
Dimensión: Competencias de la Lectura Crítica 87
Capacidad de Análisis 87
Visión Prospectiva 88
Formulación de Conclusiones y Formación de Opiniones 89
Relación entre las Dimensiones y la Categoría Central 90
Subcategoría: Potenciación de las Competencias de Lectura Crítica 91
Dimensión: Competencias de la Lectura Crítica 91
Relación entre las Dimensiones y la Categoría Central 92
La Categoría Central Resultante: Lectura Crítica como Proceso Analítico y Reflexivo 93
Proceso de Codificación y la Emergencia de la Categoría Central 93
Proceso y Dimensiones de la Categoría Central 95
Elementos teóricos que definen la categoría central 96
El rol del docente en la potenciación de las competencias críticas 96
Comparación constante y clasificación de memorandos en la codificación teórica 96
Muestreo Teórico 97
Teoría fundamentada sustantiva 99
MOMENTO V 100
CONSTRUCCIÓN TEÓRICA 100
Lectura crítica en primaria: una categoría sustantiva desde la voz docente 101
Categoría central emergente: Lectura crítica como proceso analítico y reflexivo 105
Mediación pedagógica: estrategias docentes que dinamizan la lectura crítica 110
Lectura crítica y escritura: una relación de reciprocidad formativa 113
Tensiones y condiciones que limitan la lectura crítica en primaria 115
Proyección formativa: autonomía, pensamiento crítico y ciudadanía en el horizonte docente 118
Constructo teórico emergente integrador para la enseñanza de la lectura crítica 120
Aportes del constructo a los propósitos de la investigación 122
MOMENTO VI 125
REFLEXIONES FINALES 125

Reflexiones finales del estudio 125
Reflexiones por propósitos específicos 126
Aportes teóricos, metodológicos y prácticos 128
Limitaciones del estudio 129
Recomendaciones derivadas, viables y contextualizadas 130
Líneas futuras de investigación 132
Cierre reflexivo del integrador 133
REFERENCIAS 134
ANEXOS 141

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Evolución Global de la Pobreza de Aprendizaje y Comprensión Lectora..... 5
Tabla 2 Informantes claves 48
Tabla 3 Procedimientos de Codificación: 56
Tabla 4 Comparación Constante: Categoría “Caracterización de la lectura crítica” 68
Tabla 5 Comparación Constante de Categorías Emergentes 70
Tabla 6 Sistema de Categorías Emergentes 76
Tabla 7 Sistema de Categorías Emergentes para la Lectura Crítica como Proceso Analítico y Reflexivo..... 80

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Comparación de la enseñanza de la lectura crítica en Colombia 7
Figura 2 Representación gráfica de los métodos de autenticación 36
Figura 3 Diagrama del proceso de investigación 51
Figura 4 Red semántica Subcategoría Relevancia de la Lectura Crítica 84
Figura 5 Red semántica Subcategoría Potenciación de las Competencias de Lectura Crítica 86
Figura 6 Red semántica Dimensión Competencias de la Lectura Crítica 89
Figura 7 Conformación de la Categoría Central: Lectura Crítica como Proceso Analítico y Reflexivo 94
Figura 8 Configuración General de la Categoría Central 95
Figura 9 Proceso de Codificación Selectiva 97
Figura 10 Proceso de Codificación Selectiva y Clasificación de Memorandos 98
Figura 11 Representación gráfica de la Lectura crítica en primaria 105
Figura 12 Representación gráfica de Lectura crítica como proceso analítico y reflexivo 109
Figura 13 Representación gráfica de la Mediación pedagógica 112
Figura 14 Representación gráfica de la relación entre Lectura crítica y escritura 115
Figura 15 Representación gráfica de las Tensiones y condiciones que limitan la lectura crítica en primaria 118
Figura 16 Representación gráfica de las Proyección formativa 119
Figura 17 Representación gráfica del Constructo teórico emergente integrador para la enseñanza de la lectura crítica 122
Figura 18 Representación gráfica de los Aportes del constructo a los propósitos de la investigación 124

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
MEJORAMIENTO PROFESIONAL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Promoción de la Lectura y Escritura

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA: UNA MIRADA DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS ACTORES SOCIALES

Autora: Adriana Esther Luna de La Rosa
Tutor: María Josefina Domínguez
Fecha: 15 de enero de 2026

RESUMEN

La presente investigación doctoral tuvo como propósito general generar un constructo teórico emergente sobre la enseñanza de la lectura crítica en educación básica primaria, fundamentado en las concepciones de los actores sociales del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar. El estudio surgió ante la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales, a menudo centradas en la repetición y la literalidad, hacia modelos que promuevan la autonomía, la reflexión y el pensamiento complejo en contextos rurales y urbanos. Desde el sendero metodológico, el trabajo se inscribió en el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, con la implementación del método de la Teoría Fundamentada. Para la recolección de información se utilizaron entrevistas en profundidad aplicadas a informantes clave (docentes), cuyos discursos fueron analizados mediante procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva con el apoyo del software ATLAS.ti. El proceso de análisis se rigió por el método de comparación constante y la escritura de memorandos analíticos para garantizar la credibilidad y confirmabilidad de los hallazgos. Los resultados revelaron una categoría central denominada "Lectura Crítica como Proceso Analítico y Reflexivo". Esta concepción integra el análisis, entendido como la capacidad de trascender lo explícito e identificar intenciones del autor y la reflexión, que permite al estudiante cuestionar el texto desde su propia experiencia y realidad sociocultural. Asimismo, se identificaron mediaciones pedagógicas fundamentales como el uso de preguntas inferenciales, el diálogo dialógico, el contraste de perspectivas y la integración de la lectura con la escritura. Como conclusión principal, se derivó un constructo teórico que sitúa la lectura crítica no como una habilidad técnica aislada, sino como una práctica intelectual y social. Este constructo reconoce tensiones contextuales como la mecanización durante el proceso de lectura y el impacto de las tecnologías, para proponer una enseñanza graduable que fomente ciudadanos capaces de leer no solo la palabra, sino su mundo, a partir de la promoción de la emancipación y la participación crítica.

Descriptores: Educación primaria, Lectura crítica, Práctica pedagógica, Teoría fundamentada.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
COORDINACIÓN DE POSTGRADO

Acta Defensa Tesis Doctoral

La Enseñanza de la Lectura Crítica en Educación Básica Primaria: Una mirada desde las Concepciones de los Actores Sociales.

Por: Luna De La Rosa Adriana Esther
N° C.C.: 45.781.856

Tesis Doctoral del Doctorado en ***Educación*** aprobada por el aporte que representa en el contexto donde se efectuó la investigación, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente jurado, en la ciudad de Maracaibo, a los seis (06) días del mes de mayo de 2026.

Dra. María J. Domínguez (Tutora)
C.I. N°. 6.020.620

Dra. Naendry Pinto
C.I. N°. 7.009.476

Dra. Alexandra Bolívar
C.I. N°. 16.552.880

Dra. Thawannui Guillén
C.I. N°. 9.790.972

Dra. María I. Ramírez Duque
C.I. N°. 5.124.274

INTRODUCCIÓN

La lectura crítica constituye un eje esencial en la formación integral de los estudiantes en la educación básica primaria, ya que promueve la capacidad de interpretar, analizar y reflexionar sobre los textos de manera activa y consciente. En un contexto global, caracterizado por el auge de la información y los desafíos de discernir su validez, la enseñanza de la lectura crítica se posiciona como un componente clave para el desarrollo de competencias comunicativas y cognitivas necesarias para la vida en sociedad. En el caso particular de las instituciones educativas rurales y urbanas del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar, este aspecto adquiere una relevancia especial, ya que se inserta en un contexto sociocultural y educativo con características y retos propios que requirieren ser comprendidos a profundidad.

La presente investigación doctoral, se enmarcó en la necesidad de generar una comprensión integral y contextualizada sobre cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas orientadas a la enseñanza de la lectura crítica en el nivel educativo de básica primaria. El estudio partió del reconocimiento de los actores educativos como elementos centrales en la dinámica pedagógica y exploró sus concepciones y experiencias, con el propósito de construir un marco teórico que orientara prácticas efectivas en la enseñanza de esta competencia.

El propósito general de esta investigación fue generar un constructo teórico emergente sobre la enseñanza de la lectura crítica en educación básica primaria desde las concepciones de los actores sociales. Este objetivo principal se desglosó en una serie de metas específicas que incluyeron: la develación de las prácticas pedagógicas empleadas, la interpretación de las concepciones de los actores educativos, la comprensión de dichas prácticas a partir de los discursos recopilados y la derivación de un constructo teórico que permitió orientar la implementación de estrategias pedagógicas efectivas en este ámbito.

Metodológicamente, la tesis doctoral se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, desde el enfoque cualitativo y el diseño metodológico de la Teoría Fundamentada, lo que permitió un análisis profundo y emergente de la información obtenidas. A partir de las entrevistas realizadas a los actores educativos de la Institución Educativa San Cayetano, se describieron las prácticas pedagógicas aplicadas, y se interpretaron las concepciones que subyacieron a estas prácticas,

enriqueciendo la comprensión del fenómeno educativo en cuestión. Este enfoque metodológico posibilitó la construcción de un marco conceptual que surgió directamente de la experiencia y el discurso de los participantes, garantizando así una mayor pertinencia y aplicabilidad a las necesidades educativas locales.

La investigación también se encontró alineada con el marco legal y teórico vigente en Colombia, en el cual la formación de lectores críticos fue reconocida como un objetivo fundamental del sistema educativo. La Ley General de Educación (Ley 115/1994) y los Lineamientos Curriculares del área de Lenguaje subrayaron la importancia de fomentar competencias lectoras desde una perspectiva crítica y reflexiva, enfatizando el papel de los docentes como mediadores fundamentales en este proceso. Asimismo, el estudio se nutrió de antecedentes nacionales e internacionales que evidenciaron la urgencia de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales en enfoques más dinámicos y contextualmente significativos.

El Momento I se ocupó de la aproximación al objeto de estudio a través de una observación detallada de la realidad educativa en San Juan Nepomuceno. En él, se describieron las tensiones y necesidades detectadas en torno a la lectura crítica, lo que permitió el planteamiento de las interrogantes de investigación y la definición de los propósitos que orientaron el proceso. Además, se presentó la justificación de la tesis, destacando su relevancia desde los ámbitos social, institucional y académico en el contexto de la educación básica primaria.

Con relación al Momento II, se llevó a cabo una exhaustiva revisión documental que proporcionó el sustento conceptual y legal a la investigación. Se recopilaron y analizaron antecedentes internacionales y nacionales que evidenciaron el estado actual del fenómeno; de igual manera, se desarrollaron las teorías de soporte relacionadas con la lectura crítica, el desarrollo cognitivo y las prácticas pedagógicas. Este apartado también integró el marco jurídico colombiano, ordenando el estudio con las normativas y lineamientos curriculares vigentes.

Durante el Momento III se detalló el diseño de la investigación, fundamentado en una postura epistemológica interpretativa y un enfoque cualitativo. Se explicó la aplicación de la Teoría Fundamentada como método para el abordaje de la realidad, describiendo el proceso de selección de los actores sociales y las técnicas de recolección de la información, específicamente

la entrevista en profundidad. Este capítulo justificó la rigurosidad científica del estudio y el camino seguido para transformar los discursos de los docentes en conocimiento científico.

Asimismo, dentro del Momento IV se procedió al análisis y sistematización de la información obtenida en el trabajo de campo. A través de la aplicación de los procedimientos propios de la Teoría Fundamentada, como la codificación abierta, axial y selectiva, se logró la emergencia de categorías y subcategorías que reflejaron las concepciones y experiencias de los actores sociales. Este momento representó el corazón del análisis, en el que se interpretaron los discursos para comprender profundamente cómo se percibe y se enseña la lectura crítica en las instituciones seleccionadas.

El Momento V constituyó la fase de síntesis y creación, donde se presentó el constructo teórico emergente derivado de la investigación. En esta etapa, se integraron los hallazgos con los referentes teóricos previos para dar lugar a una nueva visión sobre la enseñanza de la lectura crítica desde la perspectiva de los actores sociales. Finalmente, se expusieron las conclusiones y recomendaciones del estudio, orientadas a transformar la práctica pedagógica y fortalecer la formación de lectores críticos en el nivel de básica primaria.

En síntesis, esta investigación no solo respondió a una necesidad académica y pedagógica, sino que también pretendió generar un impacto tangible en la calidad de la educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno. Al abordar la enseñanza de la lectura crítica desde las voces y experiencias de los actores educativos, este proyecto contribuirá a la formación de estudiantes capaces de interactuar críticamente con los textos y su entorno, fortaleciendo así su capacidad para participar activa y reflexivamente en la sociedad.

MOMENTO I

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD

La lectura crítica se consolida como una competencia esencial en la formación de ciudadanos autónomos y democráticos, dotados de la capacidad para analizar, interpretar y cuestionar la información de manera profunda y reflexiva. Este ideal parte de la premisa de que leer críticamente va más allá de una comprensión literal del texto; implica evaluar las intenciones del autor, analizar los contextos en los que se produce el discurso y reflexionar sobre las ideologías que lo atraviesan.

Este proceso permite al lector superar la superficie del texto y alcanzar una comprensión más rica y matizada. Quienes desarrollan esta habilidad son capaces de identificar y poner en tela de juicio las premisas de los argumentos presentados, valorar la solidez de la evidencia e identificar los posibles sesgos que afectan la construcción de la información. En consecuencia, la lectura crítica además de potenciar las competencias cognitivas y analíticas, también fortalece la capacidad de los individuos para involucrarse activamente en el debate público y tomar decisiones informadas con criterio y responsabilidad.

La crisis global de aprendizaje ha alcanzado niveles sin precedentes en la presente década, exacerbada por la interrupción educativa sistémica ocurrida entre 2020 y 2022. Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (2022), el indicador de pobreza de aprendizaje, definido como la incapacidad de un niño de 10 años para comprender un texto simple, sufrió un retroceso alarmante, escalando del 57% en el periodo prepandémico a un crítico 70% en 2022. Esta regresión no solo representa una pérdida de capital humano, sino que sitúa al mundo en una trayectoria de incumplimiento sistemático del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, lo cual evidencia que los mecanismos tradicionales de alfabetización han sido insuficientes para absorber los impactos de las crisis externas (Organización de Naciones Unidas (ONU), 2015).

Tabla 1

Evolución Global de la Pobreza de Aprendizaje y Comprensión Lectora

Año	% mundial de Niños con Pobreza de Aprendizaje	Población Afectada
2020	**57%**	460 millones
2021	**63%**	560 millones
2022	**70%**	617 millones
2023	**68%**	600 millones
2024	**66%**	585 millones
2025	**64%**	570 millones

Nota. Adaptado de The State of Global Learning Poverty: 2022 Update, por Banco Mundial, UNESCO y UNICEF (2022) y el Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/25, por UNESCO (2024).

La brecha de comprensión lectora revela una desigualdad estructural que la postpandemia no ha logrado mitigar. Para el año 2025, las proyecciones del Instituto de Estadística de la UNESCO (2025) señalan que, en regiones de ingresos bajos y medios, como América Latina, aproximadamente el 62% de los estudiantes aún no alcanzan los niveles mínimos de competencia. Este fenómeno, denominado por la UNESCO (2024) como el "efecto cicatriz", sugiere que la transición hacia la recuperación educativa ha sido lenta y desigual, lo que deja a millones de estudiantes con vacíos cognitivos que limitan su capacidad de pensamiento crítico y su integración en la sociedad del conocimiento.

La disponibilidad de recursos educativos y tecnológicos es determinante para ampliar el acceso a diversas perspectivas y colecciones textuales, un fenómeno que Siemens (2006) describe como fundamental en el aprendizaje conectado, donde el conocimiento reside en la red de conexiones que el estudiante establece. En este contexto, las bibliotecas digitales y los repositorios académicos ofrecen un caudal de materiales, y además actúan como herramientas de

la mente. Según Jonassen (2000), estas herramientas facilitan que los estudiantes trasciendan la memorización y desarrollen un pensamiento crítico al verse obligados a organizar y representar su propio conocimiento. Asimismo, la integración de contenidos multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje optimiza la capacidad de análisis y síntesis. Esto se fundamenta en las ideas de Mayer (2021), quien sostiene que el aprendizaje es significativamente más eficaz cuando la información se procesa a través de múltiples canales sensoriales, lo que permite una construcción mental más sólida y una síntesis de la información más eficiente.

No obstante, la realidad educativa actual presenta desafíos que dificultan la consolidación de la lectura crítica. La creciente abundancia de datos, la proliferación de medios digitales y la inmediatez de las comunicaciones han transformado el escenario lector, de modo que resulta imprescindible dotar a los estudiantes de habilidades críticas que les permitan evaluar la veracidad y la pertinencia de la información. Esta transformación ha puesto de manifiesto una brecha entre las aspiraciones de una lectura crítica sólida y las prácticas vigentes en muchos centros educativos.

El fenómeno de la sobrecarga informativa y la circulación de fuentes poco confiables subrayan la urgencia de formar lectores críticos desde etapas tempranas. La lectura crítica se convierte en una herramienta indispensable para navegar en un entorno saturado de contenidos, donde distinguir lo verdadero de lo falso o lo relevante de lo accesorio resulta esencial para la formación de ciudadanos autónomos y responsables.

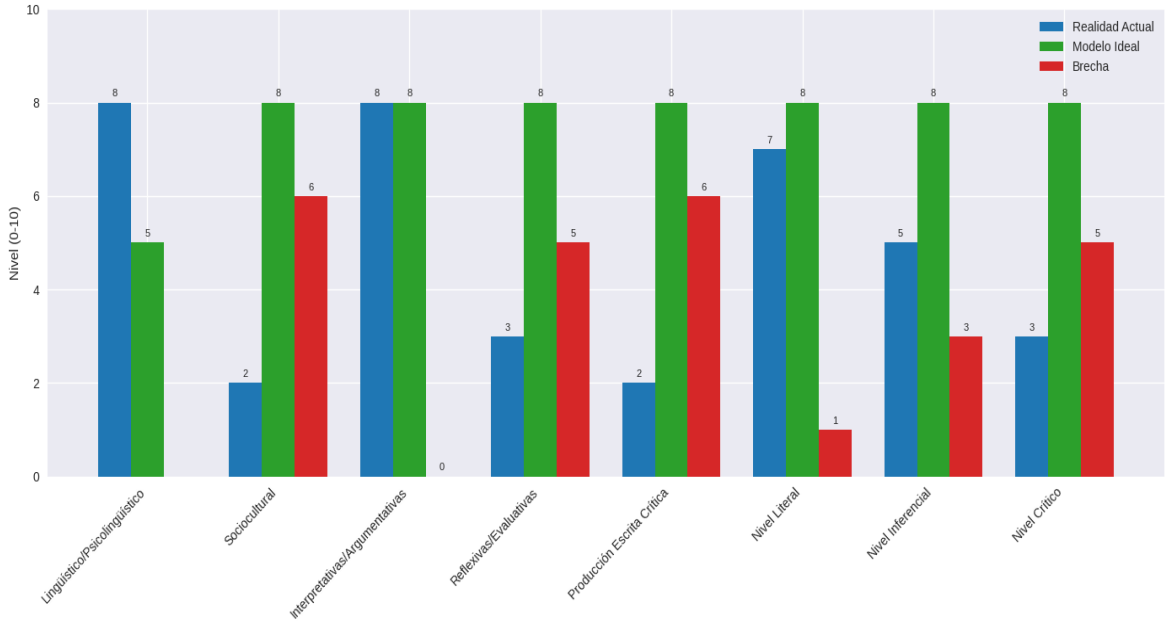
Es importante resaltar, que en Latinoamérica la investigación sobre lectura crítica ha cobrado especial relevancia al intentar adaptar las prácticas pedagógicas a las realidades culturales, lingüísticas y socioeconómicas de cada país (Carrasco, 2017). Estudios en Chile, Colombia, México y Argentina señalan la necesidad de integrar el desarrollo de competencias ciudadanas con la enseñanza de la lectura crítica, de manera que los estudiantes aprendan a cuestionar discursos hegemónicos, detectar sesgos y participar activamente en la construcción de conocimiento y justicia social (Farfán, 2023). Sin embargo, la literatura alerta sobre la existencia de una brecha entre las políticas educativas que promueven esta competencia y su implementación efectiva en el aula, a causa de limitaciones en la formación docente y de contextos escolares vulnerables.

En el caso colombiano, Avendaño (2016) exploró el nivel de comprensión que tienen de la lectura crítica los docentes de educación básica y media, a través de grupos focales. Sus hallazgos revelaron que gran parte del profesorado se enfoca en prácticas interpretativas y argumentativas, pero descuida procesos reflexivos y evaluativos fundamentales, así como la producción escrita derivada de la reflexión crítica. Además, constató un predominio de los enfoques lingüístico y psicolingüístico, mientras que la dimensión sociocultural suele pasar desapercibida. Estos resultados coinciden con los de Vargas (2015), quien también identificó que la enseñanza de la lectura crítica en Colombia continúa siendo incipiente y está marcada por una orientación excesivamente lingüística y psicolingüística, en detrimento de un planteamiento más sociocultural y transformador.

En un contexto educativo ideal, la enseñanza de la lectura crítica se debe integrar de manera transversal en todas las áreas del currículo, promoviendo un enfoque que va más allá de la simple decodificación de palabras y frases. Los docentes, con bases sólidas en enseñanza de la lectura crítica y metodologías innovadoras, guían a los estudiantes a través de un proceso de lectura que, según Cassany (2005), abarca tres niveles: el literal, el inferencial y el crítico. En el nivel literal, los estudiantes aprenden a comprender el texto de manera básica; en el inferencial, desarrollan la capacidad de leer entre líneas para identificar significados implícitos; y en el nivel crítico, son impulsados a leer más allá de las líneas para cuestionar y evaluar el propósito del autor y las implicaciones del texto en contextos más amplios.

Figura 1

Comparación de la enseñanza de la lectura crítica en Colombia



Nota. Adaptado de “Los significados de la comprensión crítica” por Cassany (2005).

El gráfico evidencia que la enseñanza de la lectura crítica en Colombia sigue siendo incipiente y fragmentada, con un fuerte sesgo hacia lo lingüístico y psicolingüístico. Para avanzar hacia un modelo ideal, es necesario fortalecer la dimensión sociocultural, integrar la lectura crítica en todas las áreas del currículo y promover prácticas reflexivas y evaluativas que conduzcan a una verdadera transformación educativa.

Con respecto a la lectura crítica, Jurado (2020) reconoce que nunca antes se ha leído y escrito tanto como en la actualidad. En efecto, las pantallas de los dispositivos móviles y la constante interacción de sus usuarios han generado una necesidad casi compulsiva de leer y escribir. Sin embargo, este contexto de hiperconectividad y sobreinformación plantea una paradoja: aunque se lee más, también resulta más difícil discernir qué se lee, cómo se lee, sobre qué se escribe y desde qué enfoque se hace. Ante este panorama, se configuran dos perfiles de lectores; por un lado, el lector pasivo, que consume información sin cuestionarla y, por otro, el lector crítico, capaz de interpretar, analizar y desentrañar los significados ocultos en los textos.

Ahora bien, a pesar del crecimiento en el acceso a la información, el diagnóstico del sistema escolar colombiano revela profundas deficiencias en los procesos de lectura. Según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2023), cerca de la mitad de los estudiantes de quinto grado presenta un nivel deficiente en lectura y escritura. Además,

aproximadamente el 50 % de los niños entre 5 y 11 años no muestra interés por la lectura, y dos de cada tres adolescentes de 12 a 16 años consideran que leer es aburrido. La mayoría de ellos sólo lo hace por obligación académica, mientras que muy pocos leen por gusto, entretenimiento o curiosidad.

Estas preocupaciones se profundizan con los resultados de las Pruebas Saber 11 (ICFES, 2022), analizados por el Laboratorio de Economía de la Educación (2021), los cuales revelan un alto índice de respuestas incorrectas. Esto sugiere que muchos estudiantes aún no desarrollan competencias básicas para enfrentar situaciones cotidianas, lo que se traduce en estancamiento en niveles de lectura literal y decodificación, sin lograr una comprensión crítica que les permita participar activamente en la sociedad.

En este contexto, el Estado colombiano ha subrayado la necesidad de fomentar la lectura crítica y estimular el gusto por la lectura desde edades tempranas, para reconocer su papel fundamental, el cual trasciende la enseñanza del lenguaje para consolidarse como una competencia transversal a todas las áreas del conocimiento (Pérez, 2021).

En el caso particular del municipio de San Juan Nepomuceno, se evidencian problemáticas específicas que afectan la enseñanza y el aprendizaje de la lectura crítica. Un análisis realizado por Duarte y Sanabria (2018) sobre los resultados del Informe por Colegio del Cuatrienio en las pruebas Saber 3, 5, 9 y 11, revela desempeños bajos en los componentes de lectura y escritura. Este panorama apunta a posibles fallas en la formación docente y en la orientación pedagógica sobre la comprensión crítica de textos.

Una situación que ejemplifica con claridad esta problemática se presenta en la Institución Educativa San Cayetano, donde se han identificado dificultades persistentes en el fortalecimiento de la lectura crítica. Docentes de esta institución manifiestan que, aunque reconocen la importancia de enseñar a leer críticamente, enfrentan limitaciones tanto en la apropiación de conceptos clave como en el diseño de estrategias pedagógicas efectivas. A ello se suma una baja producción académica en el área, lo cual indica que el tema no ha sido suficientemente abordado ni en los planes institucionales ni en las prácticas de aula. También se percibe un conocimiento superficial del marco normativo vigente, como los estándares de calidad del MEN (2022), ello dificulta una articulación coherente entre la práctica docente y los lineamientos nacionales.

Esta realidad evidencia la necesidad de fortalecer la formación en lectura crítica desde la educación básica y media, ya que esta competencia es indispensable para el éxito académico, el pensamiento autónomo y la participación ciudadana. Si bien en la actualidad existen lineamientos claros a nivel nacional, Avendaño (2016) advierte que muchos docentes aún no cuentan con la preparación suficiente para enseñar la lectura crítica de manera adecuada. Por ello es frecuente escuchar entre los mismos docentes quejas relacionadas con la falta de espacios y recursos para promover esta habilidad, lo que refleja una carencia estructural en la formación específica del profesorado y mina su confianza para desarrollar su praxis docente.

A pesar de las múltiples reformas implementadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017), persisten importantes obstáculos para consolidar procesos de lectura crítica en el aula. Muchos estudiantes ven la lectura como una tarea obligatoria y poco estimulante, lo cual impide el desarrollo de una actitud reflexiva frente a los textos. Las causas de este fenómeno son múltiples: escasa presencia de hábitos lectores en los hogares, falta de acceso a bibliotecas escolares y públicas, carencia de materiales actualizados, y en algunos casos, un bajo nivel de formación lectora por parte de los padres. En un entorno dominado por la tecnología y el consumo digital, estos factores se convierten en barreras que limitan el desarrollo de competencias críticas para interpretar y analizar la información que circula, tanto en medios tradicionales como digitales.

En lo planteado a lo largo de estos párrafos se puede precisar que el ejercicio metodológico de esta tesis doctoral ha recopilado evidencias dentro del espacio laboral de la investigadora, en la Institución Educativa San Cayetano, donde con el apoyo de colegas compartiendo sus experiencias y preocupaciones. Se perciben prácticas pedagógicas centradas en la repetición de contenidos y escasamente orientadas al desarrollo del pensamiento crítico. A pesar del enfoque por competencias, persiste un uso limitado de estrategias que fomenten la reflexión, la interpretación profunda y la producción escrita significativa. Lo que da cuenta, además, de una débil apropiación de referentes teóricos contemporáneos sobre la lectura crítica, lo que limita la innovación pedagógica.

También se observa que los currículos institucionales, incluidos los de San Cayetano, no siempre se articulan con las directrices del MEN (2022). La experiencia reciente de la pandemia acentuó este problema, dado que muchas actividades académicas se redujeron al uso intensivo de

plataformas TIC y a la asignación de tareas mecánicas, en detrimento del tiempo dedicado a la lectura reflexiva. La falta de trabajo colaborativo entre docentes en la planeación curricular también contribuye a que los estudiantes no desarrollen las competencias necesarias para leer críticamente.

Con base en lo anterior, esta investigación propone construir un marco teórico emergente para la enseñanza de la lectura crítica en educación básica primaria, tomando como base las concepciones de los actores sociales, especialmente el caso de los docentes, de las instituciones educativas del municipio de San Juan Nepomuceno, con una mejor atención a la realidad de la Institución Educativa San Cayetano. Ante este panorama, surgen preguntas clave que orientaron esta investigación: Interrogantes de la investigación

¿Cómo generar un constructo teórico emergente sobre la enseñanza de la lectura crítica en educación básica primaria desde las concepciones de los autores sociales de las instituciones educativas del Municipio de San Juan Nepomuceno? Asimismo, se plantean como interrogantes especificas las siguientes: ¿Qué prácticas aplicadas por los docentes contribuyen a la enseñanza de la lectura crítica en la educación primaria?, ¿Qué concepciones poseen de los actores educativos seleccionados, con respecto a las prácticas pedagógicas aplicadas por los docentes para la enseñanza de la lectura crítica en educación primaria?, ¿Cómo son aplicadas por los docentes las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura crítica en la educación primaria?, y ¿Cómo desarrollar un constructo teórico para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas en la enseñanza de la lectura crítica de los estudiantes de básica primaria, mediante la integración e interrelación de las categorías emergentes?

Propósitos del estudio

Propósito General

Generar un constructo teórico emergente sobre la enseñanza de la lectura crítica en educación básica primaria desde las concepciones de los actores sociales.

Propósitos Específicos:

- ✓ Analizar las prácticas pedagógicas aplicadas por los docentes de las instituciones seleccionadas para la enseñanza de la lectura crítica del nivel de educación básica primaria.

- ✓ Codificar las concepciones de los actores educativos seleccionados referidas a las prácticas pedagógicas aplicadas para la enseñanza de la lectura crítica en educación primaria.
- ✓ Comparar las prácticas pedagógicas de los docentes para la enseñanza de la lectura crítica en la educación primaria a partir del discurso de los actores educativos.
- ✓ Configurar un constructo teórico para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas en la enseñanza de la lectura crítica de los estudiantes de básica primaria, mediante la integración de las categorías y sus interrelaciones.

Justificación

Esta tesis doctoral encuentra su relevancia entre diversas perspectivas, las cuales consideran aspectos fundamentales que respaldan su relevancia y potencial impacto en el fortalecimiento de la lectura crítica en la educación básica. En el contexto colombiano, en el cual persisten notorias brechas entre las políticas educativas y las prácticas pedagógicas, esta propuesta responde a la necesidad urgente de formar docentes capaces de integrar competencias críticas en su enseñanza.

Desde una mirada ontológica, el presente estudio se centró en la esencia del ser docente y en su papel fundamental como mediador de un acercamiento reflexivo y cuestionador al conocimiento. Esta perspectiva lejos de concebir al educador como un simple ejecutor de currículos, esta perspectiva lo entiende como un intelectual transformativo (Giroux, 1990) que interviene en las relaciones de poder que subyacen en el acto educativo (Foucault, 1979). En este sentido, la labor en la Institución Educativa San Cayetano se analiza desde la comprensión de la práctica cotidiana como un espacio en el cual se construye el sentido del ser y del hacer pedagógico (Weber, 1922/2002; Vasilachis, 2006), en el que se entremezclan las realidades de cada uno de los actores que participan en el acto de desarrollar habilidades y destrezas fundamentales para garantizar el desarrollo crítico de la comprensión de la lectura.

Bajo este enfoque, la lectura crítica no se concibió únicamente como una habilidad técnica de decodificación o una competencia cognitiva aislada, sino como una forma de ser y de situarse activamente frente a la realidad, puesto que a través del desarrollo de estas habilidades el estudiante puede comprender y explicar la realidad de su entorno. Como sostiene Cassany

(2006), leer críticamente implica ir más allá de la comprensión literal y logran comprender toda la carga semántica que el texto aporta manteniendo una interacción dialógica con el autor, lo que convierte a la lectura en una práctica social y política denominada literacidad crítica (Cassany y Casstellà, 2010). Esta concepción dialógica del lenguaje, influenciada por la teoría de Bajtín (1999), reconoce que todo texto es un encuentro de voces y que el lector debe aprender a posicionarse frente a ellas para no ser un receptor pasivo, convirtiéndolo en un reproductor de sentidos desde la comprensión profunda del texto.

En esta tesis doctoral se buscó comprender cómo los docentes de educación básica primaria incorporan esta competencia en su ejercicio cotidiano. Este proceso de mediación es vital, pues como señala Amarís (2021), el docente es el puente que facilita el desarrollo del pensamiento complejo a través de la interrogación constante y una praxis pedagógica cargada de interacciones comunicativas con sus educandos. No obstante, la realidad observada sugiere que el nivel de apropiación de estas prácticas está condicionado por una formación inicial que, en muchos casos, ha sido limitada en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico y la metacognición (Flavell, 1979). Esta carencia repercute directamente en el aula, donde a menudo prevalecen modelos tradicionales que priorizan la repetición sobre la comprensión profunda (Solé, 2012).

En el contexto colombiano, esta investigación cobra especial relevancia al contrastar las prácticas de aula con el marco normativo y las exigencias institucionales. La Ley 115 de 1994 y los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998) establecen que la educación debe formar ciudadanos capaces de participar en la vida social y política. Sin embargo, los resultados de pruebas estandarizadas analizados por el ICFES (2018) y estudios recientes del Laboratorio de Economía de la Educación (2021) demuestran que persiste una brecha entre el ideal normativo y el desempeño real en lectura crítica.

Para cerrar esta brecha, es imperativo retomar la pedagogía liberadora de Freire (1981), quien afirma que "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra" (p. 94). El acto de leer, por tanto, debe ser un ejercicio de conciencia que permita al estudiante de primaria entender su entorno, y transformarlo. Como argumenta Jurado (2020), la lectura crítica es la herramienta principal para la transformación del pensamiento docente y, por ende, de la escuela.

Uno de los criterios fundamentales fue establecer una relación clara entre la práctica educativa y la enseñanza de la lectura crítica en el nivel de básica primaria con la intención de promover una escuela que, lejos de ser un espacio de instrucción mecánica, se convierta en un escenario de resistencia y creación de significados (Farfán, 2023; Jaimes, 2024). Al fomentar la reflexión, el análisis y el cuestionamiento, se dota a los estudiantes de las herramientas esenciales para una ciudadanía activa y democrática, tal como lo demandan los desafíos de la educación contemporánea (Giroux, 2011; MEN, 2024).

Desde el plano axiológico, la investigación puso en el centro valores como la autonomía intelectual y el compromiso ético. La lectura crítica permite a los estudiantes interpretar su entorno de manera argumentada, desarrollando una conciencia que los prepare para la toma de decisiones informadas, lo cual es coherente con la literacidad crítica que proponen Cassany y Casstellà (2010), en el cual el lector comprende el contenido, e identifica las intenciones y valores del discurso. En este sentido, el estudio busca dotar a los docentes de concepciones que les permitan enseñar desde una perspectiva crítica, que puede articular sus prácticas con los principios de una educación de calidad que forme ciudadanos responsables y conscientes de su rol social, tal como lo plantea Giroux (2011) al vincular la pedagogía crítica con la democracia y la política.

Desde una perspectiva teleológica, la tesis doctoral apuntó a comprender la enseñanza de la lectura crítica como un camino hacia el mejoramiento de la calidad educativa, en consonancia con los propósitos del MEN (2024) y con las políticas públicas que promueven aprendizajes significativos. Siguiendo a Solé (2012), la lectura crítica tiene el potencial de preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo con pensamiento analítico, que supere la visión de la lectura como una tarea escolar aislada para convertirla en una competencia para la vida. Esto se alinea con los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 1998), que buscan desarrollar la capacidad crítica y creativa de los educandos.

En cuanto al enfoque epistemológico, el estudio se situó dentro del paradigma cualitativo con una orientación interpretativa. Según Vasilachis (2006) y Gurdián (2007), este enfoque permite comprender la realidad social a partir de los significados que los sujetos le otorgan a sus experiencias. Se busca comprender cómo los docentes de la Institución Educativa San Cayetano abordan la enseñanza de la lectura crítica a través de sus vivencias y desafíos, lo que le permite

construir un "conocimiento situado" que respete la subjetividad de los actores educativos (Katayama, 2014; Hernández y Andrés, 2019). En esta línea, el estudio asume la premisa de Martínez (2012) sobre la necesidad de una "nueva ciencia" que valore la lógica dialéctica y la profundidad humana.

Metodológicamente, se optó por la teoría fundamentada como método de análisis, fundamentado en las propuestas de Glaser y Strauss (1967) y Strauss y Corbin (2002). Esta metodología permite generar categorías y conceptos emergentes directamente del trabajo de campo, que se caracteriza por la experiencia concreta de docentes y estudiantes en San Juan Nepomuceno. A través de este diseño, se espera construir un marco conceptual sólido que oriente prácticas pedagógicas transformadoras, para organizar los resultados en función de las vivencias reales y las tensiones del cotidiano escolar (Quiceno, 2023). El proceso se apoyó en técnicas de recolección de datos rigurosas, para dar garantía de la validez cualitativa del estudio (Hernández Sampieri et al., 2014).

La investigación se enmarcó en la línea de investigación Promoción de la Lectura y la Escritura, puesto que reconoce que la formación de lectores críticos es una tarea colectiva que involucra a la familia (Suárez y Vélez, 2018) y a la comunidad en su conjunto. Al desarrollarse en un contexto con características socioculturales particulares, se procuró adaptar las estrategias pedagógicas al entorno local, por considerar que el lenguaje es, ante todo, una semiótica social (Halliday, 2001) que se construye en la interacción. En síntesis, la tesis doctoral articuló las dimensiones ontológica, axiológica, teleológica, epistemológica y metodológica para aportar al fortalecimiento académico y social de la región, lo que destaca la importancia de formar ciudadanos capaces de transformar su realidad mediante la palabra.

MOMENTO II

CONTEXTO TEÓRICO REFERENCIAL

Antecedentes de la investigación

Antecedentes Internacionales

En el ámbito internacional, destacan investigaciones relevantes que abordan la lectura crítica desde enfoques pedagógicos situados, útiles para fundamentar el presente estudio. Uno de estos antecedentes es la tesis doctoral de Quiceno (2023), desarrollada en la Universidad

Nacional de La Plata (Argentina), titulada “Prácticas de lectura en el cotidiano escolar de la localidad de Sumapaz: política educativa y trabajo docente”. Este estudio analiza la relación entre la educación formal documentada (normativas curriculares) y la educación no documentada (saberes docentes, vida cotidiana y cultura local) en torno a la lectura. Con un enfoque cualitativo e interpretativo, Quiceno utilizó entrevistas semiestructuradas para comprender cómo estas esferas inciden en las prácticas lectoras. Identificó cinco temas clave: Concepciones limitadas sobre la lectura en los estudiantes, Rol del docente frente a los retos de la enseñanza, Influencia de los documentos curriculares, Prácticas lectoras comunitarias, Conceptualización de la lectura desde el contexto rural

Entre sus conclusiones más significativas, destaca que el modelo de lectura centrado en competencias y evaluaciones estandarizadas (como SABER y PISA) tiende a estigmatizar al estudiante campesino al ignorar su contexto sociocultural. Esta invisibilización contribuye a reproducir desigualdades educativas frente a entornos urbanos.

El aporte de Quiceno para la presente tesis doctoral es promover la comprensión de cómo las concepciones y prácticas pedagógicas en lectura crítica se ven afectadas por factores contextuales, especialmente en territorios rurales. Así como en Sumapaz, en el municipio de San Juan Nepomuceno, particularmente en la Institución Educativa San Cayetano, la realidad local influye significativamente en las formas de enseñar y aprender a leer críticamente. Al igual que Quiceno, este estudio cuestiona la pertinencia de los modelos estandarizados de evaluación y propone una mirada más contextualizada y humanizadora de la lectura.

Seguidamente, es pertinente mencionar el estudio de Pinilla (2023), desarrollado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en Venezuela, titulado “Formación en lectura crítica en estudiantes de educación secundaria desde el saber pedagógico del docente”. Esta investigación, basada en el paradigma interpretativo, utilizó el método fenomenológico para construir una comprensión profunda del rol del docente en la enseñanza de la lectura crítica.

Entre los hallazgos más relevantes se encuentran: la importancia de la claridad conceptual y metodológica del docente, la necesidad de articular la teoría con la práctica, el papel fundamental del vínculo entre la escuela y el hogar. Estos elementos son especialmente significativos para ahondar dentro del desarrollo de esta tesis doctoral, ya que también se analizan desde las concepciones de los actores sociales en la Institución Educativa San Cayetano,

en el nivel de básica primaria. Así como en la investigación de Pinilla, se reconoce la importancia de una formación integral del estudiante y la responsabilidad compartida entre familia y escuela para fortalecer el pensamiento crítico.

En el mismo orden de ideas, la tesis doctoral presentada por Jaimes (2024), también en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Esta investigación se enfocó en las representaciones sociales sobre la lectura crítica en escolares colombianos. Mediante la teoría fundamentada y una metodología cualitativa, El investigador analizó los discursos, recuerdos y experiencias lectoras de los estudiantes, lo que permitió identificar factores, habilidades y limitaciones del proceso lector.

Entre los aportes teóricos construidos se destacan: la lectura como proceso identitario y cultural, el papel de la experiencia en la formación del juicio crítico, la necesidad de pedagogías situadas que conecten con la realidad de los estudiantes. Este enfoque es afín con lo propuesto dentro de esta tesis doctoral, que también se apoya en la teoría fundamentada para construir, desde las voces de los actores sociales en San Juan Nepomuceno, una mirada comprensiva sobre la enseñanza de la lectura crítica en la primaria rural. Jaimes brinda herramientas para abordar el interés por comprender las representaciones que los sujetos tienen sobre su experiencia lectora y cómo esas representaciones orientan la práctica pedagógica.

Antecedentes nacionales

En el contexto colombiano, también existen investigaciones que enriquecen la discusión sobre lectura crítica, particularmente en contextos escolares.

Uno de ellos es el trabajo de Amarís (2021), titulado “Lectura crítica en secundaria: la mediación de los docentes para el desarrollo del pensamiento complejo”. Esta investigación fue realizada en un colegio de Mompox y utilizó la Teoría Fundamentada como método para analizar cómo los docentes median la enseñanza de la lectura crítica. A partir de entrevistas y observación en el aula, Amarís construyó una teoría contextualizada sobre el rol docente en la promoción del pensamiento complejo, lo cual permite destacar que la lectura crítica debe ser vista desde una mirada que se aleja de la idea de una habilidad técnica, para que esta sea considerada como proceso formativo que favorece la reflexión, el análisis y la toma de postura frente al texto.

Este antecedente resulta clave para el abordaje metodológico de esta tesis doctoral, ya que permite identificar buenas prácticas y retos en la mediación docente de la lectura crítica en

territorios similares. En particular, en la Institución Educativa San Cayetano, donde los estudiantes de básica primaria inician su proceso de formación crítica, es fundamental comprender cómo las concepciones docentes impactan el desarrollo de competencias lectoras desde los primeros grados.

Uno de los antecedentes fundamentales es la tesis doctoral de Vergel (2022), presentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, titulada "Constructos sobre la enseñanza de la lectura desde la perspectiva de los elementos socioculturales de los actores educativos en educación primaria". Esta investigación tuvo como propósito generar una aproximación teórica sobre la enseñanza de la lectura integrando la cosmovisión y el entorno de docentes y estudiantes. Bajo un paradigma pos-positivista y un enfoque cualitativo apoyado en la fenomenología, Vergel realizó entrevistas en profundidad para captar las vivencias de los actores. El investigador identificó categorías clave: la lectura como proceso social, la influencia del entorno familiar, la brecha entre la teoría pedagógica y la práctica de aula, y la necesidad de una formación docente con sensibilidad cultural.

Entre sus conclusiones más significativas, destaca que la enseñanza de la lectura no puede ser un acto aislado de la realidad del niño, pues los elementos socioculturales determinan el éxito de la comprensión. Vergel sostiene que cuando la escuela ignora los saberes previos y el contexto del estudiante, la lectura se convierte en una tarea mecánica y carente de sentido, lo que dificulta el desarrollo de competencias comunicativas reales.

Los hallazgos presentados por Vergel aportan al desarrollo de esta tesis doctoral al tributar al interés por rescatar la subjetividad y el contexto en el acto lector. Al igual que en su estudio, en la Institución Educativa San Cayetano, se reconoce que los actores educativos poseen representaciones propias que moldean la enseñanza. Este trabajo coincide en que, para fortalecer la lectura crítica, es imperativo comprender primero la realidad sociocultural del territorio de San Juan Nepomuceno, evitando imponer modelos que resulten ajenos a la vida cotidiana de los estudiantes.

Otro referente nacional relevante es la tesis de Faria (2023), titulada "Constructos teóricos de la comprensión lectora desde la perspectiva de la pedagogía liberadora de Freire en educación básica primaria", desarrollada en la Institución Educativa Claudia María Prada Ayala, en Cúcuta. Esta tesis doctoral se desarrolló con un enfoque cualitativo y método

fenomenológico, aplicó entrevistas y análisis de discurso para indagar cómo se enseña la lectura desde una pedagogía crítica y liberadora. Uno de los hallazgos centrales fue la necesidad de superar enfoques técnicos e instrumentalistas, proponiendo una comprensión lectora que promueva la reflexión contextualizada y el diálogo transformador entre texto, estudiante y realidad.

Esta perspectiva coincide con los propósitos de esta tesis doctoral, que también busca generar un modelo de enseñanza de la lectura crítica anclado en la realidad social y cultural de los estudiantes. La pedagogía de Freire, centrada en la conciencia crítica y la transformación de la realidad, ofrece una base teórica sólida para repensar la lectura en contextos como el de San Cayetano, donde la lectura puede convertirse en herramienta de empoderamiento y ciudadanía activa.

Asimismo, se considera la tesis doctoral de Gaitán (2025), también desarrollada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, titulada "Competencias lectoras en la educación básica secundaria: un enfoque constructivista desde las representaciones sociales de los actores". Este estudio analiza cómo los docentes y estudiantes de secundaria conciben las competencias lectoras y cómo estas ideas influyen en el desempeño académico. Mediante un enfoque cualitativo y el método de análisis de contenido, la autora exploró las estructuras de pensamiento que rigen el aula. Identificó temas centrales como: el papel de la motivación intrínseca, la construcción colectiva de significados, el peso de la tradición pedagógica y la urgencia de transitar hacia un enfoque constructivista que otorgue protagonismo al estudiante.

Entre las conclusiones más relevantes, Gaitán señala que las representaciones sociales de los docentes a menudo están ancladas en modelos tradicionales que priorizan la memorización. Concluye que, para mejorar las competencias lectoras, es necesario un cambio de paradigma donde el aula se convierta en un espacio de diálogo y negociación de sentidos, lo cual permite que el joven vea la lectura como una herramienta para transformar su entorno.

Este antecedente guarda una estrecha relación con el presente trabajo, ya que ambos comparten la base teórica del constructivismo para abordar la lectura. Mientras Gaitán se enfoca en las representaciones sociales en secundaria, esta investigación traslada esa preocupación al ámbito de la lectura crítica en el contexto rural. Ambas propuestas subrayan que la mejora de la

comprensión no depende únicamente de métodos técnicos, sino también de cómo los actores involucrados significan el acto de leer en su comunidad.

Otro referente de gran valor es la tesis doctoral de Perea (2025), realizada en la Universidad de Granada, titulada “Efectos de la competencia intertextual en el pensamiento crítico: una investigación sobre cuentos de tradición popular en la educación básica primaria colombiana”. El estudio investigó cómo el diálogo entre diferentes textos (intertextualidad) y los relatos de la tradición oral potencian la capacidad analítica de los niños. Con un enfoque mixto y un diseño cuasiexperimental, Perea aplicó talleres basados en el folclore local para observar el desarrollo del pensamiento evaluativo. Los ejes de análisis fueron: la conexión entre saber popular y académico, la capacidad de inferencia crítica, el reconocimiento de voces en los textos y la valoración de la identidad cultural.

Entre sus conclusiones destaca que el uso de la tradición popular actúa como un puente eficaz para el pensamiento crítico, pues los estudiantes se sienten más seguros al analizar contenidos que resuenan con su identidad. Perea sostiene que la competencia intertextual permite que el niño identifique prejuicios, valore su cultura y desarrolle una postura ética frente a lo que lee.

El aporte de Perea está centrado en valorar el potencial crítico de lo local. Así como Perea utiliza los cuentos populares en Colombia, este estudio en San Juan Nepomuceno busca que la lectura crítica se nutra de la realidad y la oralidad del entorno. Ambos trabajos defienden que la formación de ciudadanos críticos comienza por validar los saberes del propio territorio y utilizarlos como herramienta pedagógica frente a los contenidos universales.

En conjunto, estos antecedentes muestran la necesidad de superar visiones homogéneas y descontextualizadas de la lectura crítica. Todos los estudios aquí citados coinciden en que el proceso lector está profundamente atravesado por la cultura, la experiencia y el entorno del lector, así como por la postura pedagógica del docente. Este enfoque resulta particularmente relevante para el caso de la Institución Educativa San Cayetano, en San Juan Nepomuceno, Bolívar, donde se busca construir un modelo de enseñanza que reconozca las particularidades del contexto rural y propicie una lectura significativa, crítica y transformadora desde la educación básica primaria.

Fundamentos teóricos de la investigación

Dentro de este apartado se presenta la fundamentación del cuerpo teórico que permitió comprender las concepciones que los actores sociales tienen sobre la enseñanza de la lectura crítica en la educación básica primaria. Desde esta perspectiva, se abordaron enfoques que permitieron interpretar no solo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también las prácticas discursivas, las construcciones simbólicas y las relaciones sociales que configuran el entorno educativo.

Teoría del Constructivismo y Aprendizaje Significativo

La lectura crítica, entendida como un proceso activo y reflexivo, se sustenta en los postulados del constructivismo, los cuales destacan que el conocimiento se construye activamente a partir de las experiencias previas del sujeto (Piaget, 1972; Vygotsky, 1978). Este enfoque resulta pertinente para el análisis de las prácticas docentes, pues sitúa al estudiante como protagonista de su aprendizaje, en interacción con los otros y con el entorno. Vygotsky (op. cit), en su teoría sociocultural, subraya el papel del lenguaje como mediador del pensamiento y como herramienta para la construcción social del conocimiento, aspectos esenciales para la comprensión del desarrollo del pensamiento crítico en las aulas.

Complementariamente, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1963) aporta elementos valiosos para el análisis de las prácticas de enseñanza de la lectura crítica, al resaltar la importancia de vincular los nuevos conocimientos con la estructura cognitiva existente del estudiante. Así, cuando los contenidos se presentan de forma organizada y con sentido para el aprendiz, se favorece una comprensión profunda que va más allá de la memorización, lo que resulta fundamental en el desarrollo de habilidades críticas.

En este marco, el concepto de conflicto cognitivo propuesto por Piaget (op. cit) resulta fundamental para entender la transición hacia una lectura crítica. Cuando el estudiante se enfrenta a textos que cuestionan sus saberes previos o presentan perspectivas divergentes, se produce un estado de desequilibrio que lo obliga a reestructurar sus esquemas mentales. Este proceso no es meramente receptivo, sino una negociación constante de significados donde el lector debe evaluar la validez de la información, identificar posibles sesgos y sintetizar nuevas conclusiones. De este modo, la lectura deja de ser una acumulación de datos para convertirse en

un ejercicio de reorganización intelectual que transforma la información en conocimiento reflexivo.

Por otro lado, la labor del docente como mediador se potencia a través del concepto de andamiaje, el cual se vincula directamente con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1978). De acuerdo con Wood et al. (1976), esta intervención pedagógica proporciona los apoyos temporales necesarios para que el aprendiz transite desde la comprensión literal hacia los niveles inferencial y analítico de un texto. Mediante el diálogo socrático y la interacción social en el aula, el docente guía al estudiante para desentrañar las intenciones del autor y el contexto ideológico de los contenidos. Esta mediación permite que el alumno internalice herramientas críticas que, eventualmente, podrá aplicar de manera autónoma, alcanzando así una verdadera emancipación intelectual.

La construcción de una postura crítica también requiere que el estudiante desarrolle una conciencia sobre sus propios procesos de pensamiento, lo que Flavell (1979) denomina metacognición. En el marco del constructivismo, la lectura crítica no solo demanda comprender el contenido, sino monitorear y regular la propia comprensión. El lector metacognitivo es capaz de identificar cuándo un argumento del texto entra en contradicción con sus esquemas previos y emplea estrategias deliberadas para resolver dicha inconsistencia. Según Flavell (1979), esta capacidad de "pensar sobre el pensamiento" permite que el aprendiz no sea un consumidor pasivo, sino un evaluador activo de la lógica y la veracidad de lo que lee, transformando el acto de lectura en un proceso de autorregulación intelectual.

Por otra parte, la lectura crítica desde una perspectiva constructivista se ve enriquecida por el concepto de Cassany (2006) sostiene que el significado de un texto no es único ni estable, sino que se construye en la intersección entre el discurso del autor y la enciclopedia cultural del lector. En este sentido, la alfabetización crítica implica reconocer que todo texto es un artefacto social que porta una ideología específica. Para Cassany (2006), el aprendizaje significativo se alcanza plenamente cuando el estudiante logra identificar el propósito del autor, las voces que están presentes y aquellas que han sido silenciadas, permitiéndole situarse frente al texto no solo para entenderlo, sino para responderle desde su propia realidad sociohistórica.

Teoría Sociocultural del Lenguaje

Desde la perspectiva de Halliday (2001), el lenguaje no sólo es un sistema de reglas gramaticales, sino un recurso semiótico esencial para construir significados en contextos específicos. Bajo este enfoque, la teoría sociocultural permite entender la lectura crítica como una práctica situada social y culturalmente. En ella, los sujetos no solo decodifican signos, sino que interpretan, cuestionan y reconstruyen los textos desde sus propias realidades.

Para profundizar en esta visión, es imperativo incorporar los aportes de Vygotsky (1978), quien sostiene que el desarrollo del lenguaje y del pensamiento no ocurre de forma aislada, sino a través de la interacción social. Para este autor, el lenguaje funciona como la herramienta psicológica mediadora por excelencia. Según Vygotsky (1978) “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean" (p. 133). Esta mediación social implica que el lector crítico utiliza el lenguaje para internalizar y, posteriormente, transformar las estructuras culturales que lo rodean. En este sentido, la lectura no es un proceso pasivo, sino una actividad cognitiva superior que depende del intercambio con el entorno.

Por otro lado, Gee (2015) complementa esta postura al introducir el concepto de Discursos, con D mayúscula. Para Gee, la lectura crítica no se limita a entender palabras, sino a reconocer las formas de ser, actuar y valorar que están imbuidas en los textos. El autor argumenta que “la alfabetización no es solo saber leer y escribir, sino dominar los Discursos secundarios que nos permiten participar en instituciones sociales más allá de la familia" (Gee, 2015, 48). Esta mirada resulta fundamental para comprender cómo las concepciones de los actores sociales están influidas por sus contextos sociales, económicos y culturales. La lectura crítica se convierte así en una herramienta de empoderamiento, permitiendo al sujeto identificar las ideologías y relaciones de poder que subyacen en cualquier acto comunicativo.

A este proceso de mediación y reconocimiento de discursos se suma la perspectiva de Freire (2002), quien sostiene que la alfabetización trasciende la técnica para convertirse en un acto de conciencia. Desde su enfoque, la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra, lo que implica que el lector crítico no es un receptor de información, sino un sujeto que busca desentrañar las realidades opresivas o hegemónicas presentes en el lenguaje. De este modo, la lectura crítica se consolida como una práctica de libertad y emancipación, donde el

individuo utiliza el lenguaje para problematizar su realidad y proponer transformaciones sociales (Freire, 1970).

Asimismo, la dimensión crítica se fortalece con los planteamientos de Fairclough (1992) sobre el Análisis Crítico del Discurso. Para este autor, el lenguaje no es neutral, sino que está intrínsecamente vinculado a las estructuras de poder y las ideologías dominantes. Fairclough argumenta que los textos son eventos sociales que moldean y son moldeados por el orden social; por tanto, la lectura crítica requiere que el individuo analice cómo las opciones lingüísticas, como la selección de vocabulario o la estructura de las oraciones, pueden invisibilizar o legitimar ciertas jerarquías. Esta capacidad de análisis permite al sujeto desarticular los mecanismos de control que operan de manera implícita en la comunicación cotidiana.

Finalmente, es fundamental considerar la naturaleza dialógica del lenguaje propuesta por Bajtín (1998), quien afirma que todo enunciado es un eslabón en una cadena de comunicación más amplia. Desde esta óptica, el significado no reside de forma estática en el texto, sino que emerge en el espacio entre las voces del autor y del lector, ambos situados en coordenadas sociohistóricas distintas. Al comprender que el lenguaje es un campo de lucha de sentidos y una respuesta a discursos previos, el lector crítico desarrolla la capacidad de navegar la diversidad de textos en la cultura contemporánea, respondiendo de manera ética y reflexiva ante la pluralidad de voces que configuran su entorno.

Teoría de la Acción Social

La inclusión de la teoría de la acción social de Weber (1922) en este estudio responde a la necesidad de comprender las prácticas educativas y las concepciones de lectura crítica desde el sentido que los actores sociales atribuyen a sus acciones. Weber distingue entre distintos tipos de acción social (racional con arreglo a fines, racional con arreglo a valores, afectiva y tradicional), lo cual permite analizar cómo los docentes, estudiantes y familias orientan su práctica lectora y pedagógica en función de sus motivaciones, creencias y fines personales o colectivos.

Desde esta perspectiva, las concepciones de lectura crítica no se abordan únicamente como construcciones teóricas o metodológicas, sino como manifestaciones de la racionalidad social que estructura las relaciones pedagógicas. La acción educativa, entonces, se interpreta como un acto cargado de significado, donde los actores proyectan intenciones, reproducen o transforman discursos, y toman decisiones que inciden en la formación de sujetos críticos.

En este contexto, la racionalidad con arreglo a valores cobra especial relevancia, pues la lectura crítica trasciende la eficacia técnica en la decodificación y se orienta hacia la comprensión de la justicia y la ética en los textos. Como señala Habermas (1987), la acción social debe trascender la racionalidad instrumental para convertirse en una acción comunicativa, donde el aula se transforma en un espacio de entendimiento intersubjetivo. Bajo esta premisa, la actuación del docente trasciende el mero cumplimiento del currículo (acción racional con arreglo a fines) para orientar su práctica hacia la emancipación del estudiante, permitiendo que la lectura sea un puente para cuestionar las estructuras de poder y los consensos sociales preestablecidos.

Asimismo, es fundamental considerar que la lectura crítica, vista como una acción social, está profundamente arraigada en la literacidad como práctica situada. Cassany (2006) sostiene que leer no es solo una función cognitiva, sino una práctica social que ocurre en comunidades específicas con propósitos determinados. Al aplicar la teoría weberiana, se comprende que el estudiante no lee de forma aislada, sino que su acción de leer está orientada por la conducta de otros (compañeros, docentes y medios de comunicación). De este modo, la interpretación de un texto es un acto de posicionamiento social donde el sujeto decide, de manera consciente o tradicional, qué voces validar y qué discursos confrontar en su entorno cotidiano.

Finalmente, la integración de esta teoría permite visibilizar el papel de la agencia de los actores en la transformación de la realidad educativa. Giroux (1990) argumenta que los docentes deben ser comprendidos como "intelectuales transformativos" cuya acción social, lejos de ser una simple ejecución de tareas, se erige como una praxis política cargada de intencionalidad. Al vincular esta idea con Weber, se observa que cuando los docentes y estudiantes dotan de un nuevo sentido a la lectura, pasando de la repetición tradicional al análisis crítico, están ejerciendo una forma de acción social transformadora. Al mismo tiempo que modifica la percepción individual del texto, esta acción redefine las relaciones de autoridad y saber dentro del sistema educativo, promoviendo una ciudadanía más reflexiva y participativa.

Teoría de la Pedagogía Crítica

Desde la Teoría de la Pedagogía Crítica, la lectura se concibe como un proceso profundamente social, más allá de la decodificación de signos, que permite al sujeto interpretar y transformar su realidad. Freire (1970) sostiene que leer el mundo precede a la lectura de la palabra escrita, y que la lectura es un acto político y emancipador que puede contribuir a la toma

de conciencia y la transformación social. Desde esta perspectiva, la lectura crítica no solo busca comprender un texto, sino también desentrañar las ideologías que lo sustentan y cuestionar los sistemas de poder que este reproduce o desafía.

Este enfoque se considera particularmente relevante para contextos sociales como los del Caribe colombiano, donde amplios sectores de la población han sido históricamente excluidos de procesos formativos que fortalezcan su capacidad crítica y participativa. Al valorar la lectura como una práctica de construcción de sentido y de agencia social, se reafirman las posibilidades de que la escuela se constituya en un espacio democratizador.

La pedagogía crítica, particularmente la desarrollada por Paulo Freire, ofrece una mirada profunda sobre el papel de la educación como proceso político y transformador. En su obra "Pedagogía del oprimido", Freire (2002) plantea una crítica contundente al modelo tradicional de enseñanza, al que denomina "educación bancaria", caracterizado por la pasividad del estudiante y la unidireccionalidad del conocimiento. En contraposición, propone una pedagogía problematizadora, en la que el educando asume un rol activo en su proceso de formación, reflexionando críticamente sobre su realidad y comprometiéndose con su transformación.

La centralidad de las prácticas pedagógicas en el pensamiento freiriano se evidencia en su concepción de la educación como un acto de libertad. A través de la problematización de las experiencias cotidianas, el aula se convierte en un espacio para cuestionar las estructuras de poder y visualizar alternativas emancipadoras. En este sentido, la formación docente debe orientarse hacia el desarrollo de competencias para diseñar prácticas pedagógicas que promuevan la conciencia crítica, la autonomía y el compromiso social del estudiantado.

Desde esta óptica, Freire (1981) subraya que todo acto educativo conlleva una intencionalidad ética y política, lo cual exige prácticas pedagógicas contextualizadas, que partan de la realidad concreta del estudiante. El aprendizaje, según esta visión, debe construirse desde los saberes previos y las experiencias del educando, conectándolos con una lectura crítica de las estructuras sociales. Esta concepción desafía el carácter prescriptivo y homogéneo del currículo tradicional, abriendo paso a metodologías participativas y dialógicas.

A la luz de esta perspectiva, el aporte de la investigadora se orienta a destacar que la transformación de las prácticas pedagógicas requiere un cambio de paradigma: de una pedagogía centrada en la transmisión hacia una pedagogía centrada en la construcción colectiva de saberes.

Esta transformación exige un rediseño metodológico, a la par de una revisión profunda del papel del docente como facilitador de procesos formativos que reconozcan la diversidad cultural, cognitiva y afectiva del estudiantado.

Junto con Freire, otros pensadores han enriquecido la comprensión crítica de la educación. Giroux (1990), por ejemplo, profundiza en la noción de alfabetización crítica al identificar dos rasgos distintivos del pensamiento crítico: primero, que el conocimiento debe concebirse como una herramienta para problematizar la realidad; y segundo, que todo conocimiento está atravesado por intereses, valores y normas humanas. Esta visión refuerza la necesidad de una educación que fomente la diversidad de perspectivas y estimule el pensamiento autónomo.

Teoría de Poder/Saber

Por otro lado, Michel Foucault (1979) introduce una lectura sobre el poder y el conocimiento que resulta fundamental para entender las implicaciones sociales de las prácticas pedagógicas. Según su perspectiva, el conocimiento es una construcción histórica mediada por discursos que responden a relaciones de poder. Las verdades socialmente aceptadas, por tanto, no surgen de la experiencia directa, sino de la validación institucional de ciertos discursos que configuran lo que se considera normal o deseable. En consecuencia, el discurso educativo no es neutro: está implicado en la producción de subjetividades y en la consolidación de órdenes sociales.

El análisis foucaultiano permite comprender cómo las prácticas pedagógicas articulan la enseñanza de contenidos con el modelado de formas de pensar, actuar y relacionarse con el saber. Este enfoque invita a repensar la práctica docente desde una óptica crítica que cuestione los discursos hegemónicos y explore alternativas pedagógicas que favorezcan la emancipación y el pensamiento autónomo.

En el marco del pensamiento contemporáneo, también cobra relevancia la contribución de Jurado (2020), quien, al estudiar la lectura crítica desde una perspectiva intertextual, retoma el concepto de "dialogismo" propuesto por Bajtín (1998). Para Jurado, la lectura crítica se construye como un diálogo entre textos y discursos, en el que el lector asume un rol activo en la interpretación de significados. Esta concepción reconoce que los textos están interrelacionados

con los contextos socioculturales y que su comprensión exige habilidades para establecer conexiones, inferencias y cuestionamientos.

Esta relación entre saber y poder se materializa a través de lo que Foucault (1979) denomina regímenes de verdad, los cuales operan en la escuela mediante mecanismos de normalización y vigilancia que moldean la conducta del estudiante. Según esta perspectiva, el conocimiento se aleja de la idea de un descubrimiento neutral para erigirse como un ejercicio de poder capilar que define las fronteras entre lo normal y lo desviado, consolidando así subjetividades dóciles que internalizan los discursos institucionales (Foucault, 2014). Por tanto, la práctica pedagógica rebasa la simple instrucción técnica al operar como un dispositivo de control social donde el saber validado sirve para legitimar órdenes jerárquicos y excluir aquellas voces o "saberes sometidos" que no se ajustan a la hegemonía académica.

Frente a esta configuración, la propuesta de Jurado (2020) sobre la lectura crítica emerge como una forma de resistencia pedagógica, ya que utiliza el dialogismo de Bajtín (1998) para deconstruir las relaciones de fuerza presentes en los textos. Al asumir un rol activo, el lector interpreta significados al tiempo que identifica las tensiones ideológicas y las interconexiones discursivas que intentan fijar verdades únicas. No obstante, existe una tensión latente cuando las políticas educativas actuales intentan capturar esta capacidad crítica para someterla a métricas de eficiencia. Jurado (2020) advierte que, al intentar medir la lectura crítica con reglas rígidas, corremos el riesgo de neutralizar su fuerza transformadora, convirtiendo un acto de cuestionamiento al poder en un simple requisito escolar

Desde esta mirada, la investigación destaca que la lectura crítica debe ser entendida como una práctica pedagógica transformadora, que supera la decodificación literal, implicando una aproximación reflexiva, contextualizada y ética frente al texto. Asimismo, subraya que las políticas educativas, al convertir la lectura crítica en un indicador de calidad, corren el riesgo de simplificar su complejidad, reduciéndola a pruebas estandarizadas. Por ello, se propone avanzar hacia un enfoque más integrador, que reconozca el carácter cultural, político y cognitivo del acto lector.

En suma, la transformación de las prácticas pedagógicas implica un ejercicio constante de problematización y reconfiguración, sustentado en marcos teóricos que reconozcan la dimensión ética, política y cultural de la educación. La labor docente, en este contexto, se redefine como

una praxis reflexiva y comprometida con la formación de sujetos críticos, capaces de comprender, cuestionar y transformar su entorno.

Referentes conceptuales de la investigación

Transformación de las practicas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas constituyen un entramado de estrategias, metodologías y enfoques que los docentes implementan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de promover tanto la construcción del conocimiento como el desarrollo integral del estudiantado. Estas prácticas no se configuran de manera aislada, sino que emergen de la interacción entre los marcos teóricos, los contextos socioculturales y las experiencias de los educadores, lo cual les confiere un carácter dinámico y situado. Además de responder a la planificación curricular, incorporan elementos reflexivos y críticos que permiten su constante resignificación.

Desde una perspectiva socioeducativa, las prácticas pedagógicas funcionan como mediaciones entre la teoría y la acción docente. Su eficacia radica en la capacidad del maestro para articular saberes disciplinares, metodologías activas y recursos didácticos en función de las características de los estudiantes. En este escenario, la investigación educativa se convierte en una herramienta clave para transformar dichas prácticas, al posibilitar la identificación de problemáticas, la evaluación de estrategias y la formulación de propuestas orientadas a mejorar los procesos de enseñanza.

En su carácter constructivo, las prácticas pedagógicas trascienden la simple transmisión de contenidos. Se entienden como procesos dialógicos donde el aprendizaje se configura como una actividad activa, crítica y colaborativa, en la que docentes y estudiantes co-construyen saberes. Esta comprensión transforma el aula en un espacio de encuentro, donde se fomenta el pensamiento crítico, la participación significativa y la generación colectiva de conocimiento.

En sintonía con este planteamiento, Cassany (2022) destaca que el pensamiento crítico ha nutrido múltiples disciplinas, tales como la filosofía crítica, la pedagogía del oprimido, el análisis del discurso y los estudios culturales. Este autor subraya la necesidad urgente de reconfigurar las prácticas de lectura y escritura en un mundo marcado por la saturación informativa y por una ciudadanía que requiere herramientas interpretativas para comprender y actuar frente a las múltiples crisis contemporáneas.

Cassany insiste en que las prácticas lectoras están mediadas cultural, histórica e ideológicamente, por lo que su enseñanza debe ir más allá de la gramática o la literalidad. Desde esta mirada, leer implica interpretar críticamente los textos, reconociendo que su sentido no está dado de antemano, sino que se construye en función de las experiencias, saberes previos y posicionamientos de quien lee (Cassany, 2022). Así, se privilegia una concepción sociocultural de la lectura, en la que el lector es un sujeto activo que interactúa con el texto desde una perspectiva situada.

De acuerdo con Cruz-Roa (2024), la noción de la lectura crítica situada trasciende la simple decodificación de un texto para entenderse como una práctica profundamente enraizada en el entorno y la realidad del estudiante. Desde un enfoque transversal, leer de manera crítica implica que los alumnos se acerquen a la información no como receptores pasivos, sino a través de temas, problemáticas y situaciones que resuenan directamente con su contexto cotidiano. Al situar el ejercicio de la lectura en su propia realidad, los estudiantes logran integrar sus experiencias personales y conocimientos previos, lo que les permite dotar de un significado auténtico y relevante a los textos que analizan, comprendiendo mucho mejor cómo las ideas del autor interactúan con su propio mundo.

En la práctica, esta perspectiva situada fomenta que los estudiantes utilicen diversas estrategias de lectura como herramientas activas para reaccionar ante el texto y fundamentar sus propios puntos de vista. Cruz- Roa (2024) destaca que, al trabajar con materiales y talleres diseñados a partir de los intereses y el entorno del alumno, se estimula su capacidad para evaluar la postura del escritor mediante argumentos y reflexiones sólidas. De este modo, la lectura crítica situada se consolida como un proceso interdisciplinario donde el bagaje del estudiante es el punto de partida esencial; esto no solo promueve un rol participativo en el aula, sino que facilita la construcción de un pensamiento autónomo capaz de cuestionar, discutir y transformar su entorno.

En este sentido, la investigadora considera que en la educación básica primaria es indispensable fomentar prácticas de lectura que convoquen al diálogo, a la problematización y a la construcción colectiva de significados. Tales prácticas deben propiciar que los niños y niñas vayan más allá de la comprensión de lo que leen para desarrollar una mirada crítica frente a su realidad social, familiar, escolar y cultural.

Cassany (2022) distingue tres enfoques sobre la lectura que son útiles para comprender los distintos niveles de profundización del proceso lector. El primero, de corte lingüístico, centra el significado en el texto mismo y concibe la lectura como una decodificación de lo explícito. El segundo, de tipo psicolingüístico, reconoce que el lector construye sentido a partir de su contexto y conocimientos previos. Por ello, sostienen Suárez y Vélez (2018) que el enfoque sociocultural plantea que la interpretación del texto está determinada por factores ideológicos, sociales e históricos. Esta última perspectiva es la que subyace en las pedagogías críticas y es la que se considera más pertinente para fundamentar una enseñanza de la lectura transformadora desde la infancia.

En coherencia con lo anterior, la investigadora retoma los aportes de Cassany (2022), quien aboga por una enseñanza de la lengua anclada en contextos auténticos, significativos para los estudiantes. Desde esta mirada, el aprendizaje lector no puede estar desligado de las prácticas sociales del lenguaje ni ser limitado a ejercicios mecánicos de comprensión literal. Por el contrario, debe promoverse una lectura situada que permita a los estudiantes hacer conexiones entre el texto y su vida cotidiana, entre la palabra y la realidad que los rodea.

La postura teórica asumida por esta investigación se articula también con la propuesta de Solé (2012), quien sostiene que la lectura comprensiva y crítica es condición indispensable para la participación en sociedades letradas. Para esta autora, la lectura debe superar la descodificación o el simple acceso a la información, exigiendo la habilitación de procesos interpretativos complejos que impliquen la construcción de significados, el contraste de ideas y la formulación de juicios.

Solé (1992) plantea que la lectura debe ser abordada como una actividad cognitiva, social y cultural que involucra la movilización de múltiples saberes y competencias. Desde su propuesta, se reconocen distintas estrategias lectoras que permiten la construcción de sentido: desde las inferencias hasta la activación de conocimientos previos, pasando por la interpretación de la intención comunicativa del autor. En este sentido, la enseñanza de la lectura crítica desborda el área de lengua castellana para consolidarse como una responsabilidad transversal que atraviesa todas las disciplinas escolares.

Así las cosas, la investigadora considera que este enfoque resulta pertinente para el contexto colombiano, particularmente en zonas rurales y periféricas, donde las condiciones

sociales y culturales demandan una escuela comprometida con la formación de sujetos críticos, capaces de interpretar su entorno y participar activamente en su transformación. En este tipo de escenarios, la lectura crítica puede funcionar como una herramienta para el fortalecimiento del tejido social y la construcción de ciudadanía.

Una preocupación importante expresada por Cassany (2022) tiene que ver con la discontinuidad en el desarrollo de las competencias lectoras entre los distintos niveles del sistema escolar. Señala el autor que, con frecuencia, al pasar de la primaria a la secundaria se produce una ruptura en las prácticas lectoras, lo que afecta negativamente la consolidación de una cultura crítica de la lectura. Esta situación ha sido evidenciada en diversas investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano y constituye un desafío para las políticas educativas que buscan mejorar la calidad del aprendizaje.

A esta problemática se suma el papel que cumple la familia como agente fundamental en el proceso lector. Suárez y Vélez (2018) plantea que los valores, principios y vínculos afectivos que se construyen en el hogar influyen directamente en la manera como los niños y niñas se aproximan a la lectura. El entorno familiar puede reforzar o debilitar el interés lector, así como potenciar el pensamiento crítico desde la infancia. La investigadora considera que este aspecto ha sido subvalorado por muchas instituciones escolares, que no siempre establecen puentes significativos entre las prácticas letradas del hogar y las de la escuela.

La articulación entre escuela y familia, desde una perspectiva crítica de la lectura, podría favorecer procesos formativos más integrales y coherentes, que reconozcan la diversidad cultural de los estudiantes y promuevan aprendizajes significativos. Desde esta mirada, se reafirma que la lectura no es un acto individual ni neutro, sino una práctica social cargada de sentido, que se construye en interacción con otros.

En términos generales, el marco teórico aquí presentado asume la lectura crítica como una herramienta para la emancipación, la formación ciudadana y la transformación social. Esta concepción se fundamenta en los aportes de Freire (1970), Cassany (2022), Solé (2012) y Suárez y Vélez (2018), quienes coinciden en proponer una lectura situada, reflexiva y comprometida con la realidad del lector. El investigador adopta esta postura teórica como base para analizar las concepciones que los actores sociales de la Institución Educativa San Cayetano tienen sobre la lectura crítica, en el marco de su práctica educativa cotidiana. Esta elección se fundamenta en la

convicción de que una escuela que forma lectores críticos es también una escuela que apuesta por la justicia social, la equidad y la dignidad humana.

Alfabetización crítica y postura reflexiva

El enfoque de la alfabetización crítica, promovido por autores como Freire (1970) y Giroux (1990), concibe la lectura como una práctica política que permite a los sujetos desnaturalizar los discursos dominantes y comprender críticamente el mundo. En este sentido, leer críticamente no es solo comprender lo que dice el texto, sino también interrogar lo que no dice, analizar las intenciones del autor y las ideologías subyacentes. Esta perspectiva ofrece un marco teórico robusto para interpretar las concepciones y prácticas pedagógicas sobre la lectura crítica en contextos escolares, especialmente en zonas como San Juan Nepomuceno, donde los procesos sociales y culturales tienen un peso significativo en la experiencia educativa.

La alfabetización crítica se articula con una postura reflexiva del docente y del estudiante frente a los textos y al entorno. Esta postura implica no aceptar pasivamente la información, sino evaluar su validez, su pertinencia y sus implicaciones éticas, sociales y políticas. Para ello, se requiere el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior (Anderson et al., 2000), como el análisis, la evaluación y la creación, las cuales deben ser promovidas desde las primeras etapas de la escolaridad.

En el contexto actual, caracterizado por profundos cambios y la influencia arrolladora de los medios de comunicación en la cotidianidad de los estudiantes, resulta imperativo replantear las formas tradicionales de enseñanza. De acuerdo con Arellano (2019), la construcción del rol docente frente a la lectura y la escritura exige abandonar prácticas pasadas de corte conductista, como el uso exclusivo del tablero o las pruebas mecanizadas, para dar paso a situaciones didácticas que respeten auténticamente el proceso del aprendiz. Esto significa reconocer y validar los saberes previos de los estudiantes para que la enseñanza se cargue de un nuevo significado, lo que a su vez impulsa a los docentes a observar su entorno y transformarse en investigadores activos de su propia práctica en el aula.

Por consiguiente, la enseñanza de la lectura, como parte de este proceso de esta alfabetización crítica, en la actualidad debe alejarse decididamente de la concepción tradicional escolar que asume al estudiante como un receptor pasivo dedicado a la simple decodificación y extracción de información. Desde una mirada renovadora, leer se entiende como un proceso

dinámico donde el significado no reside únicamente en el papel, sino que se construye de manera totalmente activa en la mente del lector. Bajo esta perspectiva crítica y participativa, es fundamental que el educador promueva la comprensión lectora para contrarrestar la apatía de los alumnos, dotándolos de las herramientas necesarias para inferir significados complejos y, sobre todo, para que logren dar a conocer sus propios puntos de vista. De este modo, las prácticas lectoras se convierten en espacios vitales donde los individuos acceden a la información y la procesan para transformarla en conocimiento útil para la vida.

Conciencia metacognitiva y desarrollo del pensamiento crítico

El pensamiento crítico está estrechamente relacionado con la metacognición, entendida como la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos (Flavell, 1979). En el contexto de la lectura crítica, la conciencia metacognitiva permite a los estudiantes monitorear su comprensión, identificar vacíos en su interpretación y ajustar estrategias de lectura.

Al respecto, Brown (1987) profundiza en esta relación al distinguir entre el conocimiento de la cognición y la regulación de la cognición. Según la autora, la metacognición implica actividades de planeación, verificación y evaluación que son cruciales para el aprendizaje autodirigido. Brown señala que: “el aprendizaje eficiente requiere no solo la posesión de estrategias, sino también el control consciente sobre cuándo y por qué aplicarlas" (Brown, op. cit., 65).

Esta capacidad de control es lo que permite al lector crítico no solo leer lo que dice el texto, sino observar su propia reacción ante él, reconociendo prejuicios o sesgos durante el proceso. Este ejercicio de verificación constante guarda una estrecha analogía con los sistemas de seguridad digital, donde la identidad y la veracidad deben ser validadas mediante protocolos específicos. A continuación, se presenta de manera gráfica en la Figura 2 los diversos mecanismos técnicos utilizados para la validación y protección de accesos.

Figura 2

Representación gráfica de los métodos de autenticación

Nota. Adaptado de Flavell (1979)

La figura anterior sistematiza los principales Métodos de Autenticación utilizados para garantizar la integridad y el acceso seguro a la información. En este mapa mental, se observan seis categorías clave que van desde lo convencional hasta lo tecnológico: el uso de contraseñas y códigos por SMS, la identificación basada en el entorno como la IP-Geolocalización, y el uso de dispositivos físicos como la tarjeta inteligente. Asimismo, se destacan métodos de alta precisión como los biométricos y la firma de transacciones, los cuales actúan como capas de seguridad que, de forma similar a los procesos metacognitivos, filtran y validan que el sujeto sea legítimo antes de permitir el flujo de datos.

Por su parte, Paul y Elder (2003) vinculan esta autorregulación con la ética del pensamiento. Para estos autores, el pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. Argumentan que el pensador crítico recurre a la metacognición para someter sus razonamientos a estándares intelectuales universales. Como afirman los autores "el pensamiento crítico es ese modo de pensar, sobre cualquier tema, contenido o problema, en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar" (Paul y Elder, 2003, 4). Por lo tanto, la

promoción de estas competencias requiere que los docentes adopten una postura pedagógica que trascienda la enseñanza instrumental de la lectura y fomente espacios para la indagación, el diálogo, la problematización y la argumentación. Esta habilidad es fundamental para el desarrollo de lectores autónomos, capaces de construir significados de manera consciente y deliberada en un entorno de constante sobreinformación.

Bases legales

La legislación colombiana ha establecido un marco normativo robusto que refleja el compromiso del Estado con el derecho a la educación, conforme lo dicta la Constitución Nacional (1991). Este cuerpo legal subraya la responsabilidad estatal de proporcionar las condiciones necesarias para un acceso equitativo a una educación de calidad. De acuerdo con el Artículo 67 de la Constitución, el Estado tiene el deber de "garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los menores en el sistema educativo". En respuesta a este mandato, el Ministerio de Educación Nacional ha implementado diversas políticas y regulaciones que facilitan el acceso, la permanencia y la promoción educativa bajo criterios de calidad, pertinencia, eficiencia y equidad.

Adicionalmente, la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, consolida estos principios al estipular los fundamentos de un sistema educativo que promueve el desarrollo humano integral. Esta ley enfatiza la importancia de la formación en valores, el respeto a los derechos humanos, el ejercicio de la ciudadanía y la preparación para la vida laboral, asegurando que todos los individuos, sin distinción, tengan la oportunidad de forjar un proyecto de vida sustentable y enriquecedor. Este marco legal se convierte en un pilar fundamental para garantizar que la educación contribuya efectivamente al desarrollo social y cultural de Colombia, alineándose directamente con los esfuerzos investigativos actuales por fortalecer las prácticas pedagógicas a través del estudio y aplicación de la lectura crítica en la educación básica primaria. El artículo 4 establece que:

> El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; especialmente velará por la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo. (pág. 1).

Los Lineamientos Curriculares del área de Lenguaje (MEN, 1998) son un aporte fundamental al desarrollo social y educativo de Colombia, dado que fortalecen la educación mediante el impulso de la reflexión pedagógica y el intercambio de experiencias dentro de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Estos lineamientos no solo ofrecen orientaciones clave para estructurar el currículo y definir el rol del área de lenguaje, sino que también incorporan enfoques innovadores para su comprensión y enseñanza. Como recurso estratégico, estos lineamientos promueven la reflexión y el análisis crítico en la comunidad educativa, facilitando la implementación de ajustes curriculares orientados a mejorar tanto la calidad de la educación como las oportunidades de desarrollo integral para los estudiantes.

Por otro lado, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (MEN, 1998) establecen los niveles de calidad educativa en Colombia, particularmente en el área de Lenguaje. Estos estándares delimitan las bases epistemológicas, pedagógicas y curriculares que apoyan la fundamentación y planeación del área fundamental de Humanidades y Lengua Castellana, tal como se define en la Ley General de Educación. Este marco de referencia es crucial para garantizar un nivel homogéneo de competencias lingüísticas a nivel nacional, y sirve como guía para el desarrollo de la presente investigación.

El Plan Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas (PNLEOB, 2022), resalta la importancia de fomentar una cultura escrita que no solo promueva el gusto por la lectura, sino que también forme lectores críticos capaces de interactuar activamente en contextos sociales y personales. Según el MEN (2022) es crucial desarrollar habilidades de lectura y escritura que permitan a los individuos alcanzar metas significativas tanto en lo personal como en lo colectivo. Este enfoque alinea directamente con los objetivos de la presente investigación sobre lectura crítica, la cual aspira a contribuir de manera efectiva a los logros delineados en el PNLE, enriqueciendo así la comprensión y práctica de la lectura crítica en contextos educativos.

Por otro lado, el marco de referencia para la evaluación de la lectura crítica en Colombia está delineado por el ICFES a través del Módulo de Lectura Crítica en el 2018. Este módulo, que es parte integral de los exámenes estatales como Saber Pro, TyT y Saber 11, proporciona una base teórica robusta que informa sobre la lectura crítica en el ámbito de la educación media y superior. Este marco de referencia es crucial para la investigación actual, dada su relevancia

directa con el objeto de estudio. Además, es relevante mencionar la participación de Colombia en iniciativas internacionales como las pruebas PISA y el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), que subrayan el compromiso del país con la mejora continua de la calidad educativa, especialmente en habilidades de lectura crítica.

Esta última es organizada y coordinada por el LLECE (2024) y se enmarca dentro de las acciones globales de la UNESCO para América Latina y el Caribe, en ella se evalúa y compara el desempeño alcanzado por estudiantes latinoamericanos de tercero y sexto grados en las áreas de Lectura-escritura, Matemáticas y Ciencias naturales, y busca explicarlo a partir de distintos factores escolares y de contexto, con el fin de generar conocimiento relevante para la toma de decisiones de política educativa, mejorar las prácticas docentes y escolares, y promover una mayor equidad en la distribución del aprendizaje en los sistemas educativos de la región.

Así mismo, el Decreto Único Reglamentario del sector educación, número 1075 de 2015, desempeña un papel crucial al compilar y racionalizar las normas de carácter reglamentario vigentes en el sector educativo de Colombia. Este instrumento jurídico unificado establece estándares esenciales para asegurar un nivel de calidad educativa que fomente la convivencia pacífica, la participación activa y la responsabilidad democrática. Además, enfatiza la valoración e integración de las diferencias, promoviendo una cultura de derechos humanos y ciudadanía que se extiende al ámbito laboral y recreativo. Este marco normativo es fundamental para garantizar el desarrollo social, cultural y científico, además de contribuir a la protección del medio ambiente. Este decreto se alinea con los objetivos de la presente investigación, proporcionando una base legal para la implementación de prácticas pedagógicas que promuevan una lectura crítica y consciente, esencial para el desarrollo de competencias críticas en estudiantes de la educación básica primaria.

Este marco legal y teórico revisado subraya la importancia de desarrollar competencias críticas en los estudiantes a través de la lectura crítica en el contexto de la educación básica primaria. La legislación colombiana, junto con los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias, proporciona una fuerte estructura que respalda la formación de ciudadanos críticos, responsables y activos. Este conjunto de normativas y estándares es esencial para la investigación, ya que establece un ambiente propicio para fomentar prácticas pedagógicas

efectivas que no solo cumplen con los requisitos educativos nacionales, sino que también promueven una cultura de análisis y reflexión profundas.

La educación contemporánea debe enfocarse en el fortalecimiento del pensamiento crítico y en el desarrollo de la indagación, consideradas competencias fundamentales para un análisis profundo y cuestionador del entorno. Además, resalta el papel de la capacidad crítica como instrumento indispensable para desafiar y reflexionar de manera constante sobre la realidad, promoviendo la autonomía y la libertad.

MOMENTO III

SENDERO METODOLÓGICO

Este momento constituye el eje fundamental de la tesis doctoral, ya que definió el marco epistemológico y los procedimientos que orientaron el desarrollo de la investigación. En este sentido, se establecieron los elementos como el paradigma que sustentó el desarrollo de la tesis, el enfoque adoptado, el método seleccionado y las técnicas para la recolección de información. Estos componentes, articulados de manera coherente, permitieron garantizar el rigor del proceso investigativo.

A través de esta estructura metodológica, se procuró asegurar el rigor científico de la información obtenida, lo que permite ejecutar un análisis profundo y fundamentado de la problemática planteada. Además, se respondieron criterios de sistematicidad y rigurosidad científica. Este momento complementó la complejidad del fenómeno educativo, para promover un acercamiento analítico orientado a la generación de conocimientos pertinentes y significativos para el campo educativo. Así, se buscó ofrecer insumos valiosos para la reflexión sobre las prácticas pedagógicas a partir de cinco dimensiones orientadoras del proceso metodológico.

Dimensión Epistemológica

La dimensión epistemológica de este estudio se fundamentó en el paradigma interpretativo, el cual, como señala Martínez (2012), representa el marco conceptual desde el cual se analiza la realidad, influenciado por las intenciones e intereses del investigador. Esta postura reconoce que, lejos de ser una entidad absoluta, el conocimiento es una construcción derivada de las subjetividades de los actores sociales, permitiendo una aproximación comprensiva basada en las interpretaciones que estos hacen de su mundo.

En este sentido, se asumió la perspectiva de Vasilachis (2006), quien sostiene que el paradigma guía la formulación de las preguntas de investigación, así como también la interpretación de la información, lo que garantizó la coherencia entre el marco teórico y los métodos empleados. Al investigar la enseñanza de la lectura crítica, la epistemología adoptada

permitió acceder al "mundo de la vida" de los docentes, aportando valor a sus percepciones y creencias como fuentes legítimas de saber.

Asimismo, esta dimensión se apoyó en la visión de Hernández y Andrés (2019), quienes explican que en la investigación educativa coexisten diversas posturas que pueden presentarse de forma entrelazada o como una "amalgama de géneros". Para este estudio, lo anterior implica reconocer la complejidad del fenómeno educativo en el contexto rural de San Juan Nepomuceno, buscando una verdad que, más que estadística, resulte profundamente humana y situada.

Dimensión Ontológica

Desde el plano ontológico, la investigación se centró en la esencia del ser docente y su papel fundamental como mediador de un acercamiento reflexivo al conocimiento. Lo que supera la visión de una entidad estática, la realidad se concibe como un espacio donde se construye el sentido del 'ser' y del 'hacer' pedagógico, a través de las vivencias cotidianas de los actores. Bajo esta mirada, el docente no es un ejecutor pasivo de currículos, sino un sujeto que transforma su realidad a través de la praxis.

Desde la propuesta de Vasilachis (2006), la ontología cualitativa reconoce que los sujetos son seres sociales que co-construyen su realidad mediante la interacción; en el contexto de la Institución Educativa San Cayetano, esto significa que la lectura crítica trasciende la mera habilidad cognitiva para constituirse en una forma de ser y de situarse activamente frente al entorno social y cultural. La naturaleza de la realidad estudiada es, por tanto, múltiple, holística y dinámica.

Esta concepción del ser se vinculó con la idea de que el estudiante de básica primaria es un actor social capaz de comprender y explicar su entorno. La ontología de este estudio se sustenta en que el acto de leer es un proceso de existencia política y social, donde el lector busca su identidad y voz propia frente a los textos. Es una ontología que apuesta por la dignidad humana y el empoderamiento del sujeto rural.

Dimensión Axiológica

La dimensión axiológica de la tesis puso en el centro valores fundamentales como la autonomía intelectual y el compromiso ético del educador. Se pretende que la práctica pedagógica esté impregnada de principios de justicia social y equidad, para darle reconocimiento

a la responsabilidad del docente en la formación de ciudadanos conscientes de su rol social. Esta perspectiva ética guio cada paso de la investigación, desde el trato con los informantes hasta la interpretación de sus discursos.

En coherencia con la visión de Gurdián (2007) sobre el paradigma cualitativo, se asumió que la investigación se distancia de la idea de la neutralidad, para cargarse de los valores de los participantes y la investigadora. El estudio promovió una ética de la emancipación, donde la lectura crítica se convirtió en una herramienta para que los estudiantes desnaturalicen discursos dominantes y actúen con libertad en su comunidad.

Adicionalmente, esta dimensión consideró la importancia de la sensibilidad cultural y el respeto por los saberes locales de la zona rural. La investigación valoró la honestidad y la transparencia en el manejo de la información, para garantizar que el constructo teórico resultante sea un reflejo fiel y respetuoso de las realidades vividas por los maestros y estudiantes del municipio de San Juan Nepomuceno.

Dimensión Metodológica

Metodológicamente, el estudio se inscribió en el enfoque cualitativo, el cual, según Hernández et al. (2014), se caracteriza por la exploración profunda de significados y experiencias desde la perspectiva de los propios participantes. Este enfoque permite acceder a la estructura de las realidades escolares mediante métodos que privilegian la palabra y la observación sobre la medición numérica.

Como método principal se empleó la Teoría Fundamentada, propuesta inicialmente por Glaser y Strauss (1967), la cual permitió generar conocimientos y teorías sustantivas a partir del análisis sistemático de la información recabada directamente de la realidad social. Según propone Gurdián (2007), este método consiste en acciones organizadas que transforman la información bruta en conceptos y categorías teóricas que explican el fenómeno de estudio.

Para garantizar la rigurosidad, se aplicaron procedimientos de codificación abierta, axial y selectiva conforme a las bases establecidas por Strauss y Corbin (2002). Este proceso sistemático aseguró que las categorías emergentes sobre la enseñanza de la lectura crítica estén fuertemente ancladas en el discurso de los docentes, lo que permite una construcción teórica válida, auditable y creíble dentro de la comunidad académica.

Dimensión Teleológica

La dimensión teleológica o el fin último de la investigación fue generar un constructo teórico emergente que oriente la enseñanza de la lectura crítica en la educación básica primaria. Se buscó trascender la descripción de las prácticas actuales para proponer un modelo pedagógico que sea pertinente para la realidad rural y que contribuya efectivamente al mejoramiento de la calidad educativa.

Este propósito se alineó con lo que Martínez (2012) describe como el desafío de la nueva ciencia: producir conocimientos que respondan a las necesidades humanas y sociales complejas. El fin de esta tesis es dotar a los docentes de herramientas teóricas y prácticas que les permitan transformar su aula en un escenario de resistencia, diálogo y creación de significados trascendentales.

La tesis doctoral aspiró comprender que la lectura crítica es un motor de emancipación y ciudadanía activa. El horizonte teleológico es formar estudiantes capaces que más allá de leer la palabra, puedan leer el mundo que los rodea para transformarlo, lo que asegura así con la función social de la escuela como espacio de libertad y desarrollo del pensamiento complejo

Paradigma de la investigación

Kuhn (1962) define el paradigma como “un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo” (p. 82). Este proporciona al investigador los referentes teóricos y metodológicos necesarios para aproximarse al fenómeno de estudio. Como señala Vasilachis (2006), el paradigma guía la formulación de los problemas y preguntas de investigación, y la interpretación de la información, garantizando coherencia entre el marco teórico, los métodos empleados y los objetivos propuestos.

En el contexto contemporáneo, Hernández y Andrés (2019) sostienen que coexisten diversas posturas paradigmáticas, positivistas, interpretativas y sociocríticas, que a veces se presentan de manera disociada y otras veces entrelazadas, generando una convergencia paradigmática. En este marco, el paradigma interpretativo emergió como una alternativa frente al positivismo, al reconocer que la comprensión de la realidad social no puede limitarse a enfoques exclusivamente cuantitativos (Martínez, 2012).

El paradigma interpretativo se fundamenta en las subjetividades de los actores sociales, permitiendo una aproximación comprensiva basada en las interpretaciones que estos hacen del mundo que habitan. Este enfoque promovió el análisis situado de los fenómenos, atendiendo a sus particularidades contextuales. Al comprender las especificidades de cada entorno, se posibilita el desarrollo de metodologías orientadas a significar las relaciones sociales desde la perspectiva de quienes las viven. De este modo, se configuró un marco que propició el acceso a datos múltiples y perspectivas diversas, enriqueciendo la comprensión del "mundo de la vida".

En coherencia con lo anterior, la tesis doctoral se basó en el paradigma interpretativo, dado que se propuso comprender e interpretar las concepciones de los docentes sobre la lectura crítica en la educación básica primaria; privilegiando así el análisis de las percepciones, creencias y valores que los maestros de las instituciones educativas del municipio de San Juan Nepomuceno tienen respecto a este proceso. A partir de estos aportes, se logró la construcción de un marco teórico fundamentado en dichas concepciones, que permitirá enriquecer la comprensión del enfoque de lectura crítica desde una mirada situada y contextualizada.

Enfoque de la investigación

El enfoque de investigación orientó la manera en que se seleccionaron las estrategias, técnicas y procedimientos para observar, analizar e interpretar el fenómeno en estudio. Según Martínez (2012), el enfoque representa el marco conceptual desde el cual se analiza la realidad, influido por las intenciones del investigador, sus intereses y conocimientos previos. Medina (2011) agrega que el enfoque implica un proceso sistemático, disciplinado y controlado, estrechamente vinculado a los métodos de investigación.

Este estudio adoptó un enfoque cualitativo, caracterizado por la exploración en profundidad de los significados, experiencias y percepciones de los sujetos involucrados. Según Hernández et al. (2014), el enfoque cualitativo busca comprender la vida social desde la perspectiva de los participantes, recurriendo a métodos como entrevistas, observación y análisis de contenido. Este enfoque permitió acceder a la estructura profunda de las realidades escolares, reconociendo la dinámica y complejidad de los fenómenos educativos.

La elección del enfoque cualitativo respondió al interés por comprender cómo los docentes interpretan y experimentan los procesos de lectura crítica en sus prácticas de aula. Se

procuró explorar las implicaciones de estas concepciones en la enseñanza, con miras a construir un marco conceptual que fortalezca la formación de competencias críticas en los estudiantes de educación básica primaria en San Juan Nepomuceno.

Método de investigación

Para el desarrollo de la presente tesis doctoral, se empleó la Teoría Fundamentada como método de investigación. Según Gurdián (2007), esta consiste en un conjunto sistemático de acciones organizadas conforme a reglas que permiten construir conocimiento específico. Inicialmente propuesta por Glaser y Strauss (1967), la Teoría Fundamentada permite generar teorías a partir del análisis de datos recolectados directamente de la realidad social.

La aplicación de este método permitió construir una teoría sustantiva sobre las concepciones y prácticas de los docentes frente a la enseñanza de la lectura crítica. A través del análisis sistemático de las entrevistas y demás insumos obtenidos, se buscó identificar patrones, relaciones y categorías que expliquen la manera en que los docentes abordan este proceso formativo en sus contextos escolares.

Fases de la Teoría Fundamentada

En este sentido, según sugiere la propuesta de Strauss y Corbin (2002), se desarrollaron tres fases de codificación: abierta, axial y selectiva. Cada una permitió organizar los datos de forma progresiva hasta construir un modelo teórico sólido.

Codificación abierta: En esta fase se segmentaron y analizaron los datos recolectados, con el fin de identificar conceptos relevantes. Se descompusieron las entrevistas y observaciones en unidades significativas de análisis (palabras, frases, párrafos), que fueron agrupadas en torno a conceptos emergentes. A su vez, se analizaron las propiedades y dimensiones de estos conceptos, lo que permitió reconocer patrones y construir las primeras categorías analíticas.

Codificación axial: A continuación, se relacionaron las categorías y subcategorías surgidas en la fase anterior, organizándolas en torno a ejes conceptuales que dieron cuenta de sus vínculos causales, contextuales y relacionales. Esta fase permitió comprender cómo interactúan los distintos elementos del fenómeno, especialmente los factores que los docentes consideran determinantes en el desarrollo de la lectura crítica y los contextos en los que estos se manifiestan.

Codificación selectiva: Finalmente, se integraron las categorías en torno a un concepto central o categoría núcleo, que funcionaron como eje explicativo del fenómeno. Este concepto condensó los significados principales que emergieron del análisis y sirvieron de base para construir una teoría sustantiva. El modelo resultante proporcionó una visión articulada sobre las prácticas, creencias y estrategias de los docentes en torno a la enseñanza de la lectura crítica, aplicable al contexto de las instituciones educativas de básica primaria en San Juan Nepomuceno, Bolívar.

Informantes Clave

Los informantes clave son definidos en este estudio como los sujetos sociales que, por su posición y experiencia, poseen información relevante sobre la enseñanza de la lectura en la institución. Para esta tesis, se seleccionaron 5 docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa San Cayetano, quienes aportaron sus vivencias, tensiones y aciertos desde el aula rural.

De acuerdo con Vasilachis (2006), la investigación cualitativa reivindica a los informantes como sujetos con los que se establece un diálogo para comprender sus representaciones sociales, desplazando su tradicional trato como simples objetos de estudio. La selección de estos actores fue intencional, para ubicar aquellos que tuvieran una participación activa en el proceso de formación de competencias lectoras en los grados de primaria.

La participación de estos informantes fue crucial para la Teoría Fundamentada, ya que sus discursos constituyen la materia prima para la codificación y la posterior generación de categorías. Sus testimonios permiten contrastar la teoría pedagógica formal con la realidad práctica del territorio de San Juan Nepomuceno, asegurando que el constructo final sea representativo y auténtico.

A continuación, se presenta el perfil profesional de los docentes que participaron en el estudio, detallando su especialidad y trayectoria laboral. Es importante precisar que los códigos (IC01-IC05) fueron asignados a cada uno de los informantes clave siguiendo estrictamente el orden cronológico en que fueron entrevistados por la investigadora. Esta codificación permite organizar la información recolectada y garantiza el anonimato de los participantes, manteniendo

al mismo tiempo una trazabilidad clara entre sus testimonios y la experiencia acumulada que se resume en la siguiente tabla:

Tabla 2

Informantes claves

N°	Código	Especialidad	Años de Experiencia
1	**IC01**	Educación Básica Primaria	*14 años*
2	**IC02**	Docente de aula Tutora PTA	13 años
3	**IC03**	Educación Básica Primaria énfasis Lengua Castellana	25 años
4	**IC04**	Lengua Castellana, Español y Literatura	30 años
5	**IC05**	Educación Primaria	*14 años*

Escenario para el abordaje de la investigación

El escenario donde se desarrolló la investigación fue la Institución Educativa San Cayetano, la cual es de carácter oficial y está ubicada en el municipio de San Juan Nepomuceno, del departamento de Bolívar, Colombia. Su misión es ser una institución comprometida con la valoración, promoción y conservación de la diversidad étnica y cultural, ella se orienta hacia la provisión de una educación de alta calidad que propicia el respeto mutuo, la equidad y la inclusión social, mediante un enfoque intercultural y participativo.

La Institución Educativa San Cayetano cuenta con una población compuesta por 59 docentes, 1.240 estudiantes cuatro directivos y cuatro funcionarios administrativos, quienes articulan sus esfuerzos para garantizar los procesos de formación y gestión en todos los niveles educativos ofrecidos. La organización de la institución comprende una sede principal y nueve sedes tributarias, distribuidas estratégicamente para atender las necesidades de la comunidad rural circundante.

La estructura organizativa y funcional de la Institución Educativa San Cayetano refleja un compromiso con la equidad y la inclusión. Generando espacio de encuentro y aprendizaje donde se potencie el desarrollo integral de nuestros estudiantes, preparándolos para afrontar los desafíos de un mundo globalizado desde una perspectiva crítica y solidaria. Estas particularidades hacen de la institución un espacio ideal para el desarrollo de esta investigación.

Unidades de análisis y actores sociales

En la presente tesis doctoral, las unidades de análisis estuvieron constituidas por las concepciones, experiencias y prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la lectura crítica, tal como son vividas y expresadas por los actores sociales implicados. Asimismo, la inclusión de estos docentes facilitó la triangulación de la información y contribuyó a establecer vínculos entre los datos empíricos y el marco teórico, fortaleciendo la validez interpretativa del estudio. La interacción con estos actores permitió identificar datos relevantes y en paralelo fortaleció el proceso de construcción dialógica del conocimiento, al permitir identificar, desde sus voces, los retos y potencialidades que presenta la enseñanza de la lectura crítica en el nivel de básica primaria.

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Para la recolección de la información, se empleó la entrevista a profundidad, una técnica cualitativa que permite acceder de manera flexible y profunda a las experiencias, significados y perspectivas de los participantes. Esta modalidad se desarrolló a partir de un guion de entrevista, el cual contempla una serie de preguntas abiertas que orientan la conversación, pero sin restringir la posibilidad de explorar nuevas líneas temáticas que emerjan durante el diálogo.

La entrevista a profundidad se utilizó como la técnica fundamental para la recolección de información, permitiendo un diálogo flexible pero orientado por los propósitos de la investigación. Según Hernández et al. (2014), este tipo de entrevista se basa en una guía de asuntos, pero el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor profundidad.

En el marco de esta tesis, la entrevista permitió acceder a las concepciones y estructuras de pensamiento que los docentes tienen sobre la lectura crítica. Es un encuentro de voces, tal como lo sugiere la visión dialógica mencionada en la investigación, donde el investigador busca captar la carga semántica y los significados que el maestro otorga a su praxis pedagógica cotidiana. La aplicación de esta técnica se realizó siguiendo criterios de rigurosidad, registrando los encuentros para su posterior transcripción y análisis. La entrevista a profundidad facilitó que emergieran conceptos no previstos inicialmente, lo cual fue esencial para el proceso de

codificación abierta en el que se identificaron las unidades de análisis que dieron forma a la teoría sustantiva.

Para complementar esta técnica, se utilizó también la observación participante no estructurada, cuyo propósito fue captar elementos del entorno escolar, interacciones y prácticas pedagógicas que pudieran contrastarse con las narrativas recogidas en las entrevistas. Para ello, se diseñó una guía de observación como instrumento auxiliar, que permitió registrar, de forma sistemática, aspectos relevantes del quehacer docente relacionados con la enseñanza de la lectura crítica.

Ambos instrumentos, el guion de entrevista y la guía de observación, permitieron profundizar en la interpretación de las creencias, valores, estrategias didácticas y concepciones sobre los procesos de lectura y pensamiento crítico en el aula. Asimismo, facilitaron la caracterización de los componentes pedagógicos implicados en el desarrollo de competencias lectoras, considerando los niveles de análisis, interpretación y producción de textos. Cabe destacar que, previo al uso de los instrumentos, se solicitó el consentimiento informado de los participantes, así como su autorización expresa para la grabación, transcripción y análisis de las entrevistas, garantizando el respeto por los principios éticos de la investigación cualitativa.

Credibilidad y confirmabilidad

Este criterio implicó reflexionar sobre la corrección del conocimiento producido y adoptar estrategias para asegurarla. Para ello, se aplicó una recopilación de información de manera responsable, se grabaron las entrevistas, se utilizó un cuaderno de notas, se diferenciaron datos originales de interpretaciones propias, se obtuvieron datos ricos y detallados y se aplicó la triangulación como estrategia para aumentar la confianza en la calidad de los datos.

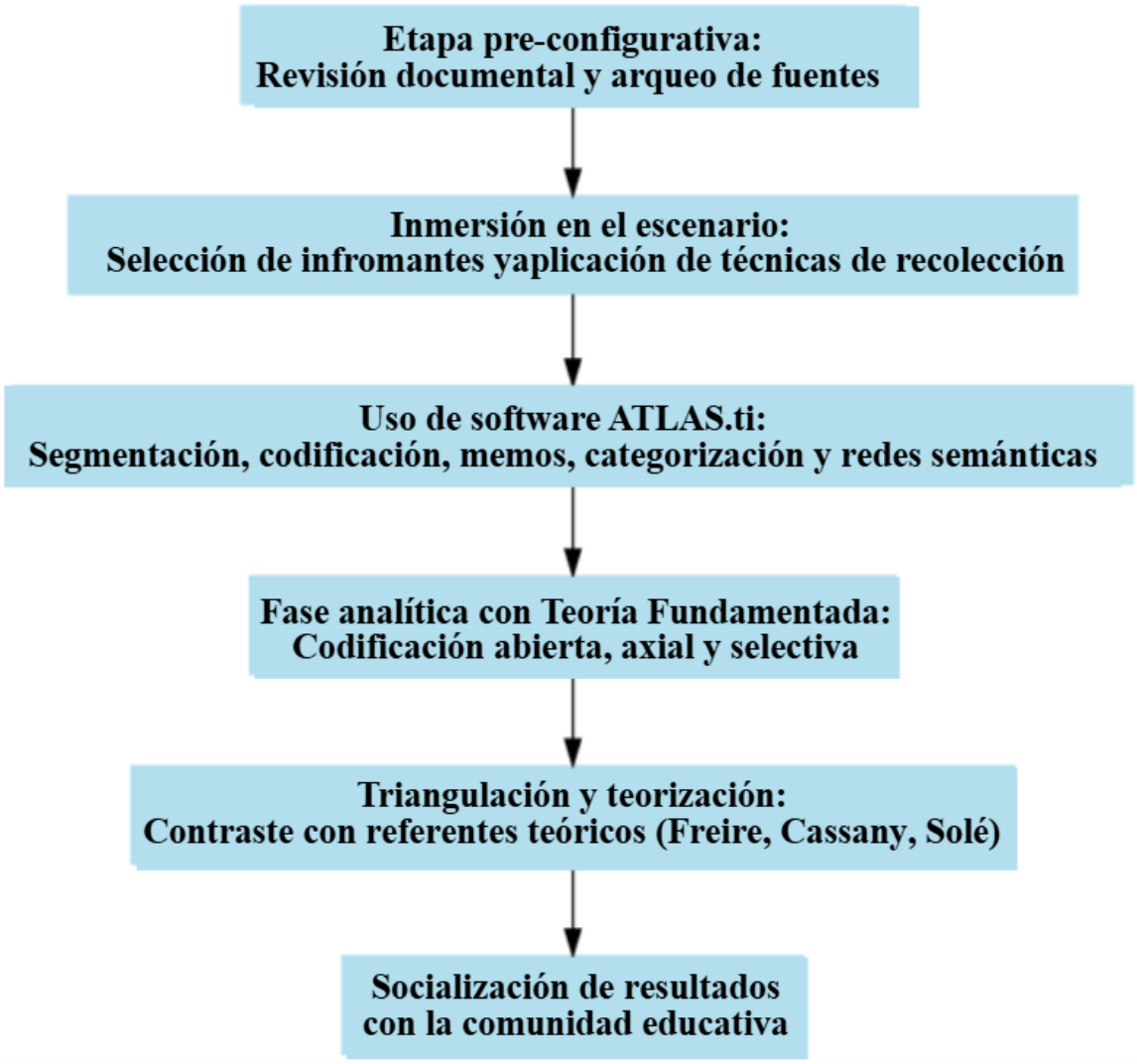
La confirmabilidad se enfocó en la capacidad de la investigadora para captar el significado que los informantes deseaban transmitir. Según Martínez (2012), este criterio se logra cuando la investigadora busca comprender lo que los informantes comunican, para evitar que sus propias suposiciones o prejuicios distorsionen la interpretación. Este enfoque de intersubjetividad fue clave para establecer una conexión genuina entre el investigador y los informantes, para garantizar que la representación de las voces de los participantes sea auténtica y fiel.

Procedimiento de la investigación

El procedimiento de investigación se organizó de manera sistemática en fases que garantizaron la coherencia del estudio. Inició con una etapa pre-configurativa de revisión documental y arqueo de fuentes. Luego, se procedió a la inmersión en el escenario de la Institución Educativa San Cayetano para la selección de informantes y la aplicación de las técnicas de recolección de información.

Figura 3

Diagrama del proceso de investigación



Dada la complejidad y el rigor que exige el tratamiento de los datos cualitativos, esta investigación optó por el uso del software ATLAS.ti, una herramienta especializada que facilitó un análisis sistemático, ordenado y profundo de la información. Este programa resulta especialmente pertinente cuando se trabaja bajo los principios de la Teoría Fundamentada, ya que permite implementar sus procedimientos metodológicos de manera coherente y eficiente.

ATLAS.ti ofreció múltiples funcionalidades que potenciaron el proceso analítico: segmentación y codificación de citas, elaboración de memos analíticos, categorización conceptual y establecimiento de vínculos entre categorías emergentes, todo representado de forma visual a través de redes semánticas. Estas funcionalidades permitieron estructurar el análisis tanto en niveles iniciales (primer orden) como en niveles interpretativos más complejos (segundo orden), aportando así profundidad explicativa al fenómeno educativo abordado.

Posteriormente, se desarrolló la fase analítica mediante las herramientas de la Teoría Fundamentada. Como indican Strauss y Corbin (2002) se realizó la descomposición de datos en la codificación abierta, la búsqueda de relaciones en la codificación axial y la integración del modelo en la codificación selectiva. Este proceso se apoyó en la comparación constante para asegurar que las categorías estuvieran debidamente saturadas y fundamentadas.

El objetivo central de la investigación fue construir una teoría sustantiva sobre la lectura crítica en educación básica primaria. Para ello, el análisis de los datos obtenidos se desarrolló siguiendo los procedimientos propios de la teoría fundamentada, lo cual garantizó una alineación metodológica entre el enfoque cualitativo adoptado y la herramienta informática utilizada. Además, se incorporaron técnicas complementarias como la revisión detenida de expresiones clave, la verificación cruzada de datos y la comparación constante entre casos y categorías.

El procedimiento concluyó con la triangulación y teorización, donde se contrastaron los hallazgos con los referentes teóricos de autores referidos en las bases que apoyaron la investigación. Esta etapa permitió validar el constructo emergente, asegurando su auditabilidad y consistencia lógica antes de proceder a la socialización de los resultados con la comunidad educativa

El proceso analítico se llevó a cabo en tres fases progresivas:

Codificación abierta: Se identificaron y etiquetaron unidades significativas de información con el fin de describir fielmente los contenidos expresados por los participantes, permitiendo esbozar sus concepciones sobre la lectura crítica.

Codificación axial: Se reorganizaron los códigos en torno a categorías más amplias, estableciendo relaciones entre propiedades y dimensiones. Esta etapa facilitó una comprensión más estructurada de las conexiones entre los elementos del discurso docente.

Codificación selectiva: Se integraron las categorías emergentes en un esquema teórico global, articulando los hallazgos en torno a un núcleo central que permitió construir una interpretación sustantiva del fenómeno investigado.

Además se realizó una triangulación de la información, combinando las diversas fuentes y técnicas de análisis para fortalecer la validez interna de los resultados. Este proceso culminó en la elaboración de una teoría sustantiva coherente y contextualizada, que permitió comprender y orientar la enseñanza de la lectura crítica en el nivel de básica primaria, aportando así un marco teórico pertinente para su mejora continua.

Técnica de Confirmabilidad y Validez

La validez en esta investigación se apartó de los criterios de medición cuantitativa para abrazar una rigurosidad basada en la coherencia interna. Como explicó Vasilachis (2006), la validez en el paradigma interpretativo no buscó la generalización, sino la fidelidad a las interpretaciones de los sujetos. Para garantizar esto, se empleó la triangulación como estrategia fundamental, permitiendo que la convergencia de voces otorgara una visión multidimensional del fenómeno.

La confirmabilidad se aseguró mediante la transparencia en el manejo de los datos y el seguimiento de una ruta auditable. Se apoyó en los principios de Strauss y Corbin (2002), quienes enfatizaron que la validez surge de la conexión sistemática entre datos y conceptos. Al mantener un registro detallado de las transcripciones y del proceso de codificación, se permitió que otros investigadores pudieran seguir la lógica del estudio, cumpliendo con la "auditabilidad" mencionada por Gurdián (2007).

Por último, se incorporó la dimensión de la veracidad a través de la contrastación con los informantes. Siguiendo a Martínez (2012), la validez radicó en la comprensión del significado del ser humano. Por ello, el procedimiento incluyó una fase de socialización donde el constructo fue devuelto a los docentes para su validación. Este acto de reconocimiento mutuo, que resonó con la hermenéutica de

Gadamer (1998), aseguró que la verdad construida fuera un reflejo auténtico de las vivencias en el contexto escolar.

MOMENTO IV

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presentan los resultados preliminares obtenidos durante el proceso de investigación, los cuales culminan con los resultados finales que se integran en una teoría fundamentada sustantiva sobre la lectura crítica en educación básica primaria de la Institución Educativa San Cayetano, en el municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar, Colombia. A partir de la información recopilada desde los relatos de los docentes y analizados de acuerdo con la metodología de la Teoría Fundamentada, se buscó entender cómo los docentes conceptualizan y aplican la lectura crítica, con el objetivo de desarrollar las competencias críticas en sus estudiantes.

Es importante señalar que, en las investigaciones que aplican la Teoría Fundamentada, el proceso de análisis es emergente, lo que significa que no sigue una secuencia lineal predeterminada. Las categorías y conceptos surgen y se ajustan continuamente a medida que se recopilan y analizan los datos, en un proceso de comparación constante (Charmaz, 2006). A continuación, se presentan las estrategias de análisis y las metodologías utilizadas para sistematizar los datos, que permitieron identificar los códigos y categorías que finalmente se integran en la teoría emergente. Estas estrategias incluyen la codificación abierta y la codificación selectiva, las cuales fueron aplicadas en un entorno de escritura de memorandos y comparación constante según los criterios propuestos por Strauss & Corbin (1998).

Este capítulo también presenta los resultados generados por los informantes clave a partir de las entrevistas realizadas. A través de este análisis, se interpretaron las percepciones y conceptualizaciones de los docentes sobre el proceso de lectura crítica, de acuerdo con los propósitos establecidos en el objeto de estudio. El procedimiento de recolección de información incluyó entrevistas con los informantes clave, basadas en un guion preestablecido, el cual fue

validado comunicativamente conforme a las pautas de Sandín (2003). La socialización permitió asegurar que las preguntas fueran pertinentes y comprensibles, garantizando que la información recabada fuera adecuada para el análisis de las creencias y las prácticas pedagógicas de los docentes.

El instrumento de recolección se diseñó con el fin de obtener insumos que permitieran al investigador alcanzar el objetivo de interpretar las creencias y conceptualizaciones de los docentes sobre los procesos de lectura crítica y el desarrollo del pensamiento crítico. Además, se buscó caracterizar los componentes pedagógicos implementados por los docentes para fomentar estas competencias en los estudiantes.

Una vez transcritas las entrevistas, los textos fueron enviados a los informantes para su verificación, un paso esencial para confirmar que la transcripción fuera fiel y correcta. Este proceso también permitió depurar la información, corrigiendo posibles errores u omisiones. El análisis de los datos recabados se basó en la comparación constante de las respuestas de los informantes clave, siguiendo las recomendaciones de Álvarez (2009), quien plantea que el trabajo de un detective consiste en identificar patrones y tendencias que emergen de las respuestas de los participantes. Según el citado autor, las opiniones de los informantes pueden proporcionar información esclarecedora que permite comprender mejor los fenómenos estudiados y, por lo tanto, ayudan a generar una teoría fundamentada sólida y coherente.

Resultados a partir de la Codificación y sus procedimientos

En el análisis de los datos recolectados mediante las entrevistas, el código se presenta como la unidad fundamental de trabajo dentro de la Teoría Fundamentada. Según Strauss y Corbin (2008), el código es definido como "los nombres que se le dan a los conceptos derivados a partir del proceso de codificación" (p. 66). Por su parte, Charmaz (2014) explica que el código es "el enunciado corto que el teórico fundamentado construye para representar un fragmento de los datos". Los códigos permiten clasificar, sintetizar y analizar la información, conectando los datos empíricos con las conceptualizaciones teóricas que se derivan de ellos. Los códigos más efectivos son simples, precisos y analíticos; permiten tanto el acceso a los datos como una comprensión teórica profunda (Charmaz, 2014, pp. 341-342).

Para esta investigación, se aplicaron los procedimientos de codificación propuestos por Strauss y Corbin (2008), los cuales incluyen tres fases esenciales: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. A través de estos procedimientos, el análisis permitió pasar de un examen detallado de los datos a una conceptualización teórica, para luego integrar los conceptos y las categorías en un marco teórico sustantivo.

Procedimientos de Codificación en la Teoría Fundamentada

De acuerdo con Strauss y Corbin (2008), la codificación se desarrolló en un proceso no lineal, en el que se identifican y refinan los códigos y categorías a medida que se avanzan las entrevistas. A continuación, se detallan los procedimientos utilizados en esta investigación, siguiendo los planteamientos propuestos por los autores mencionados.

Tabla 3

Procedimientos de Codificación:

Código	Descripción
Codificación en vivo	Procesamiento y codificación de los datos a medida que se recogen, permitiendo una revisión inicial.
Codificación inicial o abierta	Primera etapa en la que se identifican los fragmentos clave de los datos y se asignan códigos.
Codificación axial	Organización y conexión de las categorías identificadas, estableciendo relaciones entre ellas.
Codificación selectiva	Fase final donde se integran las categorías y se construye la teoría central del fenómeno investigado.
Codificación teórica	Enfoque que permite la elaboración de la teoría basada en los datos a través de la comparación constante.

Nota. Adaptado de Saldaña (2009), Strauss y Corbin (2008), y Glaser (1978).

Codificación Abierta

El proceso de codificación abierta comenzó con la selección de fragmentos de datos relevantes, es decir, conceptos e ideas clave de las entrevistas. Esta fase permitió realizar un microanálisis de los datos, lo que implicó una interpretación inicial de los fragmentos de texto proporcionados por los informantes clave. Tal como señalan Schettini y Cortazzo (2015), en la codificación abierta "los datos se fracturan y se abren para sacar a la luz los pensamientos, las ideas y significados que contienen con el fin de descubrir, etiquetar y desarrollar conceptos" (p.

37). Este procedimiento permitió la identificación de conceptos clave que, a su vez, fueron clasificados y organizados en torno a categorías iniciales.

Una vez que los datos fueron fragmentados y los códigos fueron asignados, se establecieron relaciones jerárquicas entre las subcategorías, atendiendo a las propiedades y dimensiones identificadas en los datos. Esta etapa fue crucial para generar categorías conceptuales que sean representativas de los datos, en consonancia con el análisis inductivo (Strauss & Corbin, 2008).

Codificación Axial

La codificación axial es la fase en la que se conectan las categorías emergentes, se exploran las relaciones entre ellas y se refinan las dimensiones de cada categoría. Durante este proceso, se identificaron las principales dimensiones que emergieron de las entrevistas, como, por ejemplo: Estrategias pedagógicas utilizadas para fomentar la lectura crítica.

Desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes

Impacto de la lectura crítica en la vida académica y personal de los estudiantes

Como Strauss y Corbin (2008) mencionan, en esta etapa se debe explorar cómo las categorías interrelacionadas ayudan a dar forma al concepto central que emerge de los datos. La codificación axial busca construir conexiones entre las categorías y consolidar la teoría emergente.

Codificación Selectiva

La fase final del proceso de codificación corresponde a la codificación selectiva, en la que se identificó el concepto central que organiza y da sentido a todas las categorías emergentes. En este caso, la lectura crítica fue el concepto central que orientó la integración de los hallazgos de la investigación, conectando todas las categorías relacionadas con la práctica pedagógica y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

A medida que avanzaba el proceso de codificación, se emplearon herramientas como la comparación constante y la escritura de memorandos para refinar las categorías y establecer relaciones entre los conceptos. De acuerdo con Strauss y Corbin (2008), el proceso de comparación constante es esencial para identificar patrones emergentes y validar las conexiones entre las categorías.

Procedimientos de Transformación y Reflexión

Como lo sugieren Rodríguez et al. (1999), el análisis cualitativo implica un proceso de transformación y sistematización de los datos que permite obtener un conocimiento más profundo sobre el fenómeno estudiado. En este caso, se realizó una reducción de la información mediante la segmentación de los datos, con lo que se logró establecer relaciones entre los criterios temáticos manejados y, a su vez, dar paso a la obtención de las subcategorías. Posteriormente, la información fue organizada de forma que las categorías emergentes se integraran a los objetivos de la investigación.

El proceso de triangulación también fue utilizado para validar los resultados. Según Rodríguez et al. (1999), la triangulación permite contrastar diferentes perspectivas y obtener un entendimiento más robusto de la realidad estudiada, asegurando que las conclusiones sean válidas y fundamentadas.

A través de este proceso sistemático de codificación abierta, axial y selectiva, se identificaron categorías y dimensiones clave que permitieron comprender las prácticas pedagógicas de los docentes, sus concepciones sobre la lectura crítica y los enfoques implementados para fomentar esta habilidad en la educación básica primaria. Este enfoque metodológico proporcionó una visión detallada sobre cómo los docentes conceptualizaron y promovieron la lectura crítica en su práctica educativa.

Identificación de Categorías y Dimensiones

En el proceso de codificación, emergieron varias categorías y subcategorías clave que reflejan los enfoques pedagógicos y las concepciones sobre la lectura crítica. Estas categorías están organizadas en torno a tres grandes dimensiones: (1) Estrategias Pedagógicas para la Lectura Crítica, donde se destaca la importancia de trascender lo tradicional mediante "situaciones reales en las que ellos de pronto son capaces de... mirar una visión de cómo sería la sociedad" (ICO1) e incorporando herramientas que permitan que los estudiantes "se diviertan, aprendan a hacer una buena lectura" (ICO4) de forma dinámica. (2) Desarrollo del Pensamiento Crítico y Autonomía, dimensión que busca que el estudiante aprenda a "no quedarse con la primera impresión, sino a mirar un poco más allá, a hacerse preguntas y a formarse una propia opinión" (ICO5), logrando así "que ellos sean autónomos, sean reflexivos y dialoguen con su

mundo" (ICO2). Finalmente, (3) Beneficios Personales y Académicos de la Lectura Crítica, pues se reconoce que este proceso no solo impacta el éxito escolar al permitir que el niño "comprenda el pensamiento crítico y lo pone en la práctica" (ICO4), sino que es la base para formar a un "excelente ciudadano que va a saber a quién elegir y que va a querer para sí mismo y para los demás" (ICO1).

Estrategias Pedagógicas para la Lectura Crítica

Una de las categorías centrales identificadas en el análisis de las entrevistas es la estrategia pedagógica utilizada por los docentes para fomentar la lectura crítica en los estudiantes. Las estrategias pedagógicas, los docentes destacan la importancia de vincular la lectura con el entorno social y las vivencias personales de los estudiantes, alejándose de la mera repetición de datos. Al respecto, el informante ICO1 señala que su enfoque se basa en la conexión con la realidad: “Yo trabajo mucho con la parte del contexto, me gustan mucho las relaciones sociales, las situaciones de convivencia... yo los llevo a situaciones reales en las que ellos de pronto son capaces de... mirar una visión de cómo sería la sociedad si ellos actuaran de cierta manera”. Esta perspectiva es compartida por ICO5, quien refuerza la necesidad de que el estudiante adopte una postura activa, afirmando que la lectura crítica ocurre cuando el niño “no se queda solamente con lo que dice el texto, sino que intenta entender por qué lo dice, qué intención tiene el autor y qué piensa él mismo sobre eso”.

Por otro lado, la implementación de dinámicas grupales y el uso de herramientas innovadoras aparecen como mediadores fundamentales para despertar el interés y la reflexión. El informante ICO2 resalta el valor del intercambio colectivo, mencionando que “en mesa redonda se les permite que ellos participen espontáneamente... se le valoran sus argumentos, sus opiniones y se les dice a ellos que respeten la idea de los otros”. Complementando esta visión, ICO4 introduce el componente tecnológico y creativo como una vía para la interpretación profunda, explicando: “¿Qué le dijeran ustedes si este cuento se puede convertir en una canción?... vamos a utilizar la IA... quedaron encantados porque les gustó que lo que estaban leyendo estaba en una canción”. Estas actividades no solo facilitan la comprensión, sino que permiten que el estudiante cuestione los motivos de los personajes y construya su propio criterio.

***Uso de Textos Literarios y Materiales Visuales*:** El uso de textos literarios se consolida como una de las estrategias fundamentales para fomentar la reflexión y la conexión emocional de

los estudiantes con el contenido (Berger, 1998). Los docentes emplean obras clásicas y regionales para movilizar el pensamiento; por ejemplo, el informante ICO3 destaca su preferencia por materiales que conectan con el entorno: "Me encanta que tiene lecturas buenas de eso, de zona rural... yo siempre le pongo dibujo a lo que dice el texto". Por su parte, el docente ICO4 enfatiza que la literatura permite al estudiante indagar en las motivaciones profundas de los relatos, señalando que al leer críticamente el niño se cuestiona: "¿Por qué este personaje actúa así? ¿Por qué no pudo hacer de esta forma?".

Complementando la palabra escrita, se incorporan recursos multidimensionales como cortometrajes, canciones y herramientas tecnológicas que facilitan una comprensión más profunda (Cassany, 2022). Esta transición hacia lo multimodal es descrita por el docente IC04

> Yo sí seguiría de pronto innovando, utilizando las nuevas herramientas que nos da la IA para implementarla con lo que yo llevo y complementarla con esta, para que los estudiantes se sientan más divertidos y a la vez que jueguen, se diviertan, aprendan a hacer una buena lectura" (ICO4).

Asimismo, el uso de materiales visuales permite la inclusión de todos los niveles de aprendizaje, como indica el mismo informante al referirse a sus cineforos: "Aquellos que no leyeron, pero sí visualmente interpretaron... ellos también participaron". Estos apoyos visuales y auditivos no solo diversifican la clase, sino que, en palabras de ICO3, sirven para que el estudiante pueda "dramatizar a veces lo que ellos entendían", logrando así una conexión significativa con el saber

***Debates y Discusión Crítica*:** En muchas entrevistas, los docentes destacaron la importancia de debates y discusiones para analizar los textos, permitiendo a los estudiantes compartir sus opiniones y reflexionar sobre diferentes puntos de vista. Según Freire (2002), este enfoque dialógico es esencial para desarrollar el pensamiento crítico, ya que fomenta la emancipación a través del cuestionamiento. Esta dinámica es descrita por el informante ICO3, quien explica su metodología de interacción en el aula: "Lanzo la pregunta, se la hago en tablero, y ya cada quien da su opinión. Y después debatíamos ahí, comparamos la respuesta... hacíamos mesa redonda, un conversatorio". Ambas experiencias demuestran cómo el diálogo transforma la lectura en un proceso colectivo de construcción de sentido.

Uso de Preguntas Abiertas e Inferenciales: Se observaron técnicas de preguntas abiertas que permiten a los estudiantes formular opiniones personales y argumentar en torno a lo que leen. Esta estrategia favorece la participación activa y la autonomía en el aprendizaje, ya que los estudiantes comprenden y construyen su propio sentido del texto (Solé, 2012). En este sentido, la informante ICO1 describe cómo utiliza el cuestionamiento para conectar el texto con la ética y la toma de decisiones, planteando interrogantes como: "¿Qué harías tú? ¿Crees que es positivo? ¿Crees que es negativo?... Si te sientes ofendido, si sientes que vas a ofender a otra persona". Estas preguntas no buscan una respuesta única, sino que obligan al estudiante a evaluar las consecuencias de las acciones desde su propia perspectiva.

Asimismo, esta estrategia busca que el alumno trascienda la superficie de la información para indagar en la subjetividad del relato. Al respecto, el informante ICO1 sostiene que este proceso ocurre cuando se fomenta el "pensamiento diferente o divergente frente a cómo nos presenta una situación o un caso en específico y lo miramos desde otra perspectiva... buscamos otros métodos de respuesta". De igual manera, el informante ICO5 refuerza esta idea al señalar que la finalidad es que el estudiante "intente entender por qué lo dice, qué intención tiene el autor y qué piensa él mismo sobre eso", evitando que se queden con la primera impresión y fomentando la construcción de un sentido propio y reflexivo.

Desarrollo del Pensamiento Crítico y Autonomía

La segunda categoría emergente es el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. En este caso, los docentes se enfocan en promover la capacidad de los estudiantes para cuestionar, analizar y reflexionar sobre lo que leen, evitando que acepten el texto de forma pasiva. Al respecto, el informante ICO5 destaca que la finalidad es "formar estudiantes que no repitan todo mecánicamente, sino que tengan criterio... que no se queden con la primera impresión, sino a mirar un poco más allá, a hacerse preguntas y a formarse una propia opinión". Esta postura refuerza la idea de que la lectura debe ser un acto de participación activa donde el niño evalúe la validez de lo que consume.

Fomento de la Autonomía en el Pensamiento: A través de actividades de lectura crítica, los docentes fomentan que los estudiantes no sólo comprendan lo que leen, sino que también desarrollen una postura crítica. Según Giroux (1990), la autonomía en el pensamiento es crucial para formar individuos conscientes y activos en la sociedad. Esta visión es respaldada por el

informante ICO2, quien señala que la meta es superar la enseñanza tradicional para que el alumno participe activamente, pues la lectura crítica “es donde el niño va a interactuar, va a dar su punto de vista, va a criticar, va a dar un juicio de valor sobre lo que él está leyendo”. De este modo, la lectura se convierte en una herramienta para que el niño participe activamente y decida qué información es útil para su vida.

Asimismo, esta formación en autonomía busca proyectar al estudiante como un sujeto capaz de enfrentar los retos de su entorno. El informante ICO1 enfatiza el impacto social de esta habilidad al afirmar: "Si nosotros empezamos a apuntar hacia esa criticidad desde el momento en que el estudiante pisa el aula, cuando salga de la escuela va a ser un excelente ciudadano que va a saber a quién elegir y qué va a querer para sí mismo y para los demás". En concordancia, el informante ICO2 vincula esta capacidad con el fortalecimiento del carácter, explicando que "al ser crítico al niño, puede llegar a ser un ciudadano resiliente, porque sabe qué es lo bueno, qué es lo malo y cómo afrontar esa adversidad". Así, la autonomía no es solo una competencia académica, sino una base para la formación ciudadana y la resiliencia personal.

Reflexión y Postura Personal: Se destacó la importancia de que los estudiantes adopten una postura frente al texto, reflexionen sobre las intenciones del autor y conecten lo leído con su propia realidad (Cassany, 2022). Esta reflexión permite que los estudiantes desarrollen un pensamiento autónomo, fundamental para la construcción de ciudadanos críticos. Al respecto, el informante ICO5 explica que este proceso implica que el niño "intente entender por qué lo dice, qué intención tiene el autor y qué piensa él mismo sobre eso", logrando así que el estudiante participe de forma activa y no mecánica. Esta capacidad de análisis profundo es la que permite al alumno evaluar la pertinencia de la información en su cotidianidad.

Más allá del aula, esta autonomía se proyecta hacia la formación de individuos capaces de transformar su entorno. El informante ICO1 resalta que la finalidad última es el impacto social, afirmando que: “Cada quien dramatizaba, a veces lo que ellos entendían, también lo mando a dibujar lo que dice el texto... yo siempre le pongo dibujo a lo que dice el texto porque me encanta que tiene lecturas buenas de eso, de zona rural" (ICO3).

En sintonía con esta visión, el informante ICO2 sostiene que la lectura crítica prepara al estudiante para la vida real, ya que "al ser crítico al niño, puede llegar a ser un ciudadano

resiliente, porque sabe qué es lo bueno, qué es lo malo y cómo afrontar esa adversidad". De esta manera, la postura crítica se convierte en un pilar de la formación ética y ciudadana.

Beneficios Personales y Académicos de la Lectura Crítica

La tercera dimensión identificada fue *la relación entre la lectura crítica y los beneficios personales y académicos para los estudiantes*. En el ámbito académico, el informante ICO5 destaca que este proceso mejora las competencias generales del alumno: "cuando los motivamos a analizar o a opinar, empiezan a mejorar en muchas capacidades: se expresan mejor, adquieren más vocabulario y, sobre todo, pierden el miedo a decir lo que piensan". Esta seguridad comunicativa se traduce en un mejor desempeño en diversas áreas del saber.

A nivel personal y social, los beneficios son aún más profundos, vinculándose con la resiliencia y la formación de una ciudadanía responsable. El informante ICO2 sostiene que la lectura crítica fortalece el carácter del niño, afirmando que "al ser crítico al niño, puede llegar a ser un ciudadano resiliente, porque sabe qué es lo bueno, qué es lo malo y cómo afrontar esa adversidad... el niño va a ser mejor para afrontar situaciones adversas de la vida". Por su parte, el informante ICO1 proyecta este beneficio hacia el futuro democrático del estudiante, señalando que al fomentar la criticidad, "cuando salga de la escuela va a ser un excelente ciudadano que va a saber a quién elegir y qué va a querer para sí mismo y para los demás". Así, la lectura crítica no solo garantiza el éxito escolar, sino que dota al individuo de autonomía y valores para su vida en sociedad.

Desarrollo de Habilidades Cognitivas y Académicas: Shutterstock

A través de la lectura crítica, los estudiantes no solo mejoran en la comprensión de textos, sino que desarrollan habilidades de argumentación y resolución de problemas fundamentales para su futuro (Solé, 1987). Este enfoque les permite tomar decisiones informadas y ser más autónomos, preparándolos para la complejidad de la educación secundaria. Al respecto, el informante ICO5 destaca que este ejercicio potencia otras áreas del lenguaje: "cuando los motivamos a analizar o a opinar, empiezan a mejorar en muchas capacidades: se expresan mejor, adquieren más vocabulario y, sobre todo, pierden el miedo a decir lo que piensan". De esta forma, la lectura crítica actúa como un catalizador del éxito académico integral.

Asimismo, los docentes perciben que esta práctica trasciende lo escolar para instalarse en la estructura de la personalidad del estudiante. El informante ICO2 subraya que la lectura crítica

dota al niño de herramientas para la vida cotidiana, afirmando que "al ser crítico al niño, puede llegar a ser un ciudadano resiliente, porque sabe qué es lo bueno, qué es lo malo y cómo afrontar esa adversidad". Si buscas reforzar la idea de la formación para la vida y la sociedad desde la perspectiva de la resiliencia y los valores, puedes usar esta cita del informante ICO2:

> Al ser crítico al niño, puede llegar a ser un ciudadano resiliente, porque sabe qué es lo bueno, qué es lo malo y cómo afrontar esa adversidad... el niño va a ser mejor para afrontar situaciones adversas de la vida (ICO2).

Así, la autonomía lograda a través de la lectura se convierte en una base sólida para el desarrollo personal y la participación ciudadana.

Impacto en la Vida Cotidiana y Ciudadanía: Según Freire (1970), la lectura crítica también tiene un impacto social y cultural, ya que permite a los estudiantes analizar y cuestionar su entorno. En este sentido, la lectura crítica fomenta el desarrollo de una ciudadanía crítica, que les permite reflexionar sobre los problemas sociales y proponer soluciones (Giroux, 1990).

En términos generales, se puso de manifiesto que la lectura crítica trasciende la mera comprensión de un texto, constituyéndose como un proceso esencial para el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Esta herramienta pedagógica facilita el análisis y la reflexión profunda, promoviendo una autonomía que permite al estudiante dejar de ser un receptor pasivo. "Cuando los motivamos a analizar o a opinar, empiezan a mejorar en muchas capacidades: se expresan mejor, adquieren más vocabulario y, sobre todo, pierden el miedo a decir lo que piensan" (ICO5). De esta manera, se siembra desde la primaria la capacidad de “no quedarse con la primera impresión, sino a mirar un poco más allá”.

Las estrategias pedagógicas empleadas, tales como el uso de textos literarios, el fomento del debate y las preguntas abiertas, son piezas clave en este engranaje. El informante ICO4, quien resalta la importancia de los espacios de debate colectivo: “Hicimos como un cine foro, ellos también participaron... eso me ha enriquecido mi labor también, porque uno trabajando desde otra área ve otras perspectivas que ve otro docente “Estas actividades multidimensionales logran que el estudiante cuestione la realidad y construya su propio sentido del mundo.

El impacto de estos procesos trasciende el ámbito académico para consolidar la formación de ciudadanos comprometidos. El informante ICO1 enfatiza que la lectura crítica es la base de una sociedad democrática sana: “Si nosotros empezamos a apuntar hacia esa criticidad...

cuando salga de la escuela va a ser un excelente ciudadano que va a saber a quién elegir y qué va a querer para sí mismo y para los demás". En concordancia, el informante ICO2 vincula esta habilidad con la fortaleza emocional, afirmando que un niño crítico se convierte en un "ciudadano resiliente, porque sabe qué es lo bueno, qué es lo malo y cómo afrontar esa adversidad". En conclusión, la lectura crítica no solo mejora el rendimiento escolar, sino que dota al individuo de las herramientas éticas y reflexivas necesarias para actuar de manera autónoma en su entorno social y personal.

Análisis y Construcción de las Categorías Emergentes: Unidad Hermenéutica de las Entrevistas a los Docentes

A continuación, se presenta el sistema de categorías emergentes derivado del análisis inductivo de los datos obtenidos en las entrevistas a los informantes clave, docentes de la Institución Educativa San Cayetano. Este proceso de codificación se desarrolló de acuerdo con los principios de la Teoría Fundamentada, utilizando procedimientos como la codificación abierta y codificación axial, con el fin de identificar, conceptualizar y organizar los datos de manera coherente.

El proceso de codificación abierta comenzó con la selección de los fragmentos clave de las entrevistas, es decir, las ideas y conceptos relevantes expresados por los informantes. Este análisis microscópico permitió interpretar los significados de las respuestas, lo que resultó en la creación de los primeros códigos que representaban las ideas principales. A partir de estos códigos, se construyeron las categorías iniciales, las cuales fueron refinadas y organizadas en la fase de codificación axial.

El Método Comparativo Constante (MCC)

El Método Comparativo Constante (MCC), propuesto por Glaser y Strauss (1967) y más tarde desarrollado por Strauss y Corbin (2008), fue utilizado a lo largo de este proceso. Este enfoque permite una comparación constante de los datos, buscando patrones, similitudes y diferencias en las respuestas de los informantes. Como señalan Strauss y Corbin (2008), el MCC se basa en el principio de que la teoría debe surgir inductivamente de los datos, lo que facilita la creación de un marco teórico basado en la información empírica recopilada. Este proceso de

comparación es fundamental para el desarrollo de una teoría robusta y bien fundamentada, permitiendo una reflexión continua sobre los datos a medida que se recogen.

En consecuencia, el análisis de los datos se realizó de manera no lineal, con un enfoque de espiral que permitió ir refinando las categorías a medida que se obtenían nuevas entrevistas y se incorporaban nuevas ideas. La codificación abierta permitió la identificación de conceptos clave, mientras que la codificación axial ayudó a relacionar estos conceptos entre sí, organizándolos en torno a las dimensiones principales de la investigación.

Desarrollo del Sistema de Categorías Emergentes

A través de la codificación abierta, se identificaron varias dimensiones y subcategorías clave que emergieron de los datos obtenidos de las entrevistas con los docentes. Estas categorías fueron agrupadas en torno a tres grandes ejes:

Estrategias Pedagógicas para la Lectura Crítica:

Las estrategias pedagógicas mencionadas por los informantes clave incluyen el uso de textos literarios, actividades interactivas, debates, y preguntas abiertas que invitan a la reflexión. Estas estrategias son fundamentales para fomentar la capacidad de los estudiantes de analizar y reflexionar críticamente sobre lo que leen.

Desarrollo del Pensamiento Crítico en los Estudiantes:

Los docentes indicaron que el principal objetivo de la lectura crítica es desarrollar pensadores autónomos que no solo comprendan los textos, sino que también sean capaces de cuestionar, analizar y proponer nuevas interpretaciones. Esta dimensión se refiere a cómo los docentes fomentan la autonomía de los estudiantes y su capacidad para pensar de manera crítica sobre su entorno, buscando "que ellos sean autónomos, sean reflexivos y dialoguen con su mundo" (ICO2). Para lograrlo, la práctica pedagógica se orienta a que el estudiante aprenda a "no quedarse con la primera impresión, sino a mirar un poco más allá, a hacerse preguntas y a formarse una propia opinión" (ICO5). Este enfoque permite trascender la repetición mecánica, pues como afirma el ICO1;

> Bueno, estamos en un mundo en el que la sociedad está, digamos que, surgiendo, y nos hemos dado cuenta que una de las problemáticas es que el estudiante traga entero. Yo siempre he dicho que cada quien tiene que ser libre de pensar y buscar, investigar, indagar, sin necesidad de repetir errores que cometen otras personas, entonces una de las cosas que buscamos con el fortalecimiento de la lectura crítica es eso (ICO1)

Impacto de la Lectura Crítica en el Desarrollo Personal y Académico:

La lectura crítica tiene efectos tanto en el rendimiento académico como en el desarrollo personal de los estudiantes. Los docentes mencionaron que la lectura crítica no solo mejora la comprensión, sino que transforma la seguridad del alumno; como indica el informante ICO5, al motivarlos a opinar ellos "se expresan mejor, adquieren más vocabulario y, sobre todo, pierden el miedo a decir lo que piensan". Asimismo, este proceso impacta en su desarrollo socioemocional, pues según el informante ICO2, al fortalecer la autonomía "el niño fortalece su valor... tiene su autoestima reconocida y va a ser mejor para afrontar situaciones adversas de la vida".

Cada una de estas dimensiones se organizó en torno a las categorías emergentes que surgieron de las entrevistas, reflejando las prácticas pedagógicas de los docentes y sus concepciones sobre la lectura crítica. A medida que avanzaba el análisis, se realizaron comparaciones constantes para refinar las categorías y ajustar las interpretaciones a los datos obtenidos.

Codificación Axial y Relación de Categorías

En la fase de codificación axial, se profundizó en las relaciones entre las categorías y se organizaron en torno a subcategorías y dimensiones que permitieron detallar el proceso de enseñanza de la lectura crítica. Por ejemplo, se establecieron relaciones entre las estrategias pedagógicas y el desarrollo del pensamiento crítico, mostrando cómo las actividades diseñadas por los docentes están orientadas a promover habilidades críticas en los estudiantes. Además, se destacó la interconexión entre la lectura crítica y el desarrollo personal de los estudiantes, evidenciando cómo esta práctica contribuye al pensamiento autónomo y a la formación de una ciudadanía crítica.

La Codificación Selectiva: Integración de Categorías

El paso final de la codificación fue la codificación selectiva, que permitió identificar el concepto central que conecta todas las categorías y subcategorías. En este caso, la lectura crítica se erige como el eje central que organiza las categorías relacionadas con las estrategias pedagógicas y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. A través de esta etapa, se consolidaron las dimensiones clave de la investigación y se creó un marco teórico emergente que

explica cómo la lectura crítica fomenta el pensamiento reflexivo y la autonomía en los estudiantes de primaria.

Comparación Constante y Escritura de Memorandos

El análisis se desarrolló de forma simultánea a los procesos de codificación abierta, axial y selectiva, aplicando el Método Comparativo Constante (MCC) descrito por Glaser y Strauss (1967). Este método permitió comparar de manera continua los significados, relaciones y variaciones presentes en los discursos de las docentes, contrastando cada nuevo dato con los códigos previamente generados. La comparación constante facilitó refinar los códigos, identificar matices y profundizar en las dimensiones emergentes vinculadas a la lectura crítica.

Durante el proceso se realizaron comparaciones código con código, código con categoría, código con nuevos fragmentos, así como código con memorandos previos, manteniendo abierta la posibilidad de ajustar, fusionar o subdividir categorías conforme surgían nuevas conexiones teóricas.

Comparación Constante

A continuación, se presenta una muestra del procedimiento de comparación constante empleando fragmentos reales de las entrevistas:

Tabla 4

Comparación Constante: Categoría "Caracterización de la lectura crítica"

Línea	Fragmento real	Código abierto	Código selectivo
(IC01:14)	"La lectura crítica permite mirar la situación desde otra perspectiva, no quedarse con lo que el texto dice literalmente."	Lectura crítica como análisis desde múltiples perspectivas	Caracterización de la lectura crítica
(IC02:33)	"Es ir más allá de lo que está explícito, que el estudiante pueda analizar y dialogar con lo que lee."	Ir más allá del texto– Capacidad de análisis	Caracterización de la lectura crítica
(IC03:27)	"Lo que se quiere es que los niños fortalezcan sus habilidades reflexivas y analíticas, que no repitan mecánicamente."	Desarrollo de habilidades reflexivas	Caracterización de la lectura crítica
(IC04:18)	"La lectura crítica es entender lo que lees, pero también preguntarte por qué el personaje actúa así."	Preguntarse por causas e intenciones	Caracterización de la lectura crítica

(IC05:11)	"Es cuando el estudiante no se queda con lo que dice el texto, sino que piensa qué intención tiene el autor."	Identificación de la intención del autor	Caracterización de la lectura crítica

Memorando Analítico Derivado de la Comparación Constante

Memorando 1 – Significado atribuido a la lectura crítica

Los fragmentos de las entrevistas revelan que las docentes coinciden en entender la lectura crítica como una actividad que supera la literalidad, vinculada al desarrollo de la capacidad de análisis, reflexión y cuestionamiento. Indira destaca el "mirar desde otra perspectiva", La informante clave IC02 insiste en que es "ir más allá de lo explícito", mientras que IC05 resalta la identificación de la intención del autor.

Esta coincidencia permite afirmar que, para las docentes, la lectura crítica implica interpretación profunda, análisis de causas e intenciones, vinculación con la experiencia del lector y distancia frente al texto. Tal comprensión se articula con Rivera (2019), quien sostiene que la lectura crítica conduce al desarrollo del pensamiento crítico mediante el uso de herramientas que permiten evaluar y formular juicios sustentados. También coincide con Delgado (2013), para quien la lectura crítica es la base para formar "ciudadanos conscientes y responsables". Estos fragmentos confirman que las docentes poseen una visión alineada con la literatura especializada y conciben la lectura crítica como un proceso dinámico y reflexivo, clave para el desarrollo de la autonomía intelectual.

Escritura de Memorandos: Fundamento Metodológico y Aplicación

En Teoría Fundamentada, los **memorandos** constituyen el espacio donde el investigador registra las ideas analíticas que surgen durante la codificación (Birks & Mills, 2011). No son opcionales; representan un insumo clave para construir teoría. Según Glaser (2014), la escritura de memorandos debe ser "continua, espontánea y flexible", capturando insights tan pronto emergen.

En esta investigación, los memorandos incluyeron:

- interpretaciones preliminares,
- hipótesis emergentes sobre relaciones entre categorías,
- afinación de conceptos,

- reflexiones sobre divergencias o coincidencias entre discursos,
- posibles direcciones teóricas a seguir.

Memorando Construido a partir de un Fragmento

Fragmento real de entrevista – IC05: "La lectura crítica es cuando el estudiante no se queda solamente con lo que dice el texto, sino que intenta entender por qué lo dice, qué intención tiene el autor y qué piensa él mismo sobre eso."

Memorando:

1. Este fragmento reafirma el vínculo entre lectura crítica e intencionalidad del autor, eje clave mencionado por varias docentes.
2. La docente introduce explícitamente la idea de que el estudiante debe generar opinión propia, lo cual refuerza la dimensión de autonomía lectora emergente en otras entrevistas.
3. Esta visión coincide con Serrano (2012), quien afirma que la educación debe promover la capacidad de interpretar, inferir, confrontar y evaluar ideas provenientes de múltiples fuentes.
4. El fragmento aporta evidencia empírica para sostener que una de los subdimensiones emergentes es: lectura crítica como toma de posición frente al texto.

Síntesis Metodológica

- La comparación constante permitió profundizar y depurar los códigos.
- Los memorandos sirvieron para capturar las interpretaciones analíticas emergentes.
- Este proceso contribuyó a integrar progresivamente los datos en categorías teóricas sólidas y justificadas.

Tabla 5

Comparación Constante de Categorías Emergentes

Línea	Fragmento Real	Código Abierto	Código Selectivo
(IC1:41)	"La entiendo como un proceso que permite al estudiante desarrollar su capacidad de análisis y reflexión"	Desarrollo de la capacidad de análisis	Caracterización de la lectura crítica
(IC2:27)	"Es ir más allá de lo que el autor plantea, que sea capaz de analizar lo expresado verificando	Posibilidad de desarrollar la	Caracterización de la lectura crítica

	aciertos y errores, con la intención de formar ciudadanos analíticos"	lectura crítica	
(IC1:131)	"Esa capacidad de analizar, de salir de esa mentalidad estática"	Apertura hacia aportes sociales	Caracterización de la lectura crítica
(IC3:229)	"Lo que se quiere conseguir es que los alumnos sean más capaces de fortalecer las habilidades reflexivas y analíticas, encontrando en ella la vía de lograr mayores aprendizajes pudiendo innovar, crear, transformar y lanzar juicios lógicos y analíticos frente a las diferentes situaciones"	Implica proceso reflexivo	Caracterización de la lectura crítica
(IC4:18)	"La lectura crítica es entender lo que lees, pero también preguntarte por qué el personaje actúa así."	Reflexión sobre la intención del autor	Caracterización de la lectura crítica
(IC5:11)	"Es cuando el estudiante no se queda con lo que dice el texto, sino que piensa qué intención tiene el autor."	Reflexión sobre el propósito del autor	Caracterización de la lectura crítica
(IC1:24)	"La lectura crítica permite mirar la situación desde otra perspectiva, no quedarse con lo que el texto dice literalmente."	Mirar más allá del texto	Estrategias pedagógicas de lectura crítica
(IC2:32)	"Es ir más allá de lo que está explícito, que el estudiante pueda analizar y dialogar con lo que lee."	Análisis profundo	Estrategias pedagógicas de lectura crítica
(IC3:27)	"Lo que se quiere es que los niños fortalezcan sus habilidades reflexivas y analíticas, que no repitan mecánicamente."	Fortalecimiento de habilidades reflexivas	Estrategias pedagógicas de lectura crítica

Memorandos Derivados de la Comparación Constante

Memorando 1: Caracterización de la Lectura Crítica

Fragmento: *"La lectura crítica permite mirar la situación desde otra perspectiva, no quedarse con lo que el texto dice literalmente."* (IC1:24)

Memorando:

1. La afirmación destaca una de las dimensiones clave de la lectura crítica: el fomento de la capacidad reflexiva. Los docentes coinciden en que la lectura crítica no se limita a la comprensión superficial de los textos, sino que implica un proceso de análisis profundo y cuestionamiento del contenido.
2. Esta perspectiva se alinea con lo planteado por Freire (1970), quien subraya que la educación debe ser un proceso dialógico, en el que los estudiantes cuestionan el mundo a través de lo que leen y reflexionan sobre su entorno social.

3. En la entrevista con Indira, se destacó también que los estudiantes deben aprender a no conformarse con lo obvio y a ir más allá de lo explícito, desarrollando así su pensamiento crítico.

Memorando 2: Reflexión sobre la Intención del Autor

Fragmento: *"Es cuando el estudiante no se queda con lo que dice el texto, sino que piensa qué intención tiene el autor."* (IC5:11)

Memorando***:***

1. La intención del autor es un concepto que aparece repetidamente en las entrevistas. Este fragmento resalta cómo la lectura crítica se orienta a comprender no solo lo que el texto dice, sino por qué se dice, en qué contexto y con qué propósito.
2. Esta idea se relaciona con las propuestas de Cassany (2022), quien afirma que una lectura crítica implica desentrañar las intenciones subyacentes del texto, para no solo aceptar lo escrito, sino comprenderlo dentro de un contexto más amplio.
3. Los docentes coinciden en que este proceso es esencial para el desarrollo de un pensamiento autónomo en los estudiantes, lo que se refleja también en el análisis que Giroux (1990) hace sobre la educación crítica, que busca empoderar a los estudiantes a ser activos en la construcción de su conocimiento.

Memorando 3: Desarrollo de Habilidades Reflexivas

Fragmento: *"Lo que se quiere conseguir es que los niños fortalezcan sus habilidades reflexivas y analíticas, encontrando en ella la vía de lograr mayores aprendizajes pudiendo innovar, crear, transformar y lanzar juicios lógicos y analíticos frente a las diferentes situaciones."* (IC3:229)

Memorando:

1. Este fragmento refleja el objetivo pedagógico fundamental de fortalecer las habilidades reflexivas en los estudiantes. La lectura crítica es vista no solo como una habilidad académica, sino como una herramienta para el desarrollo personal.
2. Freire (1970) resalta que la educación crítica debe permitir a los estudiantes transformar su comprensión del mundo. Este proceso de innovación y transformación que se menciona en el fragmento es clave para formar ciudadanos críticos y reflexivos.

3. Los docentes en las entrevistas coinciden en que el desarrollo de habilidades reflexivas contribuye al aprendizaje integral de los estudiantes, dándoles las herramientas para tomar decisiones informadas y analizar críticamente las situaciones que enfrentan.

Reflexión sobre el Proceso de Comparación Constante y Memorización

La comparación constante y la escritura de memorandos han permitido no sólo organizar los datos, sino también profundizar en su interpretación, construyendo una teoría emergente sobre cómo los docentes promueven la lectura crítica. Cada fragmento de las entrevistas se ha analizado en profundidad, conectando las ideas emergentes con los marcos teóricos existentes, como los de Freire (1970), Giroux (1990) y Cassany (2022), quienes subrayan la importancia de la lectura crítica como un proceso que no solo permite la comprensión de los textos, sino que también promueve el pensamiento autónomo y la reflexión crítica en los estudiantes.

El proceso de escritura de memorandos facilitó la integración de las categorías y ayudó a refinar los conceptos centrales de la investigación, lo que permite una comprensión más profunda y matizada de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas.

Subcategorías que llevaron a las Categorías Resultantes

En esta sección, se detallan las subcategorías emergentes del proceso de codificación, que contribuyeron a la construcción de las categorías resultantes en el análisis de las entrevistas. Cada código representa un fragmento de las entrevistas que reflejó las experiencias y percepciones de los docentes sobre la lectura crítica y su enseñanza. A continuación, se listan los códigos de mayor densidad conceptual, ordenados alfabéticamente, dado que en esta etapa aún no se han inducido todas las relaciones entre ellos. El análisis constante nos permitió determinar las relaciones que existen entre estas subcategorías, lo que nos llevó a establecer las categorías que sustentan la teoría emergente de esta investigación.

- Códigos de Mayor Densidad Conceptual
- Actitud crítica
- Análisis profundo
- Apertura hacia diferentes perspectivas
- Aportes del análisis reflexivo
- Atracción por el cuestionamiento

- Capacidad de reflexión
- Carácter interdisciplinario
- Carácter transversal del pensamiento crítico
- Conciencia crítica del estudiante
- Construcción de significado
- Creatividad en el proceso educativo
- Desarrollo de habilidades analíticas
- Desarrollo de la capacidad crítica
- Despertar del interés por el aprendizaje
- Empatía docente
- Enriquecimiento del vocabulario
- Exposición a vivencias reales
- Extrapolación a otras áreas del conocimiento
- Fomento de la investigación crítica
- Formación de juicios críticos
- Formulación de conclusiones reflexivas
- Innovación educativa
- Interferencia de factores externos
- Lectura como herramienta de reflexión
- Mecanización del proceso de lectura
- Mentalidad abierta hacia el aprendizaje
- Motivación intrínseca en el estudiante
- Multidimensionalidad en el análisis de textos
- Posicionamiento crítico frente al texto
- Proactividad en la enseñanza de la lectura
- Proceso reflexivo en la comprensión lectora
- Producción de escritura crítica
- Resistencia a enfoques convencionales
- Sensibilización frente a la realidad social
- Vinculación del proceso de escritura con el análisis

- Visión crítica y prospectiva

Reflexión sobre el Proceso de Codificación y Emergencia de las Subcategorías

El proceso de codificación abierta permitió identificar un conjunto amplio de códigos que emergieron de las entrevistas, reflejando las percepciones de los docentes sobre lectura crítica y las estrategias pedagógicas que implementan. Los códigos inicialmente definidos, tales como “capacidad de análisis”, “desarrollo de la creatividad” y “enriquecimiento del vocabulario”, fueron organizados en subcategorías, cada una con un nivel de abstracción que permite analizar las relaciones entre ellas.

Por ejemplo, la subcategoría “desarrollo de la capacidad crítica” se refiere a las estrategias y actividades mencionadas por los docentes que permiten a los estudiantes cuestionar y analizar los textos de manera más profunda. Esta dimensión se vinculó con conceptos más generales como “análisis profundo” y “pensamiento reflexivo”, que emergieron a partir de las intervenciones de los docentes, quienes destacaron la importancia de que los estudiantes no se queden con lo superficial del texto, sino que vayan más allá, explorando y cuestionando las intenciones del autor.

De la misma manera, “fomento del espíritu investigativo” y “formulación de conclusiones reflexivas” emergen como subcategorías interconectadas, ya que los docentes indicaron que uno de los objetivos fundamentales de la lectura crítica es que los estudiantes sean capaces de formar sus propias conclusiones basadas en un análisis lógico y reflexivo. Esto se relaciona directamente con la idea de desarrollar habilidades analíticas y el pensamiento crítico autónomo, elementos que son esenciales para una educación crítica y reflexiva.

En cuanto a los factores externos que podrían influir en el proceso de lectura crítica, se destacó la interferencia tecnológica, mencionada en algunas entrevistas, donde se abordó cómo las tecnologías emergentes afectan tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la comprensión de los textos. Este hallazgo estuvo relacionado con el uso de recursos digitales para fomentar la lectura crítica, en consonancia con los planteamientos de Cassany (2022), quien subraya la importancia de integrar tecnologías educativas en el aula como herramienta complementaria para enriquecer el proceso de comprensión lectora.

Categorías, Subcategorías y Dimensiones

En esta fase del análisis, los memorandos fueron fundamentales para vislumbrar la emergencia de dimensiones, subcategorías y categorías a partir de los códigos previamente identificados. El proceso de codificación abierta, realizado inicialmente, permitió segmentar y clasificar los datos en códigos conceptuales que posteriormente se integraron en categorías más densas. Estos códigos y categorías, como resultado de la constante comparación, mostraron las interrelaciones entre ellos, conduciendo a la formulación de un sistema estructurado de categorías que reflejan los aspectos clave de la lectura crítica en el contexto educativo estudiado.

A continuación, se detallan las dimensiones que emergieron como centrales en el proceso de análisis. Estas dimensiones están resaltadas en negrita y se complementan conceptualmente con los códigos correspondientes. La organización de las categorías y subcategorías sigue una estructura alfabética, ya que aún no se habían inducido completamente las relaciones entre ellas, aunque en esta fase se pudo identificar cómo se interconectaban.

Tabla 6

Sistema de Categorías Emergentes

Nro.	Código	Dimensión	Subcategoría	Categoría
1	Desarrollo de la capacidad de análisis	Caracterización de la Lectura Crítica		
2	Proceso reflexivo			
3	Apertura hacia aportes sociales			
4	Expresión de vivencias y sentimientos		Relevancia de la Lectura Crítica	
5	Vinculación proceso de escritura - análisis	Relación con el proceso escritural		Lectura Crítica como proceso analítico y reflexivo
6	Decantación del producto escritural			
7	Enriquecimiento del léxico			
8	Capacidad de análisis			
9	Visión prospectiva			
10	Valoración de situaciones reales	Competencias de la Lectura Crítica	Potenciación de las competencias de Lectura Crítica	
11	Formulación de Conclusiones			
12	Formación de opiniones			
13	Mecanización del proceso lector	Dificultades del proceso lector-		

14	Sensaciones negativas	potencial de lectura crítica		
15	Didáctica inapropiada			
16	Interferencia tecnológica			
17	Lectura como proceso			
18	Despertar de la creatividad			
19	Carácter transversal del proceso de enseñanza de la lectura			
20	Análisis de situaciones	Dinamización del proceso de Lectura		
21	Carácter prospectivo del pensamiento			
22	Aportes fruto del análisis			
23	Despertar el interés del estudiante			
24	Motivación sutil			
25	Concepción del Pensamiento Complejo			
26	Carácter holístico	Fundamento Conceptual y Caracterización del Pensamiento Complejo	Pensamiento Complejo en el ámbito educativo	
27	Mentalidad abierta			
28	Extrapolación a diversas áreas			
29	Multidimensionalidad de la realidad			
30	Posicionamiento crítico			
31	Conciencia crítica	Desarrollo del Pensamiento Complejo		
32	Consideración de factores personales			
33	Proactivo	Cualidades		El Pensamiento Complejo como racionalidad crítica
34	Innovador			
35	Creativo			
36	Empático			
37	Atracción por la innovación			
38	Atracción por el conocimiento	Rol Funcional	El rol del docente en el desarrollo del pensamiento complejo	
39	Actitud estratégica			
40	Sustento en situaciones reales			
41	Producción de escritura académica			
42	Fomento del espíritu investigativo			
43	Construcción de conocimientos			

Desarrollo de las Categorías Emergentes

En esta etapa de la investigación, se evidenció la simultaneidad del proceso de análisis. El trabajo de codificación sustantiva permitió que los códigos, inicialmente dispersos, se agruparan

en subcategorías más complejas, y estas a su vez se interrelacionaron para formar categorías completas. En este proceso, la escritura de memorandos siguió siendo una actividad continua, facilitando la documentación de las ideas emergentes y proporcionando un espacio para reflexionar sobre los hallazgos y sus relaciones.

Los memorandos jugaron un papel fundamental al registrar las conexiones entre las subcategorías y las categorías resultantes, lo que permitió consolidar las ideas clave que surgieron a partir de los datos. Cada memorando reflejaba una interpretación profunda de los datos y documentaba el proceso reflexivo que se estaba llevando a cabo. A través de estos registros, fue posible dar coherencia a los hallazgos y avanzar hacia la integración de la teoría emergente.

Por ejemplo, al analizar la "Relación con el proceso escritural", emergieron subcategorías como "Expresión de vivencias y sentimientos" y "Vinculación del proceso de escritura con el análisis". Estas subcategorías resaltan cómo los docentes consideran que la escritura crítica no solo involucra la producción textual, sino también la reflexión y el análisis de las vivencias personales de los estudiantes. Este proceso de extrapolación a situaciones reales fue clave para fomentar una comprensión crítica de los textos.

De igual manera, en la dimensión de "Competencias de la Lectura Crítica", surgieron categorías relacionadas con el desarrollo de habilidades analíticas y la formulación de opiniones. Este proceso resalta cómo la lectura crítica no solo se ve como una técnica, sino como una competencia que se potencia a lo largo del tiempo, permitiendo a los estudiantes no solo leer, sino también pensar de manera crítica sobre lo que leen.

Conclusión sobre las Categorías Emergentes

El análisis de las entrevistas permitió identificar un conjunto robusto de categorías y subcategorías que explican el proceso pedagógico y las competencias críticas que los docentes buscan fomentar en sus estudiantes. El proceso de comparación constante y la escritura de memorandos fueron claves en la organización y profundización de estas categorías, lo que permitió la emergencia de una teoría fundamentada sobre la lectura crítica en la educación primaria.

Categoría Lectura Crítica como Proceso Analítico y Reflexivo

Como resultado del análisis inductivo de la información obtenida a través de las entrevistas con los docentes informantes clave, se identificó la categoría "*Lectura Crítica como Proceso Analítico y Reflexivo*". Esta categoría refleja dos elementos clave que emergieron en los testimonios de los informantes: la relevancia de la lectura crítica y la necesidad de potenciar las competencias asociadas con la lectura crítica. Estas dimensiones se entrelazan para proporcionar una comprensión profunda de cómo los docentes conceptualizan la lectura crítica y las competencias necesarias para desarrollarla en los estudiantes.

Para conceptualizar esta categoría emergente, es útil precisar su definición a partir de los aportes de Serrano y Madrid (2007), quienes sostienen que la lectura crítica "consiste en la capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos" (p. 59). De acuerdo con esta definición, la lectura crítica no es un proceso pasivo, sino activo y reflexivo, donde el lector no solo interpreta el texto, sino que también emite juicios sobre el contenido implícito, los mensajes subyacentes y las intenciones del autor.

En este sentido, la lectura crítica en la educación debe ser vista como una habilidad compleja que requiere tanto comprensión como la capacidad de cuestionar el texto, y, como indican Serrano y Madrid (2007), "es una capacidad de atención prioritaria en el contexto educativo actual, a fin de favorecer la formación de ciudadanos reflexivos, cuestionadores y con autonomía de pensamiento" (p. 58). Este enfoque es plenamente respaldado por los docentes entrevistados, quienes destacaron la importancia de que los estudiantes no solo comprendan lo que leen, sino que también sean capaces de analizar críticamente el texto y reflexionar sobre su contenido.

Subcategorías Emergentes en la Categoría Lectura Crítica como Proceso Analítico y Reflexivo

A partir del análisis inductivo de las entrevistas, se identificaron dos subcategorías fundamentales que conforman la categoría Lectura Crítica como Proceso Analítico y Reflexivo:

1. **Relevancia de la Lectura Crítica**

Esta subcategoría refleja el valor que los docentes atribuyen a la lectura crítica dentro del contexto educativo. En las entrevistas, varios docentes mencionaron cómo la lectura crítica se relaciona con el desarrollo del pensamiento reflexivo y autónomo en los estudiantes. Por ejemplo, la informante clave IC01 señaló: *"La lectura crítica es importante porque ayuda a los estudiantes a pensar por sí mismos, no solo a aceptar lo que leen, sino a cuestionarlo y a buscar más allá de lo explícito."* Este punto de vista resalta la relevancia pedagógica de enseñar a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre los textos y cuestionar las ideas planteadas.

2. **Potenciación de las Competencias de Lectura Crítica**

Esta subcategoría está vinculada a las estrategias pedagógicas que los docentes utilizan para desarrollar y fomentar las habilidades críticas en los estudiantes. Por ejemplo, la informante IC05 expresó: *"La lectura crítica es un proceso que debe fomentarse desde la reflexión profunda. Cuando les pedimos que analicen un texto y lo comparen con su propia realidad, estamos potenciando su capacidad para hacer juicios informados y reflexivos."* Este enfoque coincide con lo que Freire (1970) destaca en su obra sobre la educación crítica, donde argumenta que los estudiantes deben aprender a ser activos y reflexivos ante el conocimiento, promoviendo un pensamiento autónomo.

Relación entre las Subcategorías y el Concepto Central

La subcategoría Relevancia de la Lectura Crítica se vincula con el concepto central de lectura crítica al destacar su función fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, algo que se refleja en las entrevistas con los docentes, quienes enfatizaron que la lectura crítica es esencial para la formación integral de los estudiantes, ya que les permite analizar y evaluar lo que leen. Además, la lectura crítica se considera un medio para fomentar la autonomía en el aprendizaje, como mencionó la informante IC02: *"Queremos que los estudiantes sean capaces de pensar por sí mismos y no depender de lo que otros les dicen."*

Por otro lado, la subcategoría Potenciación de las Competencias de Lectura Crítica refleja las prácticas pedagógicas y las estrategias utilizadas para desarrollar estas competencias en los estudiantes. Estas estrategias están alineadas con las teorías de Cassany (2022) y Giroux (1990), quienes subrayan la importancia de enseñar a los estudiantes a cuestionar y analizar los textos en un contexto educativo que promueva la participación activa.

Tabla 7

Sistema de Categorías Emergentes para la Lectura Crítica como Proceso Analítico y Reflexivo

Nro.	Código	Dimensión	Subcategoría	Categoría
1	Desarrollo de la capacidad de análisis	Caracterización de la Lectura Crítica	Relevancia de la Lectura Crítica	Lectura Crítica como proceso analítico y reflexivo
2	Proceso reflexivo			
3	Apertura hacia aportes sociales			
4	Expresión de vivencias y sentimientos	Relación con el proceso escritural		
5	Vinculación proceso de escritura -análisis			
6	Decantación del producto escritural			
7	Enriquecimiento del léxico			
8	Capacidad de análisis	Competencias de la Lectura Crítica	Potenciación de las competencias de Lectura Crítica	
9	Visión prospectiva			
10	Valoración de situaciones reales			
11	Formulación de Conclusiones			
12	Formación de opiniones			

Reflexión Final sobre la Categoría Emergente

La categoría Lectura Crítica como Proceso Analítico y Reflexivo emerge como una dimensión central en la investigación. A través de las subcategorías de Relevancia de la Lectura Crítica y Potenciación de las Competencias de Lectura Crítica, se ha evidenciado la importancia de fomentar en los estudiantes no solo la comprensión, sino también la reflexión crítica y la autonomía en el proceso de lectura. Estos hallazgos están alineados con las propuestas teóricas de Freire (1970), Giroux (1990) y Cassany (2022), quienes destacan la lectura crítica como un proceso fundamental para la formación de ciudadanos reflexivos y participativos.

Categoría: Lectura Crítica como Proceso Analítico y Reflexivo

A partir del análisis inductivo de las entrevistas realizadas a los informantes clave, se identificó una categoría central sobre el proceso de lectura crítica que destaca por su capacidad de ser tanto analítica como reflexiva. En este contexto, la categoría "Lectura Crítica como Proceso Analítico y Reflexivo" recoge los conceptos clave que surgieron de las respuestas de los

docentes y refleja su enfoque hacia la lectura crítica como una herramienta pedagógica esencial en la educación primaria.

Relevancia de la Lectura Crítica

Uno de los aspectos más destacados que surgió en las entrevistas fue la relevancia de la lectura crítica en el contexto educativo. Los docentes coincidieron en que la lectura crítica no solo es importante para comprender los textos, sino que es fundamental para desarrollar la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes. Según los informantes, enseñar a los estudiantes a leer críticamente implica fomentar su autonomía y permitirles cuestionar y analizar la información que consumen.

Por ejemplo, la informante IC01 explicó que: "La lectura crítica es un proceso que permite al estudiante desarrollar su capacidad de análisis y reflexión." Este testimonio resalta la idea de que la lectura crítica no solo implica la comprensión del texto, sino también un proceso reflexivo que permite a los estudiantes interrogarse sobre lo que leen y formular juicios críticos sobre el contenido.

De manera similar, en su entrevista IC02 señaló que: "Es ir más allá de lo que el autor plantea, que el estudiante sea capaz de analizar lo expresado verificando aciertos y errores, con la intención de formar ciudadanos analíticos." Este enfoque resalta la idea de que la lectura crítica implica un proceso de análisis profundo, donde el estudiante no solo recibe información de manera pasiva, sino que se convierte en agente activo que cuestiona y analiza el contenido.

Además, la informante IC03 destacó que uno de los propósitos fundamentales de la lectura crítica es el desarrollo de habilidades analíticas y reflexivas, apuntando a la formación de ciudadanos críticos. Ella expresó:

> Lo que se quiere conseguir es que los alumnos sean más capaces de fortalecer las habilidades reflexivas y analíticas, que encuentren en la lectura una vía para innovar, crear, transformar y lanzar juicios lógicos y analíticos frente a las diferentes situaciones (IC03).

Esta declaración subraya que la lectura crítica debe ser vista como un proceso integral que fortalece el pensamiento crítico y creativo en los estudiantes, capacitándolos para transformar y cuestionar lo que leen.

Potenciación de las Competencias de Lectura Crítica

La potenciación de las competencias de lectura crítica es otro aspecto clave que emergió en el análisis. Los docentes coinciden en que uno de los mayores retos es desarrollar competencias críticas en los estudiantes que les permitan analizar, cuestionar y reflexionar sobre los textos, en lugar de simplemente aceptarlos. En este sentido, las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes se orientan a fomentar habilidades analíticas y reflexivas que van más allá de la comprensión superficial de los textos.

Según señala en su entrevista IC05 "La lectura crítica es una táctica que permite que se fomente en los estudiantes un gusto por la lectura y que puedan analizar, cuestionar y reflexionar sobre lo que leen." En esta cita se puede evidenciar cómo el enfoque crítico de la lectura desarrolla en los estudiantes no solo habilidades cognitivas, sino también una actitud reflexiva hacia los textos. Un testimonio adicional de la informante IC04 refuerza la idea de que la lectura crítica es un proceso que empodera a los estudiantes para tomar un papel activo en su aprendizaje. Esta informante comentó que: "La lectura crítica permite a los estudiantes ser capaces de leer no solo lo que está explícito, sino lo que hay detrás de las palabras, cuestionando la intención del autor y su propósito (IC04)." Este proceso permite a los estudiantes analizar no solo el contenido de un texto, sino también sus contextos y las intenciones del autor, lo que favorece un pensamiento crítico profundo.

Por otro lado, en su entrevista el IC03 destacó cómo la lectura crítica también fomenta la autonomía y el gusto por la lectura, lo cual es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Ella mencionó: "Con este tipo de lectura se logra dibujar y desarrollar el pensamiento, estimulando habilidades cognitivas que permiten al joven expresarse de forma escrita o verbal (IC03)." Esta intervención muestra que la lectura crítica no solo mejora la comprensión, sino que también promueve la autonomía intelectual de los estudiantes, impulsándolos a ser más reflexivos y analíticos.

Dimensión Relación con el Proceso Escritural

La relación con el proceso escritural es otra dimensión que emergió de los datos. Los docentes destacaron la importancia de integrar la lectura crítica con el proceso de escritura, ya

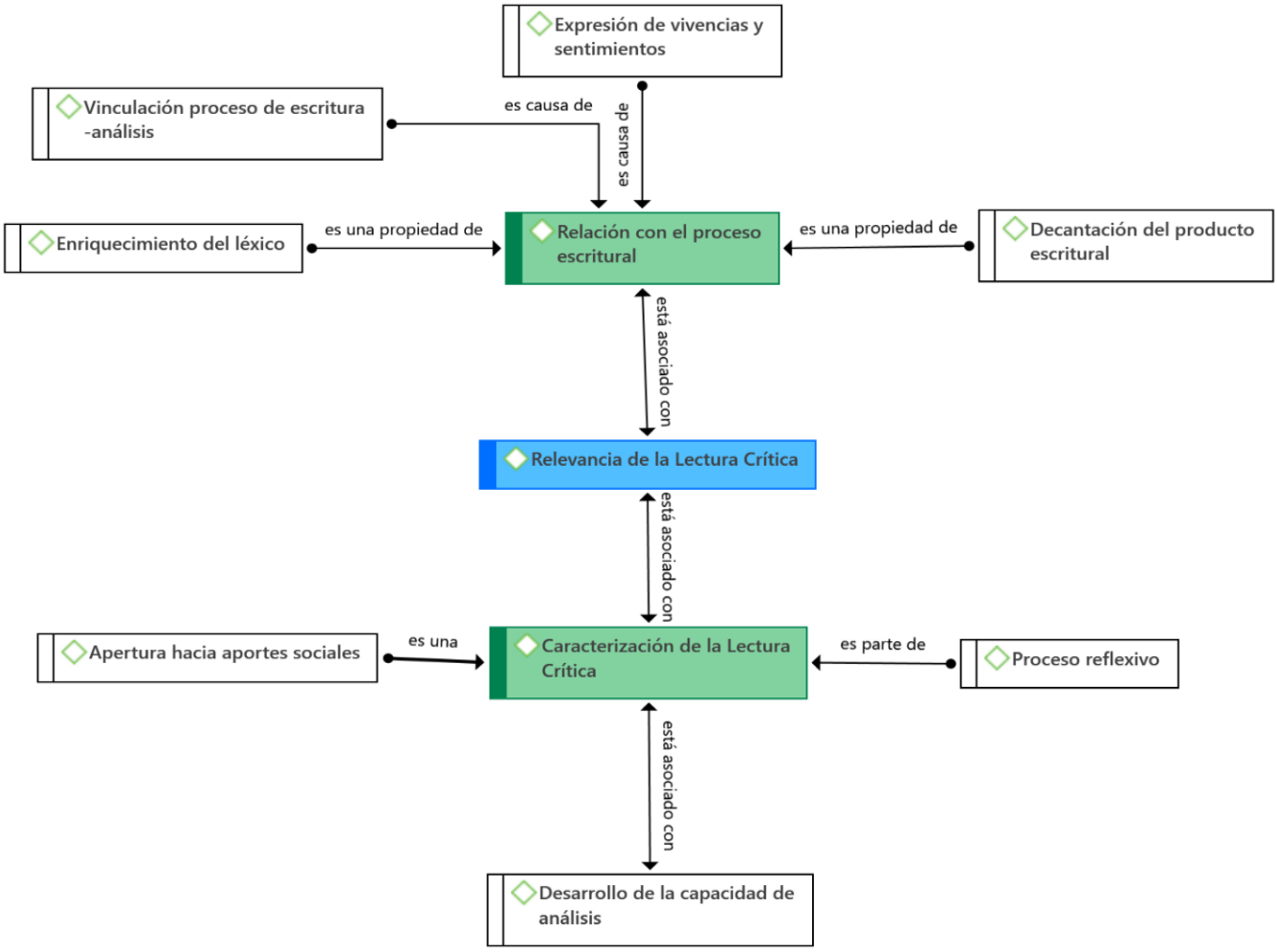
que esta interconexión permite que los estudiantes no solo comprendan los textos, sino que también reflexionen y expresen sus propios juicios a través de la escritura.

En relación con esto, el entrevistado IC01 explicó que la escritura debe ir acompañada de reflexión crítica: "Que el niño comience a expresar todo lo que tiene dentro, ya sea un momento de tristeza o alegría, dependiendo del momento de la clase y lo que está viviendo (IC01)." Este testimonio resalta cómo la escritura puede convertirse en una herramienta para plasmar reflexiones, emociones y análisis críticos de lo que se lee.

Además, el informante el IC02 mencionó cómo la lectura crítica ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades de escritura, afirmando: "Si un chico lee, seguro le gusta escribir; todo estudiante que tiene cultivado el hábito lector es un joven que analiza, es sensible y crítico ante situaciones que se le presenten en los textos (IC02)." Este punto subraya la interdependencia entre la lectura y la escritura, sugiriendo que leer críticamente es esencial para desarrollar habilidades de escritura efectivas. A continuación, se muestra la representación gráfica de esta subcategoría.

Figura 4

Red semántica Subcategoría Relevancia de la Lectura Crítica



Nota. Elaboración propia desde el programa Atlas.ti, 2025

Relación entre las Dimensiones y la Categoría Central

Las dimensiones de Relevancia de la Lectura Crítica y Potenciación de las Competencias de Lectura Crítica se interrelacionan con la categoría central de Lectura Crítica como Proceso Analítico y Reflexivo. La relevancia de la lectura crítica está ligada a su capacidad para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, mientras que la potenciación de las competencias se enfoca en las estrategias pedagógicas que los docentes implementan para que los estudiantes sean activos y reflexivos en su proceso de lectura.

Ambas dimensiones convergen en la idea de que la lectura crítica es un proceso dinámico, en el que los estudiantes no solo comprenden los textos, sino que también son capaces de analizar, cuestionar y reflexionar sobre ellos. Estas dimensiones subrayan la importancia de

enseñar a los estudiantes a ser autónomos en su pensamiento y a utilizar la lectura crítica como una herramienta para transformar su forma de entender el mundo.

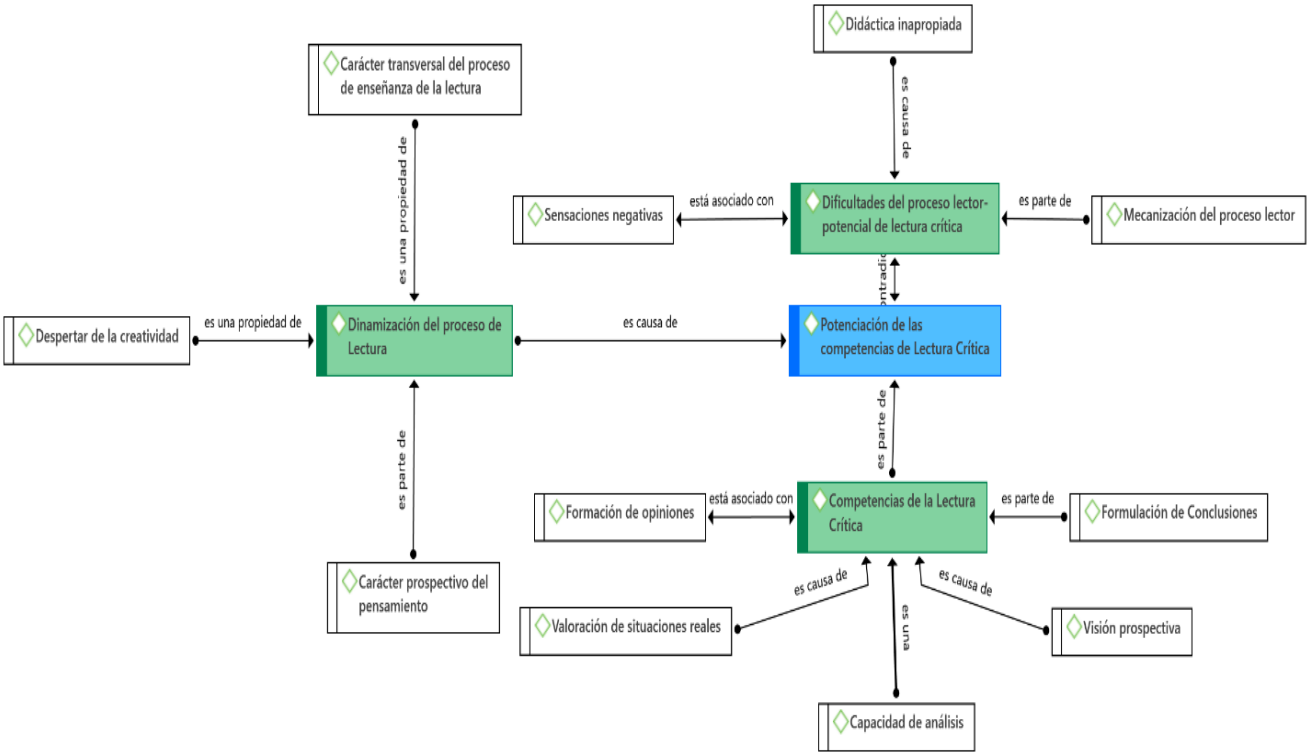
Subcategoría: Potenciación de las Competencias de Lectura Crítica

La subcategoría Potenciación de las Competencias de Lectura Crítica ha emergido como una categoría clave producto del análisis inductivo de las entrevistas realizadas con los informantes clave. En esta subcategoría, los datos obtenidos muestran cómo los docentes promueven el desarrollo de competencias asociadas a la lectura crítica, con el objetivo de potenciar las habilidades cognitivas y reflexivas de los estudiantes. Esta subcategoría se estructura a partir de las dimensiones: Competencias de la Lectura Crítica, Dificultades del Proceso Lector y Dinamización del Proceso de Lectura.

Según San Martín (2014), la codificación abierta permite "desnudar conceptos, ideas y sentidos" (p. 110), lo cual es fundamental para la construcción teórica emergente de esta investigación. Este proceso permitió abrir el texto, identificar relaciones y generar las dimensiones emergentes, las cuales se muestran a continuación con los correspondientes códigos derivados de las entrevistas.

Figura 5

Red semántica Subcategoría Potenciación de las Competencias de Lectura Crítica



Nota. Elaboración propia en el programa Atlas.ti, 2025

Dimensión: Competencias de la Lectura Crítica

La Dimensión Competencias de la Lectura Crítica se compone de códigos que abarcan las habilidades cognitivas esenciales para la lectura crítica y el pensamiento reflexivo. Entre los códigos identificados en esta dimensión están:

1. **Capacidad de análisis**
2. **Visión prospectiva**
3. **Valoración de situaciones reales**
4. **Formulación de conclusiones**
5. **Formación de opiniones**

Capacidad de Análisis

Los informantes clave destacan la importancia de desarrollar la capacidad de análisis en los estudiantes a través de la lectura crítica. Esta habilidad permite no solo comprender el contenido de los textos, sino también interpretar y cuestionar la información implícita en ellos. Los testimonios muestran una constante relación entre lectura crítica y pensamiento analítico.

Según la entrevistada del IC01: "La lectura crítica es un proceso que permite al estudiante desarrollar su capacidad de análisis y reflexión (IC0)." Este punto coincide con la visión de Pérez (2017), quien afirma que la lectura crítica implica comprensión, interpretación y argumentación, elementos esenciales para el desarrollo del pensamiento crítico y analítico. Asimismo, según IC02 refuerza esta idea al mencionar: "Es ir más allá de lo que el autor plantea, que el estudiante sea capaz de analizar lo expresado verificando aciertos y errores, con la intención de formar ciudadanos analíticos (IC02)." Este testimonio enfatiza la relevancia de que los estudiantes no solo comprendan lo que leen, sino que también sean capaces de analizar los textos de manera profunda, cuestionando lo explícito y lo implícito.

Los testimonios indican que el análisis crítico es visto como una herramienta clave para reconocer puntos de vista e intenciones subyacentes en los textos, un proceso fundamental para la formación de juicios críticos.

Visión Prospectiva

Los docentes también señalaron la importancia de que la lectura crítica no solo se limite a la comprensión del presente, sino que también fomente una visión prospectiva, es decir, la capacidad de pensar en el futuro y aplicar el análisis crítico a situaciones futuras. El informante clave IC03 expresó que: "Es llevarlos a pensar un poco más hacia el futuro, que se sientan en unos años como adultos responsables, que piensen más allá de lo inmediato (IC03)." Este testimonio resalta la idea de que la lectura crítica permite a los estudiantes proyectarse y reflexionar sobre las implicaciones futuras de las situaciones planteadas en los textos, lo cual es esencial para desarrollar un pensamiento crítico a largo plazo.

Valoración de Situaciones Reales

Una de las estrategias pedagógicas mencionadas por los docentes es la valoración de situaciones reales a través de la lectura crítica. Este enfoque busca que los estudiantes relacionen lo que leen con su entorno social y cotidiano, permitiéndoles aplicar el conocimiento a situaciones prácticas. Por su parte, la entrevistada IC04 comentó que: "A través de ensayos, reseñas y escritos personales, los estudiantes pueden hacer aportes con respecto a las situaciones que se están viviendo (IC04)." Este enfoque permite que los estudiantes reflexionen sobre su realidad a partir de la lectura crítica, favoreciendo el desarrollo de competencias pragmáticas que les permiten analizar y proponer soluciones a los problemas reales que enfrentan.

En este sentido, Serrano y Madrid (2007) coinciden al señalar que la lectura crítica está estrechamente vinculada a la capacidad de reconocer y aplicar el conocimiento en contextos socioculturales diversos.

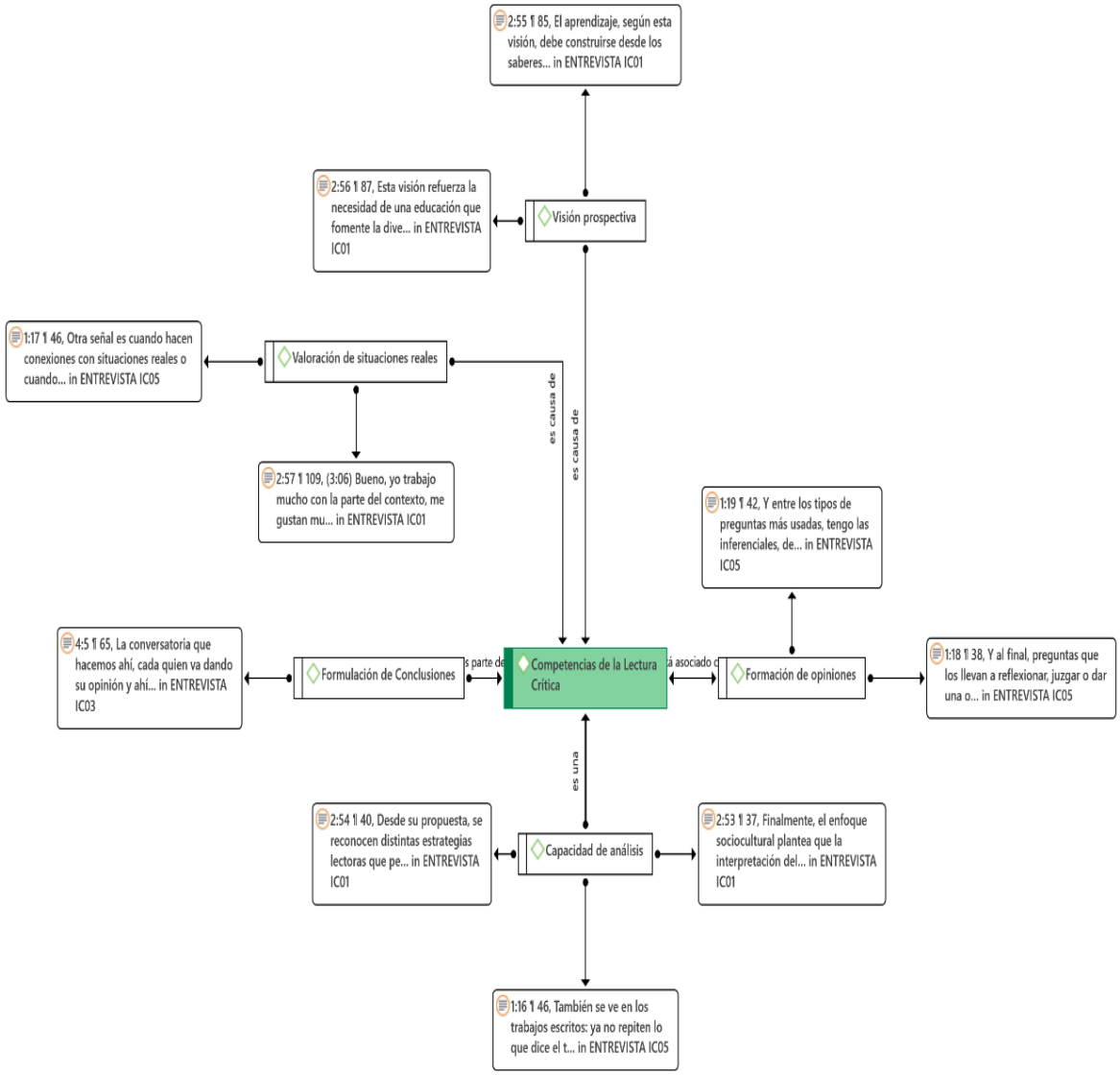
Formulación de Conclusiones y Formación de Opiniones

Los informantes también coincidieron en la importancia de que la lectura crítica permita a los estudiantes formular conclusiones y desarrollar sus propias opiniones. Como señala la informante IC03: "La lectura crítica permite formular juicios informados, basados en el análisis lógico de lo leído (IC03)." Este testimonio refuerza la idea de que la lectura crítica no solo consiste en comprender el texto, sino también en ser capaz de formular conclusiones que respeten un razonamiento lógico y argumentado.

Además, los docentes destacaron la capacidad de argumentación como un aspecto central de la lectura crítica, ya que permite a los estudiantes defender sus puntos de vista y refutar opiniones contrarias. La entrevistada IC01 expresó: "La lectura crítica es aquella que te lleva a comprender lo que lees, para evaluar, sacar conclusiones y formar tus propias opiniones (IC01)." Esta visión subraya la importancia de formar estudiantes autónomos que sean capaces de tomar decisiones informadas y expresar sus opiniones con fundamento.

Figura 6

Red semántica Dimensión Competencias de la Lectura Crítica



Nota. Elaboración propia en el programa Atlas.ti, 2025

Relación entre las Dimensiones y la Categoría Central

Las dimensiones de Competencias de la Lectura Crítica están interrelacionadas de manera fluida y continua en el proceso de lectura crítica. La capacidad de análisis se conecta directamente con la visión prospectiva y la valoración de situaciones reales, ya que los estudiantes no solo deben analizar lo que leen, sino también proyectar sus aprendizajes a situaciones futuras y relacionarlos con su contexto inmediato. La formulación de conclusiones y la formación de opiniones emergen como una consecuencia natural de este proceso, permitiendo a los estudiantes argumentar y defender sus puntos de vista de manera crítica.

Subcategoría: Potenciación de las Competencias de Lectura Crítica

La subcategoría Potenciación de las Competencias de Lectura Crítica surge a partir del análisis inductivo de los testimonios de los informantes clave, quienes enfatizan la importancia de desarrollar competencias críticas en los estudiantes. Este proceso, tal como lo resalta San Martín (2014), implica un trabajo de codificación abierta que permite develar los conceptos, ideas y sentidos presentes en las respuestas de los docentes (p.110). En este contexto, la codificación se lleva a cabo de manera cuidadosa para organizar y entender los datos, estableciendo así relaciones significativas entre las diferentes dimensiones emergentes.

Como se observa en la Figura 5, la subcategoría se estructura en tres dimensiones clave: Competencias de la Lectura Crítica, Dificultades del proceso lector-potencial de lectura crítica y Dinamización del proceso de lectura, las cuales emergen de los códigos analizados y son fundamentales para el entendimiento completo de cómo los docentes conceptualizan el proceso de lectura crítica y sus implicaciones en la práctica pedagógica.

Dimensión: Competencias de la Lectura Crítica

La Dimensión Competencias de la Lectura Crítica está conformada por códigos como Capacidad de análisis, Visión prospectiva, Valoración de situaciones reales, Formulación de conclusiones y Formación de opiniones, los cuales se agrupan en esta dimensión debido a su relación directa con el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes.

Capacidad de análisis: Los informantes coinciden en que la lectura crítica debe permitir al estudiante analizar de manera profunda los textos, lo que se relaciona con la formación de juicios críticos. Este proceso se subraya en el testimonio de la informante IC01, quien afirma:

"La lectura crítica es un proceso que permite al estudiante desarrollar su capacidad de análisis y reflexión."

En este sentido, la lectura crítica va más allá de la simple comprensión literal, ya que involucra un proceso analítico que permite a los estudiantes reflexionar sobre los significados subyacentes en el texto.

La visión de Pérez (2017) también respalda este enfoque al afirmar que la lectura crítica implica un proceso complejo de interpretación que fusiona comprensión, análisis y argumentación, lo que fortalece el pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para construir un entendimiento propio de lo leído.

Visión prospectiva: Los informantes también destacan que una habilidad importante que se debe fomentar a través de la lectura crítica es la visión prospectiva o la capacidad de pensar en el futuro. Esto se refleja en el testimonio de la entrevistada IC03, quien señala: "Es llevarlos a pensar un poco más hacia el futuro, que se sientan en unos años como adultos responsables, que piensen más allá de lo inmediato (IC03)." Este enfoque busca que los estudiantes no solo se concentren en el presente, sino que desarrollen la capacidad de proyectarse hacia el futuro, analizando las implicaciones y consecuencias de los textos leídos.

Valoración de situaciones reales*:* Otra dimensión clave identificada es la valoración de situaciones reales, en la cual se resalta que la lectura crítica debe permitir a los estudiantes conectar lo leído con su vida cotidiana. Este proceso también se refleja en las entrevistas, como en su entrevista la informante IC04, quien expresó que "A través de ensayos, reseñas y escritos personales, los estudiantes pueden hacer aportes con respecto a las situaciones que se están viviendo (IC04)." Esto sugiere que los estudiantes, al leer críticamente, deben ser capaces de relacionar los textos con su entorno social y cultural, desarrollando así una comprensión más profunda de los problemas sociales y personales que enfrentan.

Formulación de conclusiones y formación de opiniones: Finalmente, los informantes subrayan que la lectura crítica permite formar opiniones y emitir conclusiones fundamentadas, habilidades esenciales en el proceso de pensamiento crítico. La informante IC02 explicó que "La lectura crítica es aquella que te lleva a comprender lo que lees, para evaluar y sacar conclusiones y a la vez formar tus propias opiniones (IC02)." Este proceso está alineado con la concepción de Serrano y Madrid (2007), quienes sostienen que la lectura crítica "supone un pensamiento analítico estrechamente ligado a la capacidad de observación y de reflexión para desentrañar lo implícito" (p.60). Los docentes coinciden en que el desarrollo de la capacidad para argumentar y reflexionar sobre lo leído es fundamental en la formación de estudiantes críticos.

Relación entre las Dimensiones y la Categoría Central

Las dimensiones descritas en la subcategoría Potenciación de las Competencias de Lectura Crítica se interrelacionan con la categoría central de Lectura Crítica como Proceso Analítico y Reflexivo. Cada una de las dimensiones refuerza los objetivos de la lectura crítica, no

solo como una habilidad cognitiva, sino también como un proceso reflexivo que permite a los estudiantes desarrollar juicios informados y pensamientos autónomos.

La Capacidad de análisis y la Formulación de conclusiones son las bases que sustentan este enfoque, ya que proporcionan a los estudiantes las herramientas necesarias para reflexionar sobre los textos y evaluar sus ideas, mientras que la Visión prospectiva y la Valoración de situaciones reales permiten que la lectura crítica se vincule con los problemas sociales y personales de los estudiantes, alentándolos a pensar más allá de lo inmediato y a considerar el futuro.

La Categoría Central Resultante: Lectura Crítica como Proceso Analítico y Reflexivo

La categoría central emergente en esta investigación, a partir del análisis de las entrevistas y del proceso de codificación, se orienta hacia la conceptualización de la lectura crítica como un proceso analítico y reflexivo. Este proceso se configura como una herramienta clave en la educación secundaria, ya que facilita a los estudiantes el desarrollo de habilidades críticas, analíticas y reflexivas que son fundamentales para formar ciudadanos conscientes y analíticos.

Según Glaser (1978), la categoría central puede ser un proceso, una condición o una característica que permita articular todos los elementos de la investigación. En este caso, el proceso de lectura crítica es entendido como un enfoque integral que facilita a los estudiantes no solo la comprensión del contenido de los textos, sino también la capacidad de reflexionar sobre ellos y formular juicios críticos.

Como lo sostiene Holton (2010), la categoría central puede surgir de la constante comparación y contraste de los datos recolectados, y en este estudio, la lectura crítica se definió a partir del análisis inductivo que permitió observar cómo los informantes clave conceptualizan este proceso. Los datos revelan que la lectura crítica es vista por los docentes no solo como un ejercicio de comprensión o interpretación, sino como una herramienta pedagógica que fomenta la reflexión profunda y la transformación del conocimiento.

Proceso de Codificación y la Emergencia de la Categoría Central

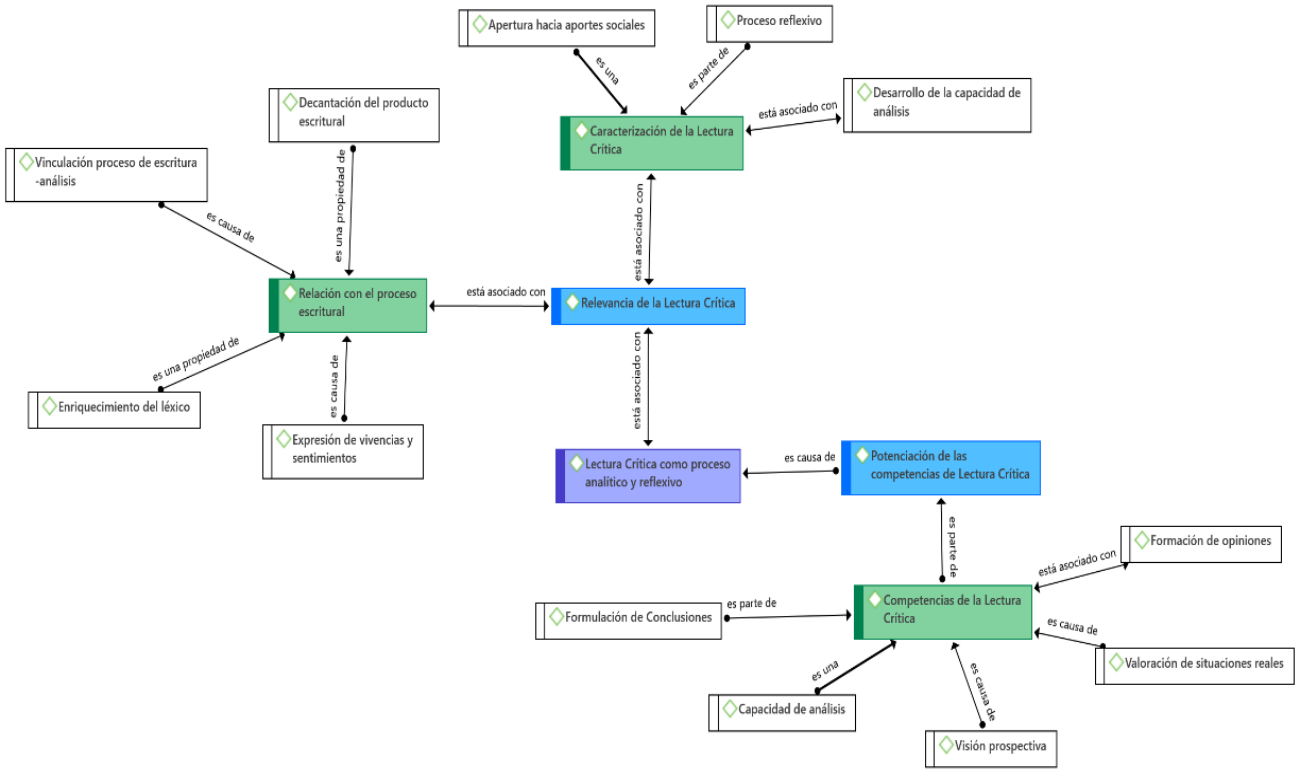
El proceso de codificación, en sus diferentes fases (abierta, axial y selectiva), permitió el desarrollo gradual de la categoría central. Al igual que Strauss y Corbin (2002) señalan, la

codificación abierta sirvió para desentrañar los conceptos fundamentales de las entrevistas y facilitar su análisis. Este proceso implicó la identificación de códigos y subcategorías, los cuales fueron luego comparados y organizados teóricamente mediante la codificación axial.

Según Glaser (1978), la codificación selectiva busca integrar los conceptos emergentes y generar una teoría substancial que explique el fenómeno estudiado. A través de este proceso, se logró identificar que la categoría central de esta investigación era la lectura crítica como un proceso analítico y reflexivo, en el que los estudiantes no solo decodifican palabras, sino que analizan y reflexionan profundamente sobre los textos y las intenciones subyacentes en ellos.

Figura 7

Conformación de la Categoría Central: Lectura Crítica como Proceso Analítico y Reflexivo



Nota. Elaboración propia en el programa Atlas.ti, 2025

Proceso y Dimensiones de la Categoría Central

La categoría central, Lectura crítica como proceso analítico y reflexivo, se articula con los códigos y subcategorías previamente analizados en las entrevistas. En esta categoría central, se destacaron las siguientes dimensiones:

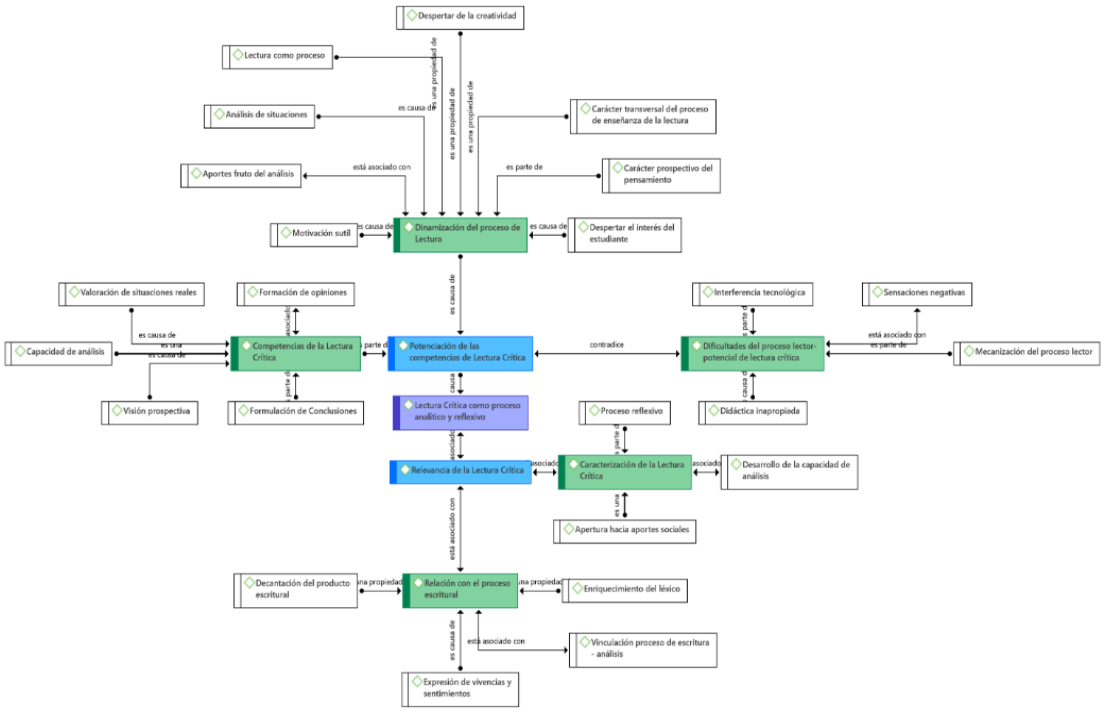
Desarrollo de la capacidad de análisis: Los informantes clave coinciden en que la lectura crítica debe permitir a los estudiantes ir más allá de lo literal y desentrañar los significados implícitos en el texto. Este proceso es clave para fortalecer el pensamiento analítico.

Proceso reflexivo*:* La lectura crítica no solo requiere comprensión, sino también la capacidad de reflexionar sobre lo leído, cuestionando lo expuesto por el autor y construyendo juicios personales. Este proceso permite a los estudiantes convertirse en pensadores autónomos.

Apertura hacia aportes sociales*:* En las entrevistas se identificó que la lectura crítica tiene un fuerte componente social, ya que permite a los estudiantes interpretar el mundo y proponer soluciones a las problemáticas que los afectan.

Figura 8

Configuración General de la Categoría Central



Nota. Elaboración propia en el programa Atlas.ti, 2025

Elementos teóricos que definen la categoría central

La lectura crítica se configura como un proceso cognitivo que capacita a los estudiantes para transformar su realidad al cuestionar con conciencia la información que se presenta en los textos. Esto está relacionado con la capacidad de interpretar y analizar textos, entendiendo los diferentes elementos implícitos y los objetivos subyacentes del autor.

Tal como afirman Serrano y Madrid (2007), la lectura crítica permite a los estudiantes desarrollar habilidades para desentrañar lo implícito en los textos, promoviendo la reflexión y el análisis profundo. Esta perspectiva se alinea con las respuestas de los informantes clave, quienes enfatizaron que la lectura crítica es una herramienta poderosa para formar estudiantes críticos, capaces de cuestionar y reflexionar sobre los textos que leen, lo cual es crucial para el desarrollo del pensamiento complejo.

El rol del docente en la potenciación de las competencias críticas

La lectura crítica, como proceso, no solo depende de las habilidades cognitivas de los estudiantes, sino también de la metodología utilizada por los docentes. Como señalan Caldera et al. (2010), los docentes deben mediar este proceso, ofreciendo estrategias pedagógicas apropiadas que fomenten la reflexión crítica y la producción escrita en los estudiantes. Los informantes clave coinciden en que, para lograr esto, es esencial que los docentes se capaciten y actualicen constantemente, pues la lectura crítica no puede desarrollarse sin un enfoque metodológico adecuado.

Comparación constante y clasificación de memorandos en la codificación teórica

La comparación constante es un proceso fundamental dentro de la metodología de la teoría fundamentada. A medida que avanzamos en el análisis de los datos recolectados, el método de comparación constante nos permitió identificar patrones recurrentes y relaciones emergentes entre las categorías y subcategorías derivadas de las entrevistas. Esta fase fue esencial para lograr la saturación teórica, cuando los datos comenzaron a repetirse y no aportaron nuevas propiedades relevantes para la investigación.

Como mencionan Glaser y Strauss (1967), este proceso permite que los datos sean comparados de manera constante, lo que ayuda a afinar las categorías y, en última instancia, a teorizar sobre el fenómeno estudiado. A medida que los datos fueron comparados, las categorías

emergentes se refinaron, y las relaciones entre ellas se hicieron más claras, permitiendo una comprensión más profunda de las creencias y prácticas de los docentes sobre la lectura crítica.

Muestreo Teórico

El muestreo teórico se aplicó en esta fase con el objetivo de profundizar en las categorías más relevantes que surgieron del análisis inicial. En lugar de continuar con una recolección de datos genérica, el muestreo teórico se concentró en obtener más información específica que permitiera ampliar o refinar las categorías emergentes. En este caso, se profundizó en aspectos clave del proceso de lectura crítica que aún no se habían explorado completamente, como las dificultades asociadas al proceso lector y la dinamización de la lectura.

Por ejemplo, se recabaron datos adicionales sobre la mecanización del proceso lector y las sensaciones negativas asociadas con la lectura, conceptos que fueron señalados por los informantes como barreras para el desarrollo de una lectura crítica efectiva.

Figura 9

Proceso de Codificación Selectiva

Nota. Adaptado de Lectura crítica en secundaria: la mediación de los docentes para el desarrollo del pensamiento complejo por Amarís, 2022

La codificación selectiva permitió integrar las categorías principales y subcategorías en una teoría sustantiva. En esta etapa, los datos fueron organizados y sintetizados para formar una

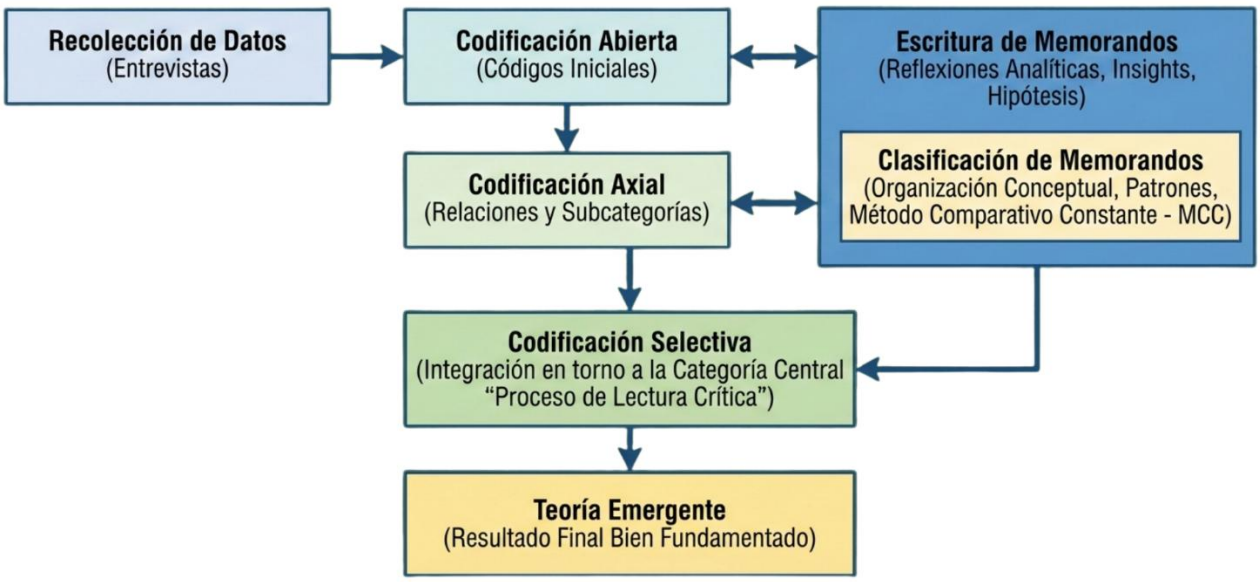
estructura conceptual coherente. Los memorandos escritos durante el proceso de codificación selectiva se utilizaron para consolidar las categorías emergentes y para construir conexiones entre ellas.

Por ejemplo, los informantes clave mencionaron que uno de los principales obstáculos para desarrollar la lectura crítica era la mecanización del proceso lector, que muchos estudiantes experimentan. Este fenómeno fue identificado como una barrera importante para que los estudiantes desarrollaran un análisis más profundo del contenido leído. Este hallazgo fue confirmado por otros testimonios que hablaron de cómo los estudiantes se limitan a decodificar palabras sin realmente comprender el significado profundo de los textos (IC1:102, IC3:9).

En relación con este aspecto, también se identificaron dificultades emocionales y motivacionales que afectan la actitud de los estudiantes hacia la lectura. Por ejemplo, algunos docentes señalaron que los estudiantes mostraban apatía y pereza frente a la lectura, lo que se reflejaba en la falta de interés y en la baja participación en actividades de lectura crítica (IC3:113).

Figura 10

Proceso de Codificación Selectiva y Clasificación de Memorandos



Teoría fundamentada sustantiva

A través del proceso de codificación selectiva y la clasificación de memorandos, se construyó la teoría fundamentada sustantiva sobre el fenómeno de la lectura crítica en los docentes de secundaria. Esta teoría describe cómo los docentes conceptualizan la lectura crítica, cómo la dinamizan en sus prácticas pedagógicas y las dificultades que enfrentan para implementarla en sus aulas.

En particular, la categoría central emergente fue Lectura crítica como proceso analítico y reflexivo, ya que los informantes coincidieron en que la lectura crítica no solo implica la comprensión del texto, sino también una reflexión profunda sobre el contenido, el contexto y los posibles sentidos ocultos en el texto. Esta visión de la lectura crítica también fue respaldada por autores como Serrano y Madrid (2007), quienes afirman que la lectura crítica desafía las ideas preconcebidas y permite a los estudiantes formar opiniones fundamentadas a partir de los textos.

Los testimonios de los informantes clave muestran que la lectura crítica también se asocia con el desarrollo del pensamiento crítico, al promover una actitud reflexiva y analítica ante los textos. En este sentido, los informantes indicaron que la lectura crítica permite a los estudiantes no solo leer el texto, sino cuestionarlo y reflexionar sobre las intenciones del autor (IC2:28, IC3:33).

En este contexto, se identificaron dos dimensiones clave que emergieron de los datos:

Capacidad de análisis: Los estudiantes deben ser capaces de analizar más allá de lo literal (IC02:28, IC03:33).

Formulación de opiniones: La lectura crítica permite a los estudiantes formar opiniones y hacer juicios fundamentados sobre lo que leen (IC04:49).

MOMENTO V

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA

Este capítulo expone la elaboración teórica construida a partir del análisis e interpretación desarrollados en el capítulo anterior. Su finalidad es integrar e interrelacionar las categorías emergentes para configurar un constructo teórico sustantivo acerca de la enseñanza de la lectura crítica en educación básica primaria, desde las concepciones y experiencias de los docentes de la Institución Educativa San Cayetano, ubicada en el municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar.

En correspondencia con los principios de la Teoría Fundamentada, la elaboración teórica se comprende como un proceso de abstracción progresiva que surge del trabajo sistemático de comparación constante, codificación y escritura de memorandos. En consecuencia, no se pretende trasladar de manera mecánica un marco conceptual previo sobre la realidad estudiada; por el contrario, se propone una construcción interpretativa situada en la que los hallazgos empíricos orientan la conceptualización y permiten explicar el fenómeno desde su particularidad contextual (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1998).

Desde esta perspectiva, el capítulo presenta: (a) la comprensión conceptual de la categoría central emergente; (b) la trama relacional entre categorías, subcategorías y dimensiones, tal como se consolidó en el análisis; y (c) un modelo integrador que sintetiza relaciones explicativas y proposiciones teóricas sobre la manera en que los docentes conciben y movilizan la lectura crítica en el aula, las condiciones que inciden en su desarrollo —facilitadoras u obstaculizadoras— y los efectos formativos que los actores atribuyen a su enseñanza en el nivel de básica primaria.

Lectura crítica en primaria: una categoría sustantiva desde la voz docente

Los hallazgos presentados en el Capítulo 4 permiten afirmar que, para los docentes informantes, la lectura crítica no se reduce a una destreza escolar asociada a la decodificación, la localización de información o la comprensión literal. En sus discursos, la lectura crítica se reconoce como una práctica formativa de mayor complejidad, vinculada con operaciones cognitivas de orden superior y con una proyección ética y social que rebasa el rendimiento académico inmediato. En esa medida, la lectura crítica emerge en este estudio como una categoría sustantiva: un núcleo conceptual construido desde los significados que los actores atribuyen a su experiencia pedagógica y no como una simple traslación de definiciones preexistentes. Esta consideración resulta consistente con la lógica de la Teoría Fundamentada, donde las categorías se elaboran por abstracción progresiva a partir de la comparación constante y la saturación conceptual, manteniendo anclaje en los datos y en la particularidad del contexto (Glaser & Strauss, 1967; Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1998).

De manera reiterada, los testimonios docentes caracterizan la lectura crítica por dos rasgos estructurantes que, aunque diferenciables, se encuentran estrechamente articulados. El primero corresponde a su condición de proceso analítico, entendido como la capacidad de trascender lo explícito: "ir más allá" del texto, identificar intenciones, reconocer perspectivas, establecer relaciones, detectar omisiones y evaluar la consistencia o pertinencia de ideas. El segundo remite a su condición de proceso reflexivo, que implica detenerse, problematizar lo leído, contrastarlo con la experiencia, revisar supuestos y asumir una postura propia frente al texto.

En esta doble determinación se encuentra un elemento decisivo: en la concepción docente, la criticidad no se agota en comprender mejor, sino que se expresa en la posibilidad de examinar el contenido con criterios y, a la vez, posicionarse ante él con conciencia y responsabilidad. Dicho de otro modo, el análisis constituye el soporte del juicio, mientras que la reflexión le confiere orientación y sentido; cuando uno de estos componentes se debilita, la lectura puede tornarse mecánica o meramente opinativa, sin sustento argumentativo.

Estas comprensiones se articulan con enfoques que conciben la lectura como construcción de sentido, situada social y culturalmente. En la literatura especializada se reconoce que comprender un texto no significa extraer un significado "dado", sino construirlo a partir de la

interacción entre información textual, conocimientos previos, inferencias, propósitos y contexto del lector. En esta línea, la comprensión implica procesos de integración, coherencia e inferencia que permiten elaborar representaciones más densas del contenido y justificar interpretaciones (Kintsch, 1998).

La idea docente de "ir más allá" no aparece como una consigna retórica, sino como expresión de un tránsito formativo: desde la literalidad hacia niveles interpretativos y valorativos que demandan inferencias, contrastes y explicaciones. A la vez, considerar la lectura como práctica situada obliga a reconocer que los modos de leer y de significar se construyen en comunidades concretas, con reglas, expectativas y repertorios culturales específicos. En el campo de la literacidad, se ha insistido en que la lectura es una práctica social atravesada por valores, acceso a discursos y formas de legitimación del conocimiento, lo cual incide en lo que se considera una lectura "válida" o "crítica" en un determinado contexto educativo (Street, 1984; Gee, 2015).

Desde esa perspectiva, la lectura crítica, tal como es concebida por los docentes participantes, adquiere una densidad que trasciende lo puramente escolar. La criticidad supone interrogar el texto, pero también interrogar el mundo que el texto representa y las posiciones desde las que se produce. Diversas tradiciones han mostrado que los textos configuran representaciones e ideologías, seleccionan voces, silencian otras y producen efectos en la forma como los sujetos interpretan la realidad (Fairclough, 1992; van Dijk, 2008).

Leer críticamente implica aprender a reconocer que el lenguaje no es neutral, y que detrás de lo dicho y lo no dicho se sitúan intenciones, intereses y perspectivas. Sin trasladar mecánicamente categorías complejas de análisis social a la infancia, el hallazgo empírico es claro: los docentes introducen tempranamente preguntas por el "por qué", el "para qué", la intención del autor y el sentido de las acciones, favoreciendo un tipo de alfabetización que apunta a formar lectores con capacidad de examen, no únicamente de consumo.

En el plano pedagógico, el componente reflexivo descrito por los docentes puede comprenderse, además, desde el campo de la metacognición. La lectura crítica exige no solo interpretar el texto, sino también monitorear la propia comprensión, reconocer dudas, revisar interpretaciones y ajustar el proceso lector. Estas operaciones constituyen el núcleo de la autorregulación cognitiva que permite a los estudiantes avanzar hacia una lectura más autónoma

(Flavell, 1979). Asimismo, la dimensión reflexiva se aproxima a la comprensión transaccional de la lectura: el sentido se produce en la relación entre lector y texto, y la experiencia del lector —sus vivencias, emociones y marcos de referencia— contribuye a la configuración de significados. En esta dirección, la lectura se entiende como transacción, no como simple transmisión, y el lector se constituye en sujeto activo de interpretación (Rosenblatt, 1994). Esto se refleja en la insistencia docente por vincular lo leído con experiencias cercanas, por estimular que el estudiante "opine", "dialogue" con el texto y encuentre razones para sostener su postura.

De manera complementaria, cuando los docentes señalan que la lectura crítica forma estudiantes capaces de pensar por sí mismos, se ubican en una tradición de educación crítica que vincula lectura, conciencia y participación. Freire (1970) sostuvo que la lectura del texto no puede separarse de la lectura del mundo, y que la educación dialógica promueve sujetos capaces de problematizar su realidad. Desde una perspectiva afín, Giroux (1990) entiende la escuela como un espacio cultural en el que se disputan significados y se forman disposiciones críticas. En el marco de esta investigación, estas orientaciones no se invocan como marco externo, sino como referente para interpretar la proyección que los docentes atribuyen a la lectura crítica: su potencial para formar autonomía intelectual, desarrollar criterio y habilitar una participación social más reflexiva. Así, la lectura crítica se perfila como una práctica que articula comprensión, interpretación, evaluación y toma de posición; y en esa articulación se encuentra la razón por la cual los docentes la consideran una habilidad de alto valor formativo en primaria.

Un elemento central en los hallazgos es el reconocimiento de que la lectura crítica no surge de manera espontánea por el simple contacto con textos; requiere mediación docente. Los informantes describen prácticas que, en conjunto, configuran una cultura de aula donde leer implica pensar, preguntar y justificar. El uso de preguntas abiertas e inferenciales, el diálogo y el debate guiado, así como la inclusión de materiales que conectan con el mundo del estudiante, aparecen como recursos para movilizar el análisis y sostener la reflexión.

Desde la didáctica de la comprensión, se ha señalado que las estrategias lectoras se enseñan y se aprenden mediante andamiajes, es decir, mediante apoyos graduales que permiten al estudiante realizar operaciones cada vez más complejas con acompañamiento y, posteriormente, con mayor autonomía (Solé, 1992). En una perspectiva sociocultural, este proceso se entiende como mediación: el desarrollo de habilidades superiores ocurre en

interacción y se apoya en el lenguaje como herramienta para organizar el pensamiento (Vygotsky, 1978). En este estudio, la mediación docente se expresa en la insistencia por orientar la lectura hacia el cuestionamiento razonado y la elaboración de criterios, y no hacia la repetición mecánica.

La lectura crítica emerge como práctica formativa en la que se integran procesos cognitivos y disposiciones intelectuales. No se trata únicamente de saber "qué dice" un texto, sino de aprender a identificar "cómo lo dice", "por qué lo dice", "desde qué perspectiva" y "qué implica" para el lector y su contexto. Esta forma de lectura supone un horizonte de pensamiento crítico entendido como capacidad de analizar, inferir, evaluar, explicar y autorregular el juicio. En la literatura sobre pensamiento crítico, dichas operaciones han sido señaladas como competencias fundamentales para la formación de sujetos que razonan con base en evidencias, sostienen argumentos y revisan sus propias conclusiones (Facione, 1990; Ennis, 2011). Aunque el desarrollo de estas capacidades en primaria exige gradualidad y adecuación didáctica, los testimonios docentes indican que es posible iniciar tempranamente la formación de hábitos de pensamiento crítico mediante actividades que promuevan explicación, comparación y toma de postura con razones sencillas, pero progresivamente más elaboradas.

Otro rasgo decisivo de la lectura crítica, tal como emerge en la voz docente, es su proyección hacia la vida cotidiana y la ciudadanía. Los docentes no la conciben como un ejercicio encerrado en el aula, sino como una vía para interpretar discursos, valorar situaciones reales, tomar decisiones informadas y participar con mayor responsabilidad. Esta proyección es particularmente pertinente en contextos contemporáneos caracterizados por la circulación masiva de información, donde la formación de lectores críticos resulta indispensable para distinguir argumentos, identificar intencionalidades y resistir la aceptación acrítica de mensajes. En esta dirección, el vínculo entre lectura crítica y formación ciudadana puede comprenderse como una apuesta por el desarrollo de competencias para la deliberación y el juicio público, aun cuando en primaria ese horizonte se exprese en prácticas sencillas: aprender a escuchar, argumentar, justificar y respetar perspectivas distintas.

En suma, la lectura crítica, tal como se configura en este estudio, puede caracterizarse como una práctica situada y mediada, orientada por operaciones analíticas (interpretar, inferir, evaluar) y sostenida por una reflexividad que conduce a la toma de postura. Su enseñanza se

entiende como un proceso progresivo que demanda decisiones pedagógicas concretas, y su valor formativo se asocia con el fortalecimiento de la autonomía intelectual y con la posibilidad de construir criterios para comprender y actuar en el mundo. Desde esta base, la lectura crítica se consolida como una categoría sustantiva emergente, con capacidad explicativa para comprender cómo los docentes significan y dinamizan su enseñanza en educación básica primaria, en el contexto particular de la Institución Educativa San Cayetano. A continuación, se presenta un gráfico que sintetiza los alcances de esta categoría sustantiva.

Figura 11

Representación gráfica de la Lectura crítica en primaria

Categoría central emergente: Lectura crítica como proceso analítico y reflexivo

La categoría central emergente, Lectura crítica como proceso analítico y reflexivo, organiza el conjunto de categorías y subcategorías construidas en el análisis porque funciona como núcleo integrador de los significados más densos y recurrentes presentes en el discurso docente. Su centralidad no responde a una selección anticipada, sino a su capacidad para condensar, en una formulación teórica, aquello que los informantes reiteran al describir qué entienden por lectura crítica y por qué la consideran una práctica necesaria en el nivel de básica

primaria. En otros términos, esta categoría sintetiza simultáneamente una definición situada del fenómeno y una justificación pedagógica de su enseñanza: delimita el sentido atribuido a la lectura crítica y, a la vez, explica la función formativa que los docentes reconocen en ella.

En el plano conceptual, lo "crítico" aparece asociado a un movimiento que supera la literalidad y el reconocimiento de información explícita. Los docentes describen la lectura crítica como una forma de aproximación al texto que exige, por una parte, analizar y, por otra, reflexionar. La dimensión analítica se expresa en la intención de "ir más allá" del contenido manifiesto: identificar perspectivas, reconstruir intenciones, establecer relaciones, contrastar ideas y advertir consistencias o tensiones internas. A su vez, la dimensión reflexiva se traduce en la exigencia de detenerse, interrogar lo leído, vincularlo con la experiencia y construir una postura razonada. En consecuencia, la lectura crítica no se comprende como una habilidad técnica, sino como una práctica intelectual en la que el estudiante aprende a producir sentido de manera activa, a cuestionar de forma razonable y a sostener su comprensión en criterios que puede comunicar.

Esta doble condición, analítica y reflexiva, resulta especialmente significativa en primaria porque sitúa la lectura crítica como un proceso enseñable y graduable, no como una destreza reservada para niveles posteriores. Lo que emerge no es una expectativa irreal de sofisticación argumentativa temprana, sino una orientación pedagógica: promover en los estudiantes hábitos de pensamiento que progresivamente les permitan distanciarse del texto, explorar lo implícito, justificar interpretaciones y reconocer que existen múltiples lecturas posibles. En esta perspectiva, el énfasis en el análisis y la reflexión se aproxima a la comprensión de la lectura como construcción de sentido, en la medida en que leer supone integrar información textual con saberes previos, realizar inferencias y elaborar representaciones que pueden ser revisadas y discutidas. La lectura crítica, entonces, se configura como un horizonte formativo que orienta el trabajo docente hacia niveles crecientes de interpretación y evaluación (Cassany, 2006; Solé, 1992).

Ahora bien, la categoría central no solo define qué es la lectura crítica en el discurso docente; también permite comprender por qué se considera una experiencia formativa esencial. Los docentes la ubican como práctica que favorece la autonomía intelectual, el juicio razonado y la capacidad de posicionamiento ante el texto y ante la realidad. Esta manera de entender la

lectura crítica entronca con perspectivas que conciben el acto de leer como oportunidad para formar sujetos capaces de interrogar el mundo y participar en él con criterio. Desde la pedagogía crítica, leer supone aprender a problematizar significados, reconocer intencionalidades y construir una relación activa con los discursos que circulan socialmente. En ese sentido, la lectura crítica se asocia con la formación de sujetos que interpretan su realidad y actúan en ella de manera consciente, dimensión que adquiere relevancia cuando se reconoce a la escuela como espacio de producción cultural y de configuración de ciudadanía (Freire, 1970; Giroux, 1990).

En coherencia con lo anterior, *la primera subcategoría emergente* vinculada con la categoría central, la relevancia de la lectura crítica, expresa el valor que los docentes atribuyen a su enseñanza como eje de formación integral. Este valor no se fundamenta únicamente en la mejora del desempeño escolar, sino en su potencial para desarrollar disposiciones intelectuales y éticas que fortalecen la formación del estudiante como lector y como sujeto social. En los discursos analizados, la relevancia de la lectura crítica se sostiene, de manera reiterada, en tres ideas articuladas que aparecen como una estructura argumentativa compartida: la formación de pensamiento autónomo, la construcción de juicio y la proyección social.

En primer lugar, los docentes resaltan que enseñar lectura crítica contribuye a la formación de pensamiento autónomo, en la medida en que orienta al estudiante a no asumir el texto como una verdad incuestionable. La autonomía no se entiende aquí como independencia absoluta, sino como capacidad progresiva de examinar lo leído, de desconfiar razonablemente de interpretaciones únicas y de sostener preguntas frente al contenido. En esta línea, la criticidad se vincula con la posibilidad de tomar distancia del texto para someterlo a examen: reconocer la intención del autor, identificar la perspectiva desde la cual se escribe y advertir que todo discurso organiza el mundo de una manera particular. Esta comprensión conecta con el enfoque freireano que entiende la lectura como práctica de conciencia y problematización, donde el estudiante no es receptor pasivo, sino sujeto que interroga el texto y su realidad (Freire, 1970).

En segundo lugar, los docentes asocian la relevancia de la lectura crítica con la construcción de juicio, entendida como capacidad para elaborar opiniones razonadas, explicar decisiones interpretativas y formular conclusiones con fundamento. En la medida en que el estudiante aprende a justificar lo que piensa sobre lo que lee, la lectura deja de ser reproducción y se convierte en actividad de pensamiento. Esta construcción de juicio requiere un trabajo

pedagógico intencional: preguntas que obliguen a explicar, tareas que demanden argumentar y espacios donde se pueda contrastar lo leído con otras perspectivas. El juicio se construye cuando el estudiante aprende que no basta afirmar; es necesario ofrecer razones, remitir al texto, conectar con experiencias o con conocimientos previos. En este punto, la lectura crítica se distancia de la mera comprensión y se acerca a un ejercicio de evaluación y toma de postura.

En tercer lugar, los docentes insisten en la proyección social de la lectura crítica. Leer críticamente se asocia con comprender contextos, reconocer problemáticas, interpretar situaciones cotidianas y participar con criterio en el entorno. Esta dimensión no supone politización prematura, sino la conciencia de que los textos se relacionan con la vida social y que, a través de la lectura, los estudiantes pueden ampliar su comprensión del mundo, identificar conflictos o injusticias y construir sentidos más responsables. Giroux (1990) enfatiza que la escuela no puede entenderse solo como espacio de transmisión, sino como escenario de formación cultural donde se configuran formas de ciudadanía. La proyección social que los docentes atribuyen a la lectura crítica se alinea con ese planteamiento: formar lectores críticos es también formar sujetos capaces de interpretar discursos sociales y asumir posiciones ante ellos.

La segunda subcategoría emergente, la potenciación de competencias de lectura crítica. permite profundizar en el carácter formativo de la categoría central al mostrar que, desde la experiencia docente, la lectura crítica necesita ser enseñada como un conjunto de capacidades que se desarrollan progresivamente. No se trata de asumir que los estudiantes "aprenden a ser críticos" solo por exposición a textos; los informantes dejan ver que la criticidad se construye mediante mediaciones concretas y actividades sostenidas, que movilizan habilidades específicas. En el análisis del Capítulo 4, estas competencias se expresan con mayor densidad en habilidades como: capacidad de análisis, valoración de situaciones reales, visión prospectiva, formulación de conclusiones y formación de opiniones.

La capacidad de análisis aparece como competencia fundante porque sostiene el tránsito desde lo literal hacia lo interpretativo. Analizar implica reconocer relaciones internas del texto, identificar causas, consecuencias, intenciones, y valorar la coherencia de ideas. La valoración de situaciones reales se configura como un puente entre lectura y contexto: los docentes orientan a los estudiantes a relacionar lo leído con experiencias cercanas, con su entorno social y con vivencias significativas; esto permite dotar a la lectura de sentido, incrementar la participación y

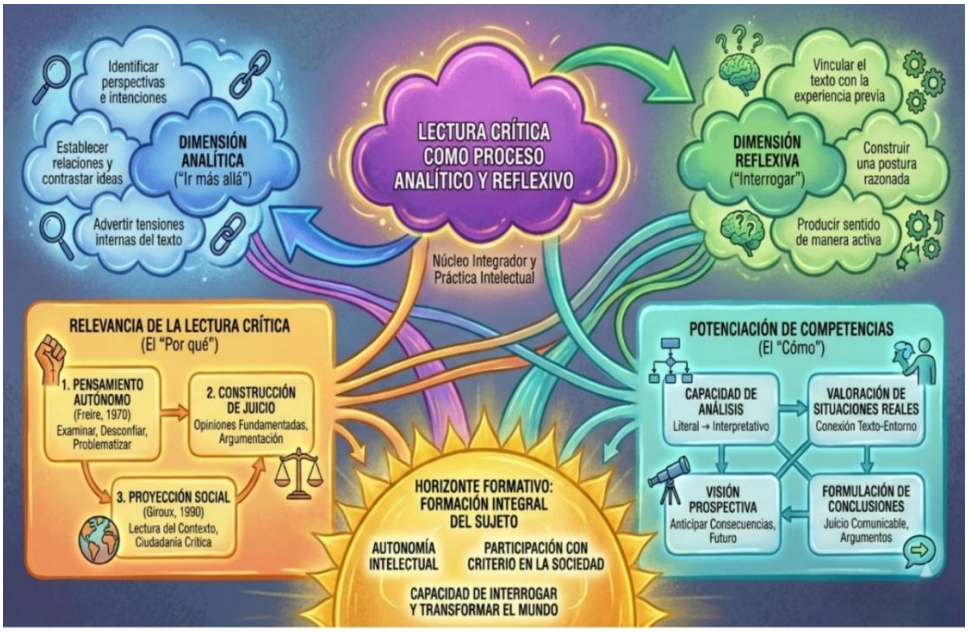
favorecer que el estudiante comprenda que los textos dialogan con la realidad. La visión prospectiva, tal como emerge en el discurso docente, sugiere que leer críticamente no solo permite comprender el presente, sino proyectar aprendizajes hacia el futuro: pensar implicaciones, anticipar consecuencias y vincular decisiones con responsabilidad. Finalmente, la formulación de conclusiones y la formación de opiniones señalan el momento en que el estudiante integra su interpretación en un juicio comunicable, con argumentos y razones.

Desde una perspectiva didáctica, estas competencias se fortalecen en la medida en que el aula propone tareas de interpretación, inferencia y argumentación que obligan a producir significado, no a repetirlo. Solé (1992) advierte que la comprensión exige estrategias que se enseñan y se aprenden; en esa misma lógica, la lectura crítica requiere andamiajes que gradúen la complejidad y acompañen al estudiante en el desarrollo de hábitos de análisis y reflexión. Cassany (2006) insiste, además, en que leer críticamente implica descubrir valores subyacentes, identificar puntos de vista e interpretar lo implícito; por ello, las competencias mencionadas por los docentes no son accesorias, sino constitutivas de una literacidad avanzada que forma lectores capaces de evaluar discursos y construir posiciones propias.

En síntesis, la categoría central emergente expresa una comprensión situada de la lectura crítica como práctica que integra análisis y reflexión, y que se legitima pedagógicamente por su contribución a la autonomía intelectual, al juicio razonado y a la participación con criterio. Las subcategorías asociadas permiten precisar, de un lado, el valor formativo que los docentes atribuyen a esta práctica y, de otro, las competencias específicas que se busca promover mediante estrategias de aula. En conjunto, estos elementos contribuyen a consolidar la lectura crítica como un proceso formativo complejo, enseñable en básica primaria, cuyo sentido se ancla en la construcción de sujetos lectores que interpretan, evalúan y se posicionan frente a los textos y frente al mundo. La representación gráfica de la categoría central emergente se presenta a continuación.

Figura 12

Representación gráfica de Lectura crítica como proceso analítico y reflexivo



Mediación pedagógica: estrategias docentes que dinamizan la lectura crítica

En los hallazgos desarrollados en el Momento IV, la lectura crítica no aparece en los testimonios docentes como un momento puntual ni como una habilidad que se activa de manera espontánea, sino como un proceso que requiere condiciones pedagógicas deliberadas para ponerse en marcha y sostenerse en el aula. En esa línea, la mediación se configura como un entramado de prácticas concretas mediante las cuales el profesorado orienta la producción de sentido, promueve operaciones de interpretación y habilita formas de participación que convierten la lectura en una experiencia formativa. A partir del análisis comparativo de los relatos, se distinguen tres núcleos de mediación que, aunque se describen con matices distintos, convergen en una misma racionalidad didáctica: dinamizar la lectura crítica desde decisiones sobre los materiales, el tipo de interrogación y la organización del intercambio.

En primer lugar, la selección de textos se vincula con la búsqueda de pertinencia cultural y cognitiva, al privilegiar relatos literarios y narraciones cercanas a la experiencia del estudiantado, incorporando en algunos casos soportes audiovisuales como cortos, canciones o afiches. Este repertorio no se enuncia solo como "variedad" de recursos, sino como una apuesta por ampliar los modos de leer y por reconocer que el sentido no se construye exclusivamente desde la palabra impresa, sino en interacción con lenguajes y formatos múltiples. Esta orientación dialoga con la perspectiva de la literacidad crítica que subraya el carácter situado de

la lectura y su relación con prácticas socioculturales atravesadas por consumos mediáticos diversos (Cassany, 2006). En términos emergentes, el criterio docente de “cercanía” opera como un principio de acceso: facilita la implicación, reduce la distancia interpretativa inicial y habilita que la comprensión avance hacia niveles de problematización, en lugar de quedarse en un reconocimiento superficial del contenido.

En segundo lugar, la pregunta se posiciona como herramienta de activación cognitiva y como dispositivo de desplazamiento desde la reproducción hacia la elaboración de significados. Los docentes enfatizan preguntas abiertas e inferenciales que demandan justificar, anticipar, relacionar y explicar. Desde esta lógica, preguntar no equivale a comprobar si se leyó, sino a orientar un itinerario de pensamiento: la lectura se vuelve una investigación guiada en la que el estudiantado explora hipótesis interpretativas, contrasta indicios y toma decisiones argumentadas sobre lo que el texto sugiere. Este uso de la interrogación se articula con la enseñanza estratégica de la comprensión, en tanto moviliza operaciones como activar saberes previos, anticipar, inferir, monitorear la comprensión y reconstruir sentido (Solé, 1992). En los datos analizados, la insistencia en justificar funciona como un umbral: obliga a pasar del “creo que” al “pienso esto porque…”, instalando una cultura de la evidencia textual y del razonamiento, condición central para que la lectura adopte densidad crítica.

En tercer lugar, el diálogo, expresado en dinámicas de conversación, debate y contraste de perspectivas, aparece como condición formativa para que la lectura crítica no permanezca restringida a lo individual, sino que se constituya como práctica social. Los relatos docentes destacan la importancia de escuchar interpretaciones distintas, disentir con razones y sostener argumentos en interacción. Esta dimensión comunicativa no se reduce a “participar”, sino que implica construir criterios con otros, someter la propia lectura a revisión y reconocer la historicidad de los significados. En clave político-pedagógica, el intercambio habilita una lectura problematizadora que se nutre de la palabra compartida y del examen crítico de las posiciones, lo que se vincula con la educación como práctica dialógica (Freire, 1970) y con la comprensión de la escuela como espacio de disputa cultural donde se aprende a interrogar discursos y poderes (Giroux, 1990). En la evidencia del estudio, la discusión guiada se vuelve un modo de alfabetización crítica: enseña a argumentar sin clausurar el sentido y a sostener interpretaciones en un marco de validación colectiva.

En conjunto, estas mediaciones sostienen una idea transversal: la lectura crítica se fortalece cuando la clase se organiza como comunidad interpretativa, en la que leer supone participar activamente, fundamentar comprensiones y revisar significados a la luz de nuevas razones. La mediación docente, así, no opera como simple acompañamiento, sino como arquitectura de condiciones para que el aula transite desde la decodificación y la comprensión literal hacia una práctica reflexiva donde interpretar también implica discutir, tomar postura y reconocer que el sentido se construye en relación con textos, contextos y otros lectores. A continuación, se presenta gráficamente los elementos teóricos de las estrategias docentes que dinamizan la lectura crítica.

Figura 13

Representación gráfica de la Mediación pedagógica

Lectura crítica y escritura: una relación de reciprocidad formativa

En las categorías emergentes se perfila con especial consistencia la dimensión Relación con el proceso escritural, integrada por códigos que aluden a la expresión de vivencias y sentimientos, el nexo escritura–análisis, la decantación del producto escritural y el enriquecimiento del léxico. En la lógica interpretativa del estudio, esta constelación no remite únicamente a un componente "posterior" a la lectura, sino a un movimiento de reciprocidad en el que ambas prácticas se potencian mutuamente: leer críticamente habilita una escritura más densa

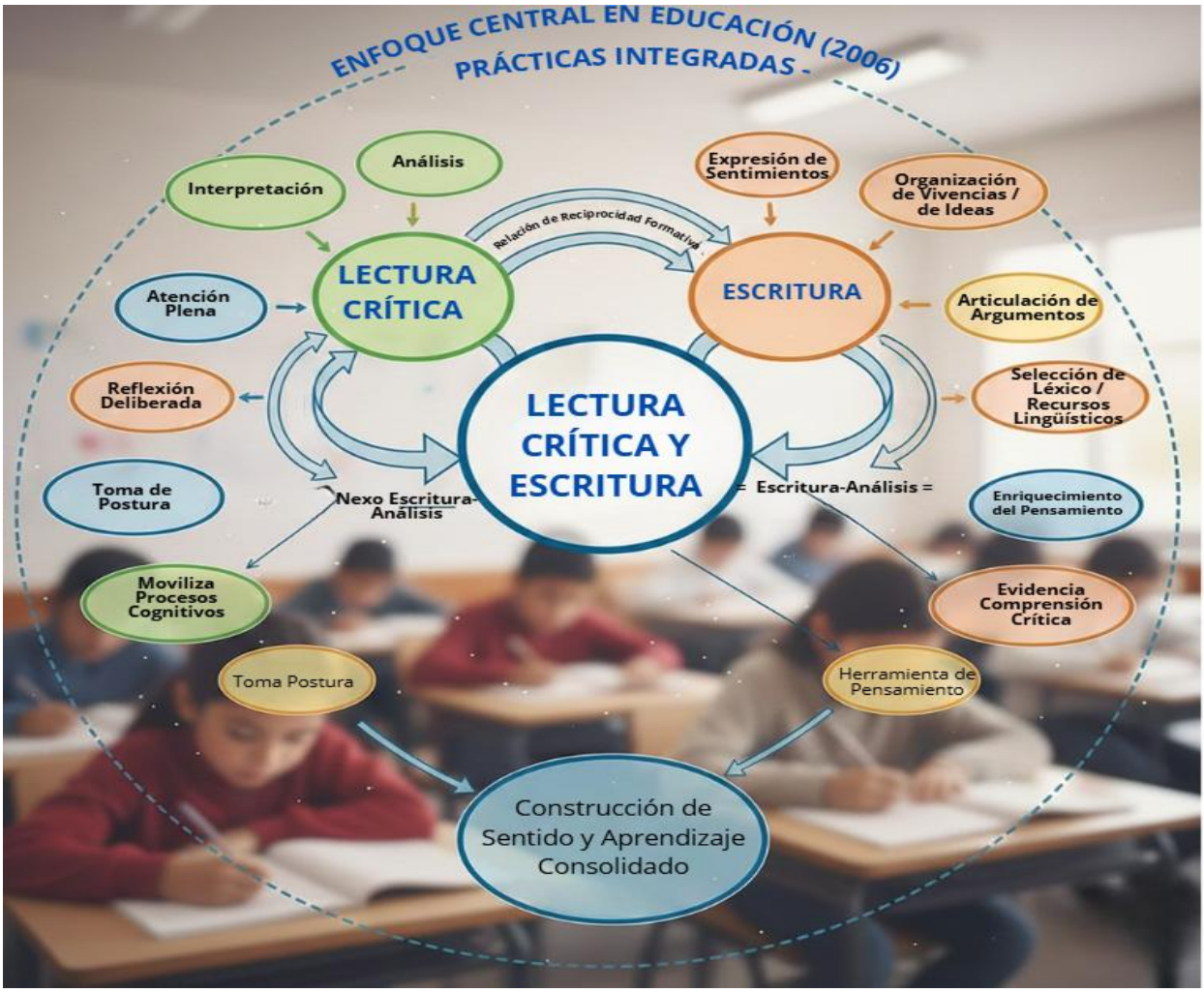
y consciente, mientras que la exigencia de escribir fuerza una lectura más atenta, deliberada y reflexiva.

Los relatos docentes sugieren que la escritura opera como un lugar privilegiado para hacer visible el trabajo cognitivo y subjetivo que se activa durante la lectura crítica. Cuando el estudiantado produce un texto, sea una reseña, una opinión, una conclusión o un relato, debe tomar decisiones de organización y de sentido: seleccionar información relevante, jerarquizar ideas, articular argumentos y optar por recursos lingüísticos que sostengan una postura. En ese tránsito, la escritura se configura, en primer lugar, como herramienta de pensamiento, porque obliga a ordenar, precisar y evaluar lo comprendido, transformando intuiciones iniciales en formulaciones más elaboradas. En segundo lugar, se constituye en evidencia de comprensión crítica, ya que en el texto producido se inscriben rastros observables del posicionamiento del lector, de la consistencia argumentativa y del tipo de inferencias que logra construir. De este modo, los códigos asociados a la "decantación" del producto escritural y al "enriquecimiento del léxico" pueden leerse como indicadores de un proceso de refinamiento: la revisión, el ajuste de formulaciones y la búsqueda de precisión semántica actúan como mecanismos que profundizan la interpretación y consolidan aprendizajes.

Este hallazgo se corresponde con enfoques que conciben lectura y escritura como prácticas integradas de construcción de sentido, en las que comprender y producir textos forman parte de una misma actividad discursiva y sociocultural, más que de habilidades independientes (Cassany, 2006). En consecuencia, en el marco de la primaria, la relación lectura–escritura emerge como una mediación formativa central: no solo favorece la elaboración de significados y la toma de postura, sino que también ofrece al docente una vía concreta para reconocer la calidad del proceso reflexivo movilizado por la lectura crítica. A continuación, se hace una representación gráfica de los aspectos teóricos más relevantes de la relación de reciprocidad formativa entre lectura y escritura.

Figura 14

Representación gráfica de la relación entre Lectura crítica y escritura



Tensiones y condiciones que limitan la lectura crítica en primaria

La elaboración teórica derivada del Capítulo 4 obliga a situar la lectura crítica en el marco de condiciones no ideales, donde su desarrollo no depende únicamente de la intención pedagógica, sino de un conjunto de tensiones que interfieren en la apropiación de prácticas interpretativas más complejas. En los discursos docentes emergen obstáculos recurrentes que no pueden entenderse como “fallas” individuales del estudiantado, sino como condiciones intervinientes que reconfiguran el alcance de las estrategias didácticas y el tipo de participación que la clase logra sostener. En términos de Teoría Fundamentada, estas condiciones adquieren

relevancia analítica porque modulan la relación entre las acciones docentes y sus efectos formativos, de modo que el constructo no se presenta como secuencia lineal, sino como sistema relacional dependiente del contexto (Strauss & Corbin, 1998; Charmaz, 2014).

Una primera tensión se expresa en la mecanización del proceso de lectura. Los docentes describen situaciones en las que algunos estudiantes leen como decodificación: pronuncian sin comprender, se aferran a lo literal o replican respuestas sin elaboración. Este patrón sugiere una comprensión centrada en la superficie textual, con escasa integración de ideas y poca activación de procesos inferenciales, evaluativos o de toma de postura. Desde marcos cognitivos de la comprensión, podría interpretarse como una lectura que no logra articular de manera productiva la información del texto con conocimientos previos, por lo que la construcción de significado queda restringida y el análisis crítico se vuelve difícil de sostener (Kintsch, 1998). En consecuencia, la mediación pedagógica se tensiona: cuando la base comprensiva es frágil, las preguntas inferenciales o el debate pueden convertirse en demandas excesivas, no por su naturaleza, sino por el soporte lector disponible.

Una segunda condición se relaciona con la afectividad y la motivación, identificada por los docentes mediante expresiones como apatía, “pereza lectora” o rechazo al texto. Este hallazgo desplaza la lectura crítica del plano exclusivamente cognitivo y la ubica también como fenómeno afectivo: sin disposición, sentido de tarea y vínculo con intereses significativos, el estudiantado tiende a evitar el esfuerzo que exige analizar, justificar y revisar interpretaciones. En esa dirección, enfoques centrados en el compromiso lector sostienen que la motivación y el involucramiento no son accesorios, sino componentes que inciden en la persistencia, la autorregulación y la profundidad del procesamiento (Guthrie & Wigfield, 2000). Así, la mediación docente se ve exigida a producir condiciones de significatividad, conexión con experiencias, problemas auténticos y preguntas relevantes, no como recurso “motivacional” aislado, sino como parte del andamiaje necesario para que el análisis sea posible.

Una tercera tensión remite a la didáctica inapropiada y a la necesidad de fortalecimiento docente, insinuada cuando los testimonios sugieren desajustes entre prácticas, nivel de desarrollo, intereses o realidad del estudiante. Más que una crítica puntual a métodos específicos, el dato apunta a una exigencia de criterio didáctico: graduar dificultad, seleccionar textos pertinentes, acompañar procesos de interpretación y sostener rutinas de pensamiento que

permitan pasar de la comprensión a la problematización. Desde la investigación didáctica en comprensión, se ha señalado que el desarrollo de lectores estratégicos requiere enseñanza explícita, modelado, práctica guiada y espacios sistemáticos de conversación y escritura sobre textos, ajustados a los propósitos y a las condiciones del aula (Duke & Pearson, 2002). En el marco de los hallazgos, esta condición adquiere sentido porque conecta la posibilidad de lectura crítica con la solidez de la mediación: cuando el diseño no se ajusta, la lectura se reduce a tarea, y cuando se ajusta, se habilita como experiencia formativa.

Por último, emerge la interferencia tecnológica, referida por los docentes como un factor que compite por la atención y altera hábitos de lectura. La relevancia analítica de este hallazgo reside en que no se limita a un diagnóstico de distracción, sino que revela una tensión cultural entre prácticas escolares y ecosistemas mediáticos cotidianos. Teóricamente, el desafío no se resuelve en la mera prohibición o en la atribución de culpa al entorno digital, sino en la formación de criterios para seleccionar, evaluar y usar información; es decir, en convertir el reto tecnológico en oportunidad de alfabetización crítica cuando las condiciones institucionales lo permitan (Cassany, 2006). Esto implica reconocer que la lectura crítica, en contextos contemporáneos, también se juega en la capacidad de discernir fuentes, identificar intencionalidades y sostener juicio argumentado ante múltiples discursos.

En síntesis, estas tensiones no anulan la potencia de las estrategias docentes, pero sí explican por qué sus efectos se vuelven variables y situados. Por ello, el modelo teórico emergente no puede formularse como receta de aplicación homogénea, sino como una trama de relaciones donde la lectura crítica depende de condiciones escolares, culturales y pedagógicas que habilitan o restringen la participación, el esfuerzo cognitivo y la elaboración interpretativa (Strauss & Corbin, 1998; Charmaz, 2014). En la figura siguiente se presenta gráficamente los aspectos más relevantes de los aspectos teóricos que precisan estas limitaciones.

Figura 15

Representación gráfica de las Tensiones y condiciones que limitan la lectura crítica en primaria

Proyección formativa: autonomía, pensamiento crítico y ciudadanía en el horizonte docente

En las concepciones docentes analizadas, la lectura crítica se proyecta como un proceso con alcances que desbordan el rendimiento académico inmediato. Los testimonios no la sitúan únicamente como una destreza de comprensión, sino como una experiencia formativa orientada a disponer al estudiantado para actuar en el mundo con mayor conciencia. En esa proyección, leer críticamente aparece asociado a la capacidad de tomar postura y decidir con razones, interpretar situaciones reales y participar con responsabilidad; es decir, a un tipo de aprendizaje que habilita juicio, discernimiento y agencia en contextos cotidianos. En términos de Teoría Fundamentada, esta dimensión opera como un horizonte que otorga sentido a las mediaciones pedagógicas descritas previamente: las estrategias no se justifican solo por su eficacia escolar, sino por el tipo de sujeto que se aspira a formar (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998).

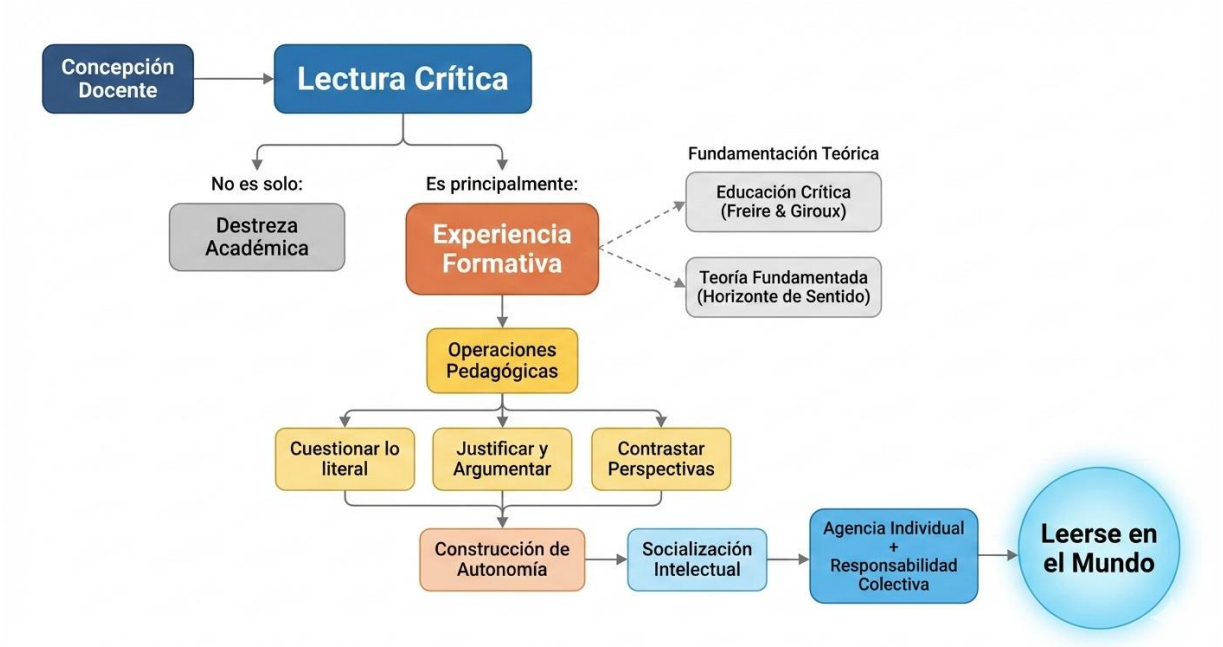
Esta orientación converge con la educación crítica, en la medida en que entiende el aprendizaje como formación de personas capaces de interrogar discursos, reconocer cómo

circulan significados e intereses, y ejercer participación responsable en su contexto (Freire, 1970; Giroux, 1990). En primaria, dicha proyección se expresa a través de formulaciones pedagógicas de fuerte carga ética y emancipadora —"pensar por sí mismos", "no quedarse con lo literal", "dialogar con lo leído", "cuestionar"— que, lejos de ser consignas generales, nombran operaciones concretas: justificar interpretaciones, contrastar perspectivas, identificar supuestos y revisar posiciones cuando emergen mejores razones. Así, la lectura crítica se concibe como una práctica de autonomía en construcción: el estudiantado aprende a producir una voz propia, a sostenerla argumentativamente y, al mismo tiempo, a abrirla al examen y a la rectificación.

El aporte teórico central de este hallazgo es que la lectura crítica se configura como vía de socialización intelectual temprana. No se trata solo de leer textos, sino de aprender modos de relacionarse con el lenguaje, con el conocimiento y con la realidad social: leer para comprender y también para situarse, decidir y participar. En ese sentido, la lectura crítica se vuelve un dispositivo formativo que articula agencia individual y responsabilidad colectiva, porque habilita a los estudiantes a interpretar el texto y, de manera incipiente pero significativa, a leerse en el mundo. Estas proyecciones se presentan gráficamente a continuación.

Figura 16

Representación gráfica de las Proyección formativa



Constructo teórico emergente integrador para la enseñanza de la lectura crítica

A partir de la integración de las categorías construidas en el análisis, se configura un constructo teórico sustantivo que explica la enseñanza de la lectura crítica en educación básica primaria como un proceso formativo situado y relacional. En esta perspectiva, la lectura crítica no se entiende como destreza aislada ni como resultado inmediato, sino como un tránsito progresivo, mediado pedagógicamente, desde la comprensión literal hacia la interpretación, la evaluación y la toma de postura. Dicho tránsito se dinamiza mediante estrategias dialógicas (preguntas abiertas e inferenciales, intercambio argumentativo, contraste de perspectivas) y prácticas integradas de lectura–escritura, en las que la producción textual funciona tanto como herramienta de pensamiento como evidencia del posicionamiento del estudiante. En coherencia con enfoques que conciben la lectura y la escritura como prácticas articuladas de construcción de sentido, la integración entre ambas favorece que el estudiante explicite inferencias, valore información y sostenga razones, en lugar de limitarse a reproducir contenidos (Cassany, 2006). Al mismo tiempo, el proceso se potencia cuando la experiencia lectora se vincula con situaciones cercanas y se sostiene en rutinas de reflexión que vuelven legítimo revisar interpretaciones y fundamentarlas ante otros, lo cual se conecta con una visión formativa de la lectura como práctica de autonomía y agencia temprana (Freire, 1970; Giroux, 1990).

El modelo emergente puede comprenderse como una trama de componentes interdependientes, más que como una secuencia lineal, lo que resulta consistente con la lógica explicativa de la Teoría Fundamentada: las acciones docentes adquieren sentido en relación con condiciones, interacciones y consecuencias que se ajustan al contexto escolar (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998).

En esa trama se reconocen cuatro componentes centrales: (a) condiciones de base, asociadas a la concepción docente de lectura crítica como proceso de análisis y reflexión y al reconocimiento de su relevancia formativa; (b) estrategias de acción e interacción, expresadas en la selección de textos pertinentes y experiencias multimodales, el uso de preguntas abiertas e inferenciales, la organización del diálogo y el debate, y el despliegue de actividades de escritura orientadas a explicitar postura y conclusiones; (c) condiciones intervinientes, que introducen variabilidad en los efectos esperados, entre ellas la mecanización del acto lector, la afectividad y la motivación, el ajuste didáctico al nivel e intereses del estudiante y la interferencia del entorno

mediático-tecnológico; y (d) consecuencias formativas, vinculadas con el fortalecimiento de competencias críticas (inferencia, análisis, valoración), la consolidación de autonomía lectora y argumentativa, y la proyección hacia formas iniciales de ciudadanía crítica orientadas a comprender la realidad y participar con criterio (Freire, 1970; Giroux, 1990).

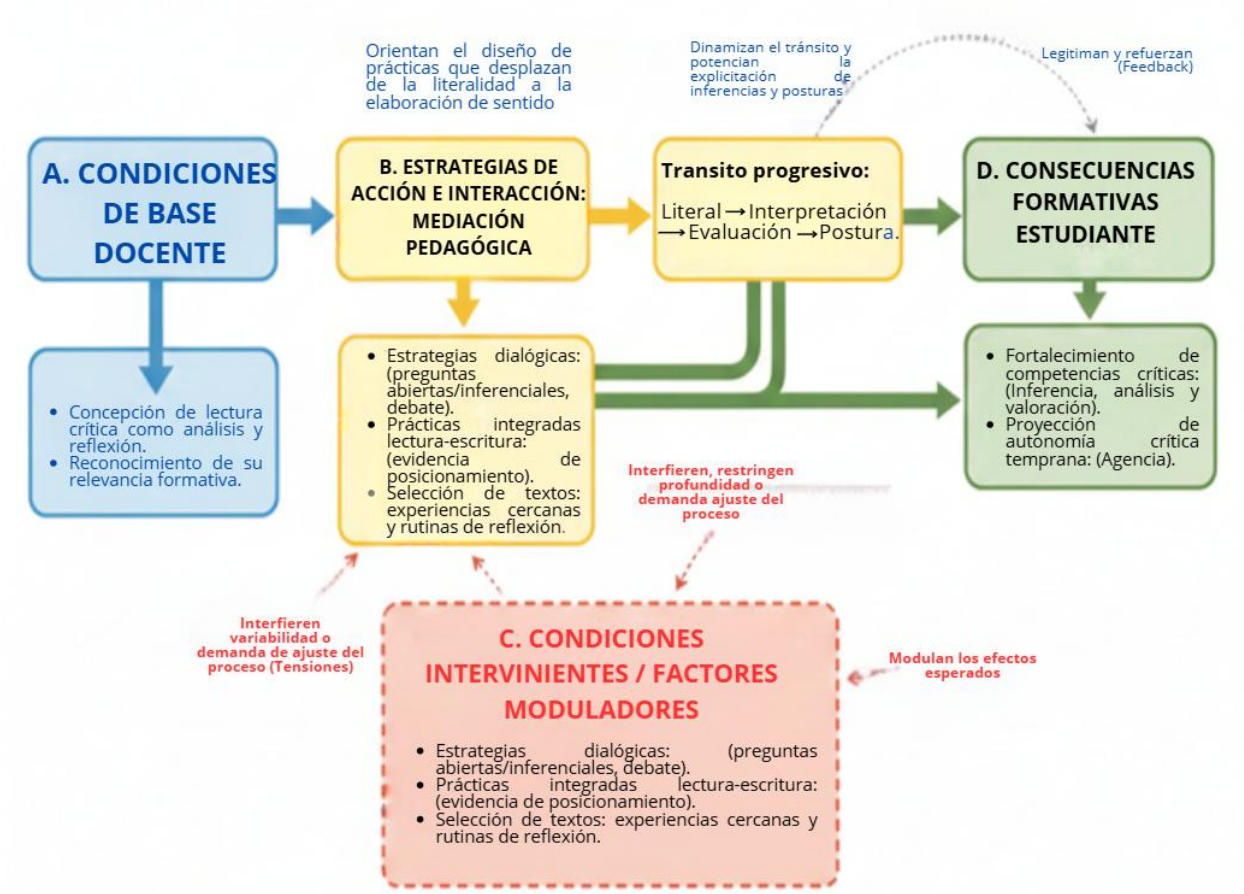
En este encuadre, las tensiones no se leen como anomalías, sino como condiciones que modulan el alcance de la mediación: incluso cuando existen estrategias dialógicas, la mecanización lectora o la baja motivación pueden reducir la profundidad interpretativa; del mismo modo, la tecnología puede operar como distractor atencional, pero también como oportunidad formativa si se integra desde criterios de evaluación de información y construcción de significado (Cassany, 2006).

De la integración se desprenden proposiciones sustantivas que no buscan universalidad, sino transferibilidad analítica a contextos con rasgos semejantes (Lincoln & Guba, 1985). Primero, cuando el docente concibe la lectura crítica como análisis y reflexión, tiende a diseñar prácticas que desplazan al estudiante de la literalidad hacia la elaboración de sentido mediante inferencias, valoraciones y justificación de interpretaciones (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998). Segundo, el uso sistemático de preguntas inferenciales, junto con el diálogo y el contraste de perspectivas, incrementa la probabilidad de que el estudiante formule opiniones propias y las sostenga con razones, al convertir la lectura en un espacio de indagación guiada y deliberación (Freire, 1970; Giroux, 1990). Tercero, la integración lectura–escritura funciona como mecanismo de consolidación de la lectura crítica, porque escribir obliga a explicitar interpretaciones, argumentos y valoraciones, haciendo visible el proceso reflexivo y sus niveles de elaboración (Cassany, 2006). Cuarto, la lectura crítica se potencia cuando se vincula con experiencias y situaciones cercanas al estudiante, dado que dicha cercanía favorece la disposición, la implicación y el sentido de tarea necesarios para sostener el esfuerzo cognitivo del análisis. Quinto, la mecanización lectora y la baja motivación operan como barreras que restringen la profundidad crítica aun en presencia de estrategias docentes, por lo que demandan acompañamiento gradual, selección pertinente de textos y un clima de aula que legitime el ensayo interpretativo y la revisión. Sexto, el entorno tecnológico puede interferir en la atención, pero también convertirse en oportunidad para formar criterios de selección y evaluación de información si se articula a propósitos de alfabetización crítica, en lugar de abordarse únicamente

como factor externo a la enseñanza (Cassany, 2006). A continuación, se presenta la representación gráfica de estos aportes.

Figura 17

Representación gráfica del Constructo teórico emergente integrador para la enseñanza de la lectura crítica



Aportes del constructo a los propósitos de la investigación

En relación con los propósitos específicos de la investigación, el constructo teórico emergente aporta una organización analítica de los hallazgos que permite comprender cómo se enseña la lectura crítica en primaria desde una lógica situada y relacional. En primer lugar, el modelo sistematiza y articula prácticas pedagógicas que, en los relatos docentes, operan como mediaciones centrales —el uso de preguntas abiertas e inferenciales, el debate y el contraste de perspectivas, la selección de textos pertinentes y multimodales, y la integración lectura–

escritura—, mostrando que la lectura crítica no se reduce a una actividad de comprensión, sino que se dinamiza mediante interacciones y decisiones didácticas que orientan el tránsito desde la literalidad hacia la interpretación, la evaluación y la toma de postura. Esta integración resulta coherente con enfoques que entienden la lectura y la escritura como prácticas articuladas de construcción de sentido, en las que producir textos contribuye a consolidar interpretaciones y valoraciones (Cassany, 2006).

En segundo lugar, el constructo codifica e interpreta concepciones docentes que delimitan el significado asignado a la lectura crítica y justifican su enseñanza. Desde los datos, la lectura crítica se asocia con un proceso de análisis y reflexión, con un valor formativo que apunta a la autonomía intelectual y con una proyección hacia formas iniciales de ciudadanía responsable. En este punto, el modelo aporta densidad explicativa al situar dichas concepciones como condiciones de base que orientan las decisiones pedagógicas y el sentido mismo de la mediación. La lectura crítica aparece, así, como un aprendizaje con implicaciones éticas y sociales: formar sujetos capaces de interrogar discursos, reconocer relaciones de poder y ejercer agencia en su contexto, en consonancia con la tradición de la educación crítica (Freire, 1970; Giroux, 1990).

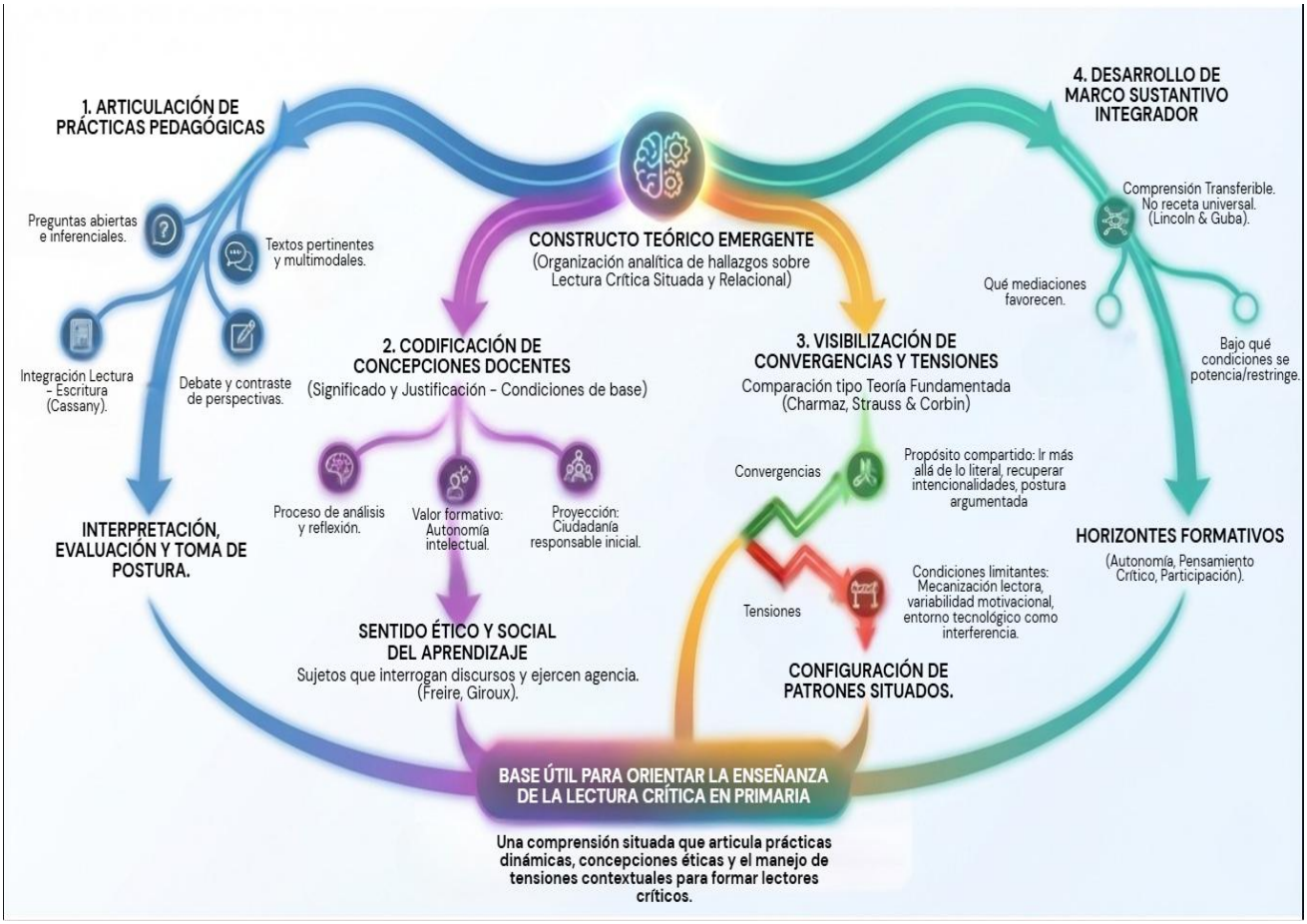
En tercer lugar, el constructo permite comparar narrativas docentes al visibilizar convergencias y tensiones que atraviesan la enseñanza. Entre las convergencias, se evidencia un propósito compartido de ir más allá de lo literal, recuperar intencionalidades y promover postura argumentada; entre las tensiones, se reconocen condiciones intervinientes que limitan la profundidad del proceso, como la mecanización del acto lector, la variabilidad motivacional y la presencia del entorno tecnológico como interferencia atencional o desafío cultural. Esta forma de comparación, propia de la Teoría Fundamentada, no busca homogeneizar los discursos, sino explicar cómo se configuran patrones y variaciones a partir de condiciones e interacciones situadas (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998).

Finalmente, el principal aporte del constructo consiste en desarrollar un marco sustantivo integrador que enlaza categorías emergentes en relaciones explicativas y, por ello, ofrece una base útil para orientar la enseñanza de la lectura crítica en primaria. Su valor no reside en proponer una receta universal, sino en aportar una comprensión transferible a contextos semejantes, al mostrar qué mediaciones tienden a favorecer el proceso, bajo qué condiciones se

potencia o se restringe, y qué horizontes formativos —autonomía, pensamiento crítico y participación— le otorgan sentido (Lincoln & Guba, 1985).

Figura 18

Representación gráfica de los Aportes del constructo a los propósitos de la investigación



MOMENTO VI

REFLEXIONES FINALES

Reflexiones finales del estudio

El constructo teórico sustantivo emergente, conformado en esta tesis doctoral, permite comprender la enseñanza de la lectura crítica en educación básica primaria como un proceso formativo situado cuya eficacia no depende de una técnica aislada, sino de la articulación entre concepciones docentes, mediaciones pedagógicas, condiciones intervinientes y consecuencias formativas. Desde los datos trabajados, la lectura crítica se configura como un tránsito progresivo desde la comprensión literal hacia operaciones de interpretación, evaluación y toma de postura, en el que el docente cumple un papel decisivo como mediador que organiza condiciones de participación, propone desafíos cognitivos graduados y sostiene rutinas de reflexión. Esta comprensión relacional se alinea con la lógica analítica de la Teoría Fundamentada, en tanto la explicación no se deriva de variables independientes, sino de vínculos entre condiciones, acciones/interacciones y efectos, construidos a partir de comparaciones constantes e integración categorial (Charmaz, 2014; Strauss & Corbin, 1998).

En términos de condiciones de base, el estudio muestra que la manera como los docentes conciben la lectura crítica, como proceso analítico y reflexivo, orienta el tipo de prácticas que priorizan y el sentido formativo que le atribuyen. Cuando la lectura crítica se entiende como oportunidad para pensar, justificar y revisar significados, la enseñanza tiende a desplazarse de una lógica de verificación, comprobar si ha leído, hacia una lógica de indagación guiada, donde se lee para interpretar, discutir y tomar postura. En esa orientación, las mediaciones pedagógicas adquieren densidad: la selección de textos pertinentes y, en ocasiones, multimodales; la formulación de preguntas abiertas e inferenciales; la organización del diálogo y el debate; y la integración de lectura y escritura como prácticas recíprocas. Esta última relación, tal como se trabajó en el capítulo precedente, funciona como mecanismo de consolidación porque escribir

obliga a explicitar interpretaciones y valoraciones, haciendo visible el proceso reflexivo y el posicionamiento del lector (Cassany, 2006).

Sin embargo, el constructo también evidencia que las mediaciones operan bajo condiciones intervinientes que pueden potenciar o limitar el proceso. La mecanización del acto lector, en el cual la lectura se implementa como una decodificación literal y reproducción, restringe la posibilidad de inferir y evaluar; la afectividad y la motivación condicionan la disposición a sostener el esfuerzo cognitivo que exige analizar; el ajuste didáctico incide en la pertinencia y accesibilidad de las tareas; y el entorno mediático-tecnológico aparece como un factor que compite por la atención, aunque también puede convertirse, si se integra críticamente, en un espacio de alfabetización para seleccionar y evaluar información (Cassany, 2006). El valor explicativo del modelo radica, entonces, en mostrar que la lectura crítica se enseña y se aprende en un equilibrio delicado entre intención pedagógica, diseño de mediaciones y condiciones reales del aula.

Finalmente, las consecuencias formativas esperadas, autonomía lectora y argumentativa, fortalecimiento del pensamiento crítico y proyección hacia ciudadanía, se comprenden como horizonte que dota de sentido a la enseñanza. En las concepciones docentes, la lectura crítica excede lo académico porque prepara para interpretar situaciones reales, decidir con razones y participar con responsabilidad. Esta proyección es consistente con una tradición de educación crítica que entiende el aprendizaje como formación de sujetos capaces de interrogar discursos y ejercer agencia en su contexto (Freire, 1970; Giroux, 1990). Desde esta perspectiva, el aporte central del estudio no consiste en proponer una secuencia prescriptiva, sino en ofrecer un marco sustantivo que explica cómo se configuran, se favorecen o se restringen las prácticas de lectura crítica en primaria, con potencial de transferibilidad analítica a contextos semejantes (Lincoln & Guba, 1985).

Reflexiones por propósitos específicos

En coherencia con los propósitos del estudio explicitados en el desarrollo analítico, se derivan las siguientes reflexiones sustantivas, formuladas con cautela interpretativa y ancladas en las categorías emergentes.

La reflexión inicial, vinculada con el propósito de analizar y organizar prácticas pedagógicas como mediaciones para la lectura crítica, indica que la enseñanza no se estructura

como evento aislado, sino como proceso dinamizado por decisiones didácticas concretas. Las prácticas docentes se organizan alrededor de tres núcleos de mediación, selección de textos y multimodalidad, preguntas abiertas e inferenciales, y diálogo/debate/contraste de perspectivas. que operan de manera complementaria. En el aula, estas mediaciones favorecen el tránsito desde la literalidad hacia niveles de interpretación y evaluación, siempre que se sostengan como rutinas de pensamiento y no como actividades esporádicas. La implicación didáctica principal es que el trabajo con preguntas, diálogo y textos pertinentes no actúa como "estrategia" en sí misma, sino como arquitectura de participación: habilita que el estudiante justifique, contraste y revise significados en interacción.

La segunda reflexión, asociada con el propósito de codificar e interpretar concepciones docentes sobre lectura crítica, sostiene que la categoría central emergente, lectura crítica como proceso analítico y reflexivo, organiza el sentido que los docentes atribuyen a su enseñanza. En los discursos analizados, la lectura crítica no se reduce a "comprender mejor", sino a comprender con conciencia, lo cual implica argumentar, tomar postura y someter la propia interpretación a revisión. Esta valoración se conecta con un horizonte formativo de autonomía intelectual y participación responsable, de modo que enseñar lectura crítica se justifica por su potencia para "pensar por sí mismos", cuestionar y dialogar con lo leído, en términos coherentes con la educación crítica (Freire, 1970; Giroux, 1990). La implicación didáctica es que el fortalecimiento de la lectura crítica en primaria requiere intencionalidad explícita: no basta con asignar lecturas, sino diseñar mediaciones que conviertan el acto de leer en práctica reflexiva.

Como tercera reflexión, vinculada al propósito de comparar narrativas docentes para identificar convergencias y tensiones, señala que existe una convergencia marcada en el deseo de superar la literalidad y promover interpretación con fundamento; no obstante, el logro de ese propósito se modula por condiciones intervinientes recurrentes. La mecanización lectora y la baja motivación aparecen como barreras que, aun cuando existan estrategias, disminuyen la profundidad analítica alcanzable en determinados momentos del proceso. Además, los desajustes didácticos en el nivel de dificultad, en la pertinencia del texto o en el acompañamiento pueden convertir la lectura en tarea desprovista de sentido, afectando la disposición a participar y argumentar. Por su parte, la tecnología se reporta como interferencia atencional, pero el análisis permite concluir que el problema no reside en lo digital como tal, sino en la ausencia de criterios

formativos para gestionar información y sostener lectura reflexiva; allí se abre una oportunidad de alfabetización crítica, en la línea de literacidades contemporáneas (Cassany, 2006). La implicación didáctica es la necesidad de una gradualidad intencionada: sostener el tránsito a la lectura crítica exige calibrar demandas y construir condiciones de confianza y participación.

La cuarta reflexión, asociada con el propósito de desarrollar un marco sustantivo integrador con relaciones explicativas, establece que el constructo emerge como un sistema relacional útil para orientar la enseñanza en primaria sin prometer universalidad. El modelo integra condiciones de base, concepciones y relevancia formativa, acciones basadas en interacciones como la mediación pedagógica, condiciones intervinientes como las tensiones y consecuencias asociadas a la autonomía, pensamiento crítico y ciudadanía. Su aporte es doble: por un lado, ofrece una explicación coherente del fenómeno en el contexto del estudio; por otro, proporciona un marco transferible para interpretar contextos semejantes, en tanto permite anticipar que la lectura crítica se potencia cuando se vincula con experiencias reales y se sostiene en rutinas dialógicas y de escritura, pero se restringe cuando predomina la mecanización, la desmotivación, el desajuste didáctico o la interferencia mediática sin orientación crítica (Lincoln & Guba, 1985; Strauss & Corbin, 1998).

Aportes teóricos, metodológicos y prácticos

En el plano teórico, el estudio aporta una comprensión de la lectura crítica en primaria que evita dos reduccionismos frecuentes: asumirla como técnica cognitiva descontextualizada o entenderla como consigna ética sin mediación didáctica. El constructo muestra que lo crítico emerge de la relación entre operaciones interpretativas (inferir, evaluar, tomar postura), formas de interacción (dialogar, debatir, contrastar) y prácticas de producción (escribir para pensar y evidenciar comprensión). Esta articulación refuerza la idea de lectura crítica como práctica sociocultural que se aprende en comunidad interpretativa, donde el significado se negocia, se justifica y se revisa, y no solo se “extrae” del texto. Asimismo, la inclusión de la tecnología como condición interviniente complejiza el fenómeno: lo digital no se coloca como antagonista, sino como entorno que desafía a formar criterios de selección y evaluación, lo cual se vincula con literacidades contemporáneas (Cassany, 2006).

En el plano metodológico, la Teoría Fundamentada permitió producir una explicación integrada a partir de categorías emergentes, atendiendo tanto a regularidades como a variaciones. La construcción del constructo sustantivo supuso comparar narrativas, identificar patrones de mediación, reconocer condiciones intervinientes y proponer relaciones entre componentes, evitando la mera descripción temática. Esta lógica, más que "confirmar" un marco previo, posibilitó construir una teoría situada desde los datos, con alcance sustantivo y transferibilidad analítica a contextos semejantes, sin convertirla en generalización estadística (Charmaz, 2014; Lincoln & Guba, 1985; Strauss & Corbin, 1998). En particular, la distinción entre condiciones de base, estrategias de acción/interacción y condiciones intervinientes resultó productiva para explicar por qué prácticas similares pueden generar efectos distintos según el soporte lector, la motivación y el ajuste didáctico.

En el plano práctico, el constructo ofrece orientaciones para el aula no en forma de recetas, sino como criterios para diseñar mediaciones coherentes con el desarrollo lector en primaria. Primero, enfatiza que el paso a la lectura crítica requiere sostener preguntas abiertas e inferenciales y no limitar la evaluación a respuestas literales. Segundo, destaca el valor del diálogo y el contraste de perspectivas como condición para que el estudiante aprenda a justificar y revisar su interpretación. Tercero, valida la integración lectura–escritura como mecanismo de consolidación, ya que el producto escritural hace visible la postura, la argumentación y las inferencias. Cuarto, propone comprender la motivación y el vínculo con experiencias reales como condición de posibilidad y no como componente accesorio. Y quinto, sugiere encauzar el entorno tecnológico hacia alfabetización crítica cuando las condiciones lo permitan, en lugar de abordarlo únicamente desde la restricción, coherente con una mirada formativa de la lectura en contextos mediáticos contemporáneos (Cassany, 2006).

Limitaciones del estudio

La primera limitación se relaciona con el carácter situado del constructo. Al construirse desde un contexto específico y a partir de categorías emergentes en narrativas docentes, su alcance es sustantivo y depende de condiciones escolares y culturales particulares. En consecuencia, la interpretación no pretende universalidad, sino transferibilidad analítica: el

modelo puede orientar lecturas comparativas en contextos semejantes, pero requiere valoración contextual para su uso (Lincoln & Guba, 1985).

La segunda limitación deriva de la naturaleza de la evidencia trabajada. Al apoyarse en relatos docentes sobre prácticas, concepciones y tensiones, el constructo describe y explica el fenómeno desde ese punto de vista, lo cual es valioso para comprender la mediación pedagógica, pero puede dejar en un segundo plano otras perspectivas del proceso, como la experiencia directa del estudiantado o el análisis sistemático de productos escritos. Esta condición no invalida la explicación, pero delimita el tipo de inferencias posibles: los efectos formativos se interpretan como expectativas y proyecciones coherentes con los discursos docentes, más que como resultados medidos.

La tercera limitación se asocia con la complejidad del fenómeno y la variabilidad de condiciones intervinientes. Categorías como motivación, mecanización lectora o interferencia tecnológica pueden operar de maneras distintas según el grupo, el momento del año escolar o los recursos disponibles. Por ello, aunque el modelo identifique tensiones recurrentes, no agota la diversidad de formas en que esas tensiones se expresan en la práctica; más bien, ofrece un marco para comprender su incidencia y orientar nuevas indagaciones.

Recomendaciones derivadas, viables y contextualizadas

En el nivel docente, las recomendaciones se desprenden directamente del papel de la mediación pedagógica como motor del tránsito hacia la lectura crítica. Se recomienda sostener una selección de textos que combine pertinencia cultural, cercanía con la experiencia del estudiantado y desafío interpretativo gradual, incorporando recursos multimodales cuando contribuyan a ampliar lenguajes y facilitar la discusión de significados. Esta selección cobra fuerza cuando se articula con preguntas abiertas e inferenciales que demanden justificar interpretaciones y no solo identificar información explícita. La recomendación no es “hacer más preguntas”, sino afinar su función: preguntar para mover el pensamiento, para evidenciar razones y para habilitar revisiones, con progresión en complejidad según el soporte lector disponible.

También se recomienda organizar el aula como comunidad interpretativa mediante rutinas de diálogo, debate y contraste de perspectivas, cuidando que el intercambio no se reduzca a participación espontánea, sino que se oriente a argumentar con fundamento, escuchar razones y

revisar posiciones. En primaria, esto implica andamiajes claros: modelos de justificación, acuerdos de conversación, tiempos de preparación y estrategias para que la discrepancia sea formativa y no punitiva. En esta misma línea, resulta pertinente integrar sistemáticamente lectura y escritura, no como actividad final, sino como mediación doble: escribir para ordenar y precisar lo comprendido y escribir para hacer visible la postura y las inferencias. En la medida en que la mecanización lectora y la baja motivación emergen como barreras, se recomienda diseñar acompañamiento gradual: tareas breves pero sostenidas, énfasis en comprensión profunda antes de exigir valoración compleja, y construcción de sentido mediante vínculos con experiencias reales, preguntas auténticas y espacios de elección cuando sea posible.

Respecto a la interferencia tecnológica, la recomendación didáctica principal es evitar enfoques exclusivamente restrictivos y, cuando el contexto lo permita, convertir el entorno digital en oportunidad para alfabetización crítica: trabajar criterios de selección, comparar versiones, identificar intencionalidades y sostener lectura reflexiva frente a múltiples discursos. Esta orientación es coherente con concepciones contemporáneas de lectura como práctica situada en ecosistemas mediáticos diversos (Cassany, 2006). La integración, sin embargo, debe ser prudente: no se trata de "usar tecnología" por sí misma, sino de garantizar que el propósito crítico guíe la elección de recursos.

En el nivel institucional, las recomendaciones se orientan a crear condiciones que hagan sostenibles las mediaciones docentes. Se sugiere fortalecer un clima lector escolar que otorgue tiempo real a la lectura y la discusión, evitando que la lectura crítica quede confinada a momentos excepcionales. Esto implica asegurar espacios para planificar mediaciones, compartir estrategias entre docentes y sostener acuerdos pedagógicos sobre el tipo de preguntas, el papel del diálogo y la función de la escritura en la lectura.

Dado que el ajuste didáctico emerge como condición relevante, se recomienda promover acompañamiento pedagógico situado: observación entre pares, comunidades de práctica y reflexión sobre el diseño de tareas, con atención a la progresión desde la literalidad hacia la interpretación y evaluación. Asimismo, si la motivación y la afectividad inciden en el proceso, conviene que la institución apoye iniciativas de lectura vinculadas con experiencias significativas y con participación del estudiantado, de modo que la lectura sea una práctica cultural de la escuela y no únicamente una exigencia curricular.

En el nivel de política educativa, gestión y formación docente, las recomendaciones se centran en el desarrollo profesional orientado a mediación crítica en primaria. Se sugiere que la formación inicial y continua integre explícitamente competencias para diseñar preguntas inferenciales, conducir diálogo argumentativo, seleccionar textos pertinentes y articular lectura–escritura con propósitos críticos, evitando enfoques fragmentados que separen "comprensión" de "pensamiento crítico". Además, considerando la tecnología como condición interviniente, se recomienda incluir alfabetización crítica para el entorno mediático-digital: criterios de evaluación de información, lectura de intencionalidades y formación de juicio argumentado. Esta orientación favorece que la escuela responda al contexto contemporáneo sin caer en discursos de alarma o en adopciones instrumentales, y se alinea con el horizonte de ciudadanía crítica que los docentes asocian a la lectura (Freire, 1970; Giroux, 1990).

Líneas futuras de investigación

A partir de los vacíos y tensiones emergentes, se proponen líneas de investigación coherentes con el enfoque de Teoría Fundamentada y con la naturaleza situada del constructo. Una primera línea consiste en profundizar en la progresión del tránsito desde la literalidad hacia la interpretación y la evaluación, explorando cómo se configuran niveles de inferencia y toma de postura en primaria y qué mediaciones favorecen avances sostenidos. Una segunda línea se orienta a indagar con mayor detalle la dimensión afectiva y motivacional: cómo se construye la disposición a leer críticamente, qué condiciones de aula sostienen el esfuerzo cognitivo del análisis y cómo se relaciona la significatividad del texto con la participación argumentativa.

Una tercera línea se centra en la integración lectura–escritura como reciprocidad formativa, profundizando en cómo diferentes tipos de escritura (opinión, conclusión, reseña, relato) funcionan como evidencia de comprensión crítica, y qué formas de retroalimentación docente potencian la decantación del producto escritural. Una cuarta línea aborda la tecnología desde una perspectiva de alfabetización crítica: no solo como interferencia atencional, sino como escenario de lectura de discursos múltiples, evaluación de fuentes e interpretación de intencionalidades, analizando condiciones institucionales y didácticas para su integración con sentido.

Finalmente, resulta pertinente desarrollar estudios comparativos entre contextos escolares con condiciones distintas para valorar la transferibilidad del constructo, identificando qué componentes se mantienen, cuáles se reconfiguran y qué condiciones intervinientes adquieren mayor peso según el entorno. Este tipo de trabajo permitiría refinar el modelo sustantivo y fortalecer su utilidad interpretativa sin forzarlo hacia generalizaciones impropias del enfoque (Charmaz, 2014; Lincoln & Guba, 1985).

Cierre reflexivo del integrador

La lectura crítica, tal como emerge en este estudio, se consolida como práctica formativa que articula comprensión, interpretación, evaluación y toma de postura en un proceso mediado y situado. Su enseñanza en primaria no se define por la adopción de una estrategia única, sino por la coherencia entre concepción docente, mediaciones dialógicas y de escritura, y la gestión pedagógica de condiciones intervinientes como la mecanización lectora, la motivación, el ajuste didáctico y el entorno mediático-tecnológico. En el horizonte docente, lo crítico no es un adorno conceptual: es el nombre de una forma de aprender a leer para pensar y aprender a pensar con otros, construyendo una voz que se justifica, se contrasta y se revisa. En esa medida, la lectura crítica se proyecta como vía de autonomía intelectual y de ciudadanía temprana, en consonancia con una educación que forma sujetos capaces de interpretar discursos, reconocer tensiones de sentido y ejercer agencia responsable en su contexto (Freire, 1970; Giroux, 1990).

REFERENCIAS

Álvarez Gayou, F. (2009). *La Teoría Fundamentada y la construcción de la teoría cualitativa*. Editorial UAM.

Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa*: Fundamentos y metodología. Paidós.

Amarís, F. (2021). *Lectura crítica en secundaria: la mediación de los docentes para el desarrollo del pensamiento complejo* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/385757630_Francisco_Amaris_Tesis_Doctoral

Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2000). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives, complete edition*. Pearson.

Arellano, P. (2019). La construcción del rol docente desde una mirada renovadora de la lectura y la escritura. *Pedagogía y Saberes*, 51, 23-32. http://scielo.org.co/pdf/pys/n51/0121-2494-pys-51-23.pdf

Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. Congreso Phi, Delta, Kappa.

Avendaño de Barón, G. S. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de lingüística hispánica*, 28, 207–232. https://doi.org/10.19053/0121053x.4916

Bajtín, M. (1998). *Más allá de lo social: un ensayo sobre la teoría freudiana*. Buenos Aires: Almagesto.

Banco Mundial, UNESCO y UNICEF. (2022). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. Banco Mundial. https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty-2022-update

Berger, P. (1998). *Interpretation and social criticism*. Harvard University Press.

Bianchi, M. (2009). *La lectura como proceso cognitivo y emocional.* Editorial Universitaria.

Birks, M., & Mills, J. (2011). *Grounded theory: A practical guide*. SAGE.

Brown, A. (1987). *Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms*. En F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Lawrence Erlbaum Associates.

Caldera de Briceño, R., Escalante de Urrecheaga, D., & Terán de Serrentino, M. (2010). Práctica

pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de pedagogía - Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela*, 31(88), 15–38. Recuperado de https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-97922010000100002&script=sci_abstract

Cardona, L., & Londoño, M. (2017). *El rol de la lectura crítica en la formación del pensamiento reflexivo*. Ediciones Pedagógicas.

Carrasco C., F. (2017). *Lectura crítica: los significados que le atribuyen los profesores de primer ciclo básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio UChile. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/146215

Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26(3), 32–45. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cassany, D. (2022). *La lectura crítica en la educación.* Editorial Anaya.

Cassany, D. [Tekman education]. (2022, febrero 17). *Enseñar provocando: escritura y lectura crítica* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=cRQRV58xBGc

Cassany, D., & Casstellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica literacidad. *Perspectiva*, 28(2), 353–374. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. SAGE Publications.

Charmaz, K. (2011). *Constructing Grounded Theory*. SAGE Publications.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). SAGE.

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: Diario Oficial No. 41.148.

Cruz-Roa, R. (2024). Critical Reading inside a Cross-curricular Approach. *HOW*, 31(1), 107–122. https://doi.org/10.19183/how.31.1.652

Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu: En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia* (2da ed.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1883).

Duarte, J., & Sanabria, Y. (2018). Informe por colegio del cuatrienio. https://es.scribd.com/document/422740124/Informe-Colegio-2018

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. En A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 205–242). International Reading Association.

Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilitie*s. University of Illinois.

Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational*

assessment and instruction (The Delphi Report). American Philosophical Association.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.

Farfán, C. (2023). *Didáctica de la lectura en las asignaturas: Resignificación de la comprensión crítica en educación media* [Tesis doctoral, Universidad de La Salle]. https://hdl.handle.net/20.500.14625/32650

Faría, L. (2023). *Constructos teóricos de la compresión lectora desde la perspectiva de la pedagogía liberadora de Freire en educación básica primaria* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Espacio Digital UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/683

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Ediciones de la Piqueta. https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina39453.pdf

Foucault, M. (2014). *Obrar mal, decir la verdad: Función de la confesión en la justicia*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970) *La educación de los adultos como acción social*. Universidad de Harvard.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1981). *La importancia del acto de leer.*, México, Siglo XXI Editores. https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf

Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores. https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf

Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método II* (4ta ed.). Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1986).

Gaitán Gélvez. E. (2025). *Competencias lectoras en la educación básica secundaria: un enfoque constructivista desde las representaciones sociales de los actores* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Espacio Digital UPEL. https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1995/1888

Gee, J. P. (2015). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (5th ed.). Routledge.

Giroux, H. (1990). *On critical pedagogy*. MIT Press.

Giroux, H. A. (1990b). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. https://url-shortener.me/68M3

Giroux, H. A. (1990c). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition* (Rev. and expanded ed.). Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy.* Continuum Publishing Corporation.

Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Sociology

Press.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.

Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa.* Colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates.

Guzmán, R., et al. (2014). *La lectura como herramienta de desarrollo cognitivo en el aula.* Editorial Universitaria.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

Halliday, M. (2001) *Introducción a la gramática funcional*. Arnold

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hil

Hernández, E., & Andrés, J. (2019). *El paradigma en investigación educativa: Construyendo consciencia sobre lo que se hace.* Instituto de Ciencias Sociales y Administración. https://www.rediech.org/joomla30/images/k2/libro-2019-arzola-03.pdf

Holton, J. (2010). *The coding process and its challenges*. Sage.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (2018). *Módulo de lectura crítica: Cuadernillo de preguntas Saber 11*. Bogotá, D. C.: ICFES. Recuperado de https://eduka.occidente.co/wp-content/uploads/2021/07/Cuadernillo-de-preguntas-Saber-11-lectura-critica.pdf

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2021). *Marco de referencia de la prueba de Lectura Crítica Saber 11°, Saber TyT y Saber Pro*. Bogotá: Dirección de Evaluación, Icfes. https://url-shortener.me/64SB

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2023). Informe de establecimiento educativo: Institución Educativa San Cayetano. https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/213657000586.pdf

Instituto de Estadística de la UNESCO. (2025). *SDG 4 Scorecard: Is progress on track?* UIS. https://uis.unesco.org/

Jaimes Gamboa, L. F (2024). *Referentes teóricos sobre el aprendizaje de la lectura crítica desde las representaciones sociales del escolar colombiano* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Espacio Digital UPEL. http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1158

Jonassen, D. H. (2000). *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking*. Prentice Hall.

Jurado, F. (2020). Lectura crítica en tiempos de aislamiento. *Santillana plus,* 3, 15-22 https://santillanaplus.com.co/Documento-LA-LECTURA-CRI%CC%81TICA-EN-TIEMPOS-DE-AISLAMIENTO.pdf

Katayama Omura, R. (2014) *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas.* Fondo editorial de la Universidad inca Garcilaso de la Vega

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas.* Fondo de Cultura Económica.

Laboratorio de Economía de la Educación. (2021). *Informe No.031Retos en las capacidades de comprensión lectora en Colombia*. Pontificia Universidad Javeriana. https://url-shortener.me/64SN

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985*). Naturalistic inquiry*. SAGE.

Martínez, M. (2012). *La nueva ciencia: Su desafío, lógica y método.* Trillas.

Mayer, R. E. (2021). *Multimedia Learning* (3.ª ed.). Cambridge University Press.

Medina, M. I. R. (2011). *Políticas públicas en salud y su impacto en el seguro popular en Culiacán, Sinaloa, México* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Sinaloa]. http://s2.medicina.uady.mx/observatorio/docs/ss/li/SS2011_Li_Ruiz.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). Serie lineamientos curriculares: Lengua castellana. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2017). *Plan Decenal de Educación 2016–2026.* https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). Estándares básicos de competencia. https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Referentes-de-calidad/340021:Estandares-Basicos-de-competencia

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2024). *Plan Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas (PNLEO*). https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Plan-Nacional-de-Lectura-Escritura-Oralidad-y-Bibliotecas-PNLEO

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015* (A/RES/70/1).

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.

Perea Insuasty, P. (2025). *Efectos de la competencia intertextual en el pensamiento crítico: una investigación sobre cuentos de tradición popular en la educación básica primaria colombiana* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug. https://hdl.handle.net/10481/102636

Pérez Medina, D. (2021). *Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) "Leer es mi Cuento" 2018-2022*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-411450_recurso_01.pdf

Pérez, A. (2017). *La lectura crítica y su impacto en el desarrollo del pensamiento analítico.* Editorial Educativa.

Piaget, J. (1972). *Psicología y Pedagogía.* PsiKolibro. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Psicologia-y-Pedagogia.PDF

Pinilla Jerez, I. (2023). *Formación en lectura crítica en estudiantes de educación secundaria desde el*

saber pedagógica del docente [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Espacio Digital UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/719/644

Presidencia de la República de Colombia. (2015). *Decreto 1075 de 2015: Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Bogotá: Diario Oficial No. 49.523.

Quiceno, L. (2023). *Prácticas de lectura en el cotidiano escolar de la localidad de Sumapaz, política educativa y trabajo docente* [Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2614/te.2614.pdf

Rivera, J. (2019). Lectura crítica y pensamiento crítico en educación. *Revista Educare*.

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work.* Southern Illinois University Press.

Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers.* SAGE.

San Martín, E. (2014). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial UAM.

Sandín, M. (2003). *La investigación cualitativa en educación.* Ediciones Morata.

Serrano, A. (2012*). Leer de otra manera: fundamentos de una educación crítica.* Ediciones Educativas.

Serrano, M., & Madrid, L. (2007). *La lectura crítica: una estrategia de enseñanza para el desarrollo del pensamiento reflexivo.* Editorial Educativa.

Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Lulu Press.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43–61. https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). SAGE.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Editorial Universidad de Antioquia.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice.* Cambridge University Press.

Suárez Palacio, P. A., & Vélez Múnera, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios*, 12(20), 173–198. https://doi.org/10.25057/21452776.1046

UNESCO. (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/25: Liderazgo en la educación.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/

van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and power.* Palgrave Macmillan.

Vargas, A. (2015). Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (Una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica). *Folios,* (42), 139–160.

https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/3165

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vergel, Y. (2022). *Constructos sobre la enseñanza de la lectura desde la perspectiva de los elementos socioculturales de los actores educativos en educación primaria* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Espacio Digital UPEL. https://www.espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/532

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weber, M. (2002). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva* (Vol. 1, J. Rodríguez Aramayo y T. Kromphardt, Eds.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1922)

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines,* 17(2), 89–100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

ANEXOS

Anexo A: Consentimiento informado de los docentes

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PARTICIPACION Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO
INFORMANTE CLAVE

Señor (a) Carmen Yepez Blanco, a través de la presente comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Mi tesis titulada: **"La enseñanza de la lectura crítica en estudiantes de básica primaria: una mirada desde las concepciones de los actores sociales"**, tiene como propósito generar constructos teóricos sobre la enseñanza de la lectura crítica en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa San Cayetano, del Municipio de San Juan Nepomuceno, Bolivar.

De acuerdo con lo expresado lo invito a participar como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista semiestructurada, mediante intercambios dialógicos sustentados en registros de audio, materiales físico y fotográfico para la descripción e interacción en sus contextos naturales

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), respalda por las imágenes fotográficas y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos. Es importante considerar que estas imágenes y grabaciones otorgan credibilidad y confianza al ser utilizadas para divulgar el conocimiento emergente.

Carmen Yepez Blanco.

ACEPTO PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE
Nombre completo: Carmen Yepez Blanco.
Identificación: 33.341.541.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PARTICIPACION Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO
INFORMANTE CLAVE

Señor (a) Ana Rodriguez, a través de la presente comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Mi tesis titulada: **"La enseñanza de la lectura crítica en estudiantes de básica primaria: una mirada desde las concepciones de los actores sociales"**, tiene como propósito generar constructos teóricos sobre la enseñanza de la lectura crítica en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa San Cayetano, del Municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar.

De acuerdo con lo expresado lo invito a participar como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista semiestructurada, mediante intercambios dialógicos sustentados en registros de audio, materiales físico y fotográfico para la descripción e interacción en sus contextos naturales

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), respalda por las imágenes fotográficas y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos. Es importante considerar que estas imágenes y grabaciones otorgan credibilidad y confianza al ser utilizadas para divulgar el conocimiento emergente.

Ana Rosa Rodríguez Mercado
ACEPTO PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE
Nombre completo: .
Identificación: 33.340.679.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PARTICIPACION Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO
INFORMANTE CLAVE

Señor (a) Julia Barrios, a través de la presente comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Mi tesis titulada: **"La enseñanza de la lectura crítica en estudiantes de básica primaria: una mirada desde las concepciones de los actores sociales"**, tiene como propósito generar constructos teóricos sobre la enseñanza de la lectura crítica en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa San Cayetano, del Municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar.

De acuerdo con lo expresado lo invito a participar como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista semiestructurada, mediante intercambios dialógicos sustentados en registros de audio, materiales físico y fotográfico para la descripción e interacción en sus contextos naturales

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), respalda por las imágenes fotográficas y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos. Es importante considerar que estas imágenes y grabaciones otorgan credibilidad y confianza al ser utilizadas para divulgar el conocimiento emergente.

Julia Barrios

ACEPTO PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE
Nombre completo: Julia Isabel Barrios Fernández
Identificación: CC 23.387.124

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PARTICIPACION Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO
INFORMANTE CLAVE

Señor (a) Indira Navarro, a través de la presente comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Mi tesis titulada: **"La enseñanza de la lectura crítica en estudiantes de básica primaria: una mirada desde las concepciones de los actores sociales"**, tiene como propósito generar constructos teóricos sobre la enseñanza de la lectura crítica en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa San Cayetano, del Municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar.

De acuerdo con lo expresado lo invito a participar como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista semiestructurada, mediante intercambios dialógicos sustentados en registros de audio, materiales físico y fotográfico para la descripción e interacción en sus contextos naturales

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), respalda por las imágenes fotográficas y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos. Es importante considerar que estas imágenes y grabaciones otorgan credibilidad y confianza al ser utilizadas para divulgar el conocimiento emergente.

ACEPTO PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE
Nombre completo: Indira Navarro Silgado
Identificación: CC 1047466693

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PARTICIPACION Y COMPROMISO CONVESTIGATIVO
INFORMANTE CLAVE

Señor (a) Arelis Tapia, a través de la presente comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Mi tesis titulada: **"La enseñanza de la lectura crítica en estudiantes de básica primaria: una mirada desde las concepciones de los actores sociales"**, tiene como propósito generar constructos teóricos sobre la enseñanza de la lectura crítica en los estudiantes de básica primaria de la Institución Educativa San Cayetano, del Municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar.

De acuerdo con lo expresado lo invito a participar como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista semiestructurada, mediante intercambios dialógicos sustentados en registros de audio, materiales físico y fotográfico para la descripción e interacción en sus contextos naturales

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), respalda por las imágenes fotográficas y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos. Es importante considerar que estas imágenes y grabaciones otorgan credibilidad y confianza al ser utilizadas para divulgar el conocimiento emergente.

Arelis Tapia Ospino

ACEPTO PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE
Nombre completo:
Identificación: 33 241054

Anexo B: Comunicación a los rectores

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

San Juan Nepomuceno, Bolívar agosto de 2025

Estimado Rector:
Mg.
David Reyes Duque
Institución Educativa San Cayetano
San Juan Nepomuceno, Bolivar

Asunto: Solicitud de autorización para el desarrollo de investigación en la Institución Educativa San Cayetano

Cordial Saludo.

Me dirijo a usted en el marco del doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) para solicitar su autorización y colaboración en el desarrollo de mi investigación titulada **"La enseñanza de la lectura crítica en educación básica primaria: una mirada desde las concepciones de los actores sociales"**. Esta investigación será desarrollada en la Institución Educativa San Cayetano, bajo mi responsabilidad como investigadora.

El propósito principal de la investigación es aplicar en la institución técnicas e instrumentos acordes con el método fenomenológico, como la observación directa complementada con el uso del diario de campo y un instrumento para la autorreflexión. Además, se llevará a cabo entrevistas en profundidad mediante un guion semiestructurado con preguntas abiertas orientadas al objeto de estudio.

Es importante destacar que la aplicación de estos instrumentos se realizará con el previo consentimiento de los participantes, quienes expresarán su voluntad de participar a través de un consentimiento informado. Asimismo, durante las entrevistas se utilizarán grabadoras de voz y se tomarán notas de campo para garantizar la fidelidad de la información obtenida.

Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

- ✓ Develar las concepciones que poseen los actores clave sobre el proceso de enseñanza de la lectura crítica de los docentes de primaria de la Institución Educativa San Cayetano.
- ✓ Interpretar el significado que los docentes le otorgan a la enseñanza de la comprensión lectora como un proceso fundamental para el aprendizaje de la lectura en los estudiantes de primaria de esta institución.
- ✓ Configurar los elementos teóricos para una aproximación al proceso de lectura crítica, emergente de la interpretación de los significados otorgados por los docentes de la Institución Educativa San Cayetano.

A través de esta carta, solicito amablemente su autorización para aplicar las mencionadas técnicas e instrumentos de recolección de información en la Institución Educativa San Cayetano. Me comprometo a presentar los consentimientos informados, los guiones de entrevista si lo solicita, así como los resultados y aportes derivados de esta investigación, garantizando que la información obtenida se utilizará exclusivamente con fines académicos e investigativos.

Agradezco de antemano su colaboración y quedo a su disposición para cualquier aclaración o información adicional que sea necesaria.

ADRIANA ESTHER LUNA DE LA ROSA
Doctoranda en Educación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Correo electrónico: lunarosaadri@gmail.com
3106540724

Anexo C: Revisión por expertos

PROTOCOLO DE VALORACIÓN DE INSTRUMENTOS

La valoración de los instrumentos en la investigación cualitativa constituye una etapa fundamental para garantizar la validez y la fiabilidad de los datos obtenidos. En el contexto de una investigación centrada en la lectura crítica en la educación básica, este proceso adquiere especial relevancia, dado que busca asegurar que los instrumentos diseñados como entrevistas, observaciones o análisis de documentos reflejen con precisión las percepciones, experiencias y prácticas pedagógicas de los actores involucrados, de esta manera, el protocolo de valoración se convierte en un mecanismo que no solo respalda la coherencia entre los objetivos de la investigación y el instrumento, sino que también permite fortalecer la rigurosidad metodológica propia del enfoque cualitativo.

A diferencia de los procedimientos propios de los enfoques cuantitativos, cuyo propósito es la generalización de resultados, la investigación cualitativa privilegia la comprensión profunda de los fenómenos y la riqueza interpretativa de la información recogida. Por ello, la valoración de los instrumentos requiere de un proceso reflexivo y sistemático que garantice la pertinencia, claridad y coherencia teórica de cada uno de los ítems o categorías de análisis. Este proceso debe sustentarse en una revisión conceptual que respalde la construcción de los instrumentos y asegure su vínculo con los fundamentos epistemológicos y pedagógicos del estudio.

En una primera fase, la preparación del instrumento implica definir con precisión su propósito, revisar el marco teórico y determinar el tipo de herramienta más adecuada para explorar las concepciones sobre la lectura crítica. Este paso inicial sienta las bases para una evaluación exhaustiva de su pertinencia conceptual, su alineación con los objetivos de la investigación y su capacidad para captar la complejidad del fenómeno educativo.

La segunda fase corresponde a la evaluación técnica, orientada a revisar la claridad, profundidad y adecuación de las preguntas o focos de observación. En esta etapa, la valoración por parte de expertos en el campo educativo y en investigación cualitativa resulta esencial, pues permite validar la relevancia y la coherencia interna del instrumento. La retroalimentación recibida se traduce en ajustes que fortalecen la calidad del instrumento y su adecuación al contexto de estudio.

Posteriormente, se realiza una prueba piloto, que permite identificar posibles ambigüedades, dificultades de comprensión o limitaciones operativas durante la aplicación. Este procedimiento ofrece información valiosa para refinar el instrumento y garantizar que las categorías o preguntas promuevan la generación de datos significativos y coherentes con los propósitos del estudio.

En conjunto, estas etapas aseguran que los instrumentos diseñados posean la sensibilidad y profundidad necesarias para captar la complejidad de la enseñanza y el desarrollo de la lectura crítica en la educación básica.

El presente protocolo de valoración tiene como propósito ofrecer un marco metodológico sólido para la revisión, validación y perfeccionamiento de los instrumentos empleados en la investigación. A través de este proceso, se busca no solo garantizar la coherencia teórico-metodológica, sino también favorecer la obtención de datos rigurosos, pertinentes y éticamente sustentados, que contribuyan a la comprensión profunda del fenómeno de la lectura crítica en contextos escolares. Asimismo, el protocolo incluye lineamientos prácticos para la comunicación con los expertos, formatos de registro y constancias de validación, con el fin de consolidar un proceso transparente, reflexivo y científicamente fundamentado.

San Juan Nepomuceno, Bolivar, 21 octubre de 2025.

Estimado(a) Dr.
FRANCISCO ADONIS AMARIS LARA.

Me permito dirigirme a usted respetuosamente con el propósito de solicitar su valiosa colaboración para la revisión y valoración de los instrumentos que adjunto a esta comunicación. Estos instrumentos han sido diseñados meticulosamente para recopilar información esencial en el marco de mi tesis doctoral titulada: **LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA: UNA MIRADA DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS ACTORES SOCIALES.**

Dada su reconocida experiencia y conocimiento en el área, confío en que su participación será de gran relevancia para garantizar la validez y fiabilidad de los datos que se obtendrán en el transcurso de la investigación.

Adjunto encontrará los instrumentos, los cuales han sido cuidadosamente elaborados para cumplir con los objetivos específicos de mi investigación. Su revisión experta, así como las sugerencias que considere pertinentes para mejorar la claridad, pertinencia y eficacia de estos instrumentos, serán de invaluable ayuda.

Le agradezco de antemano por su tiempo y consideración para participar en este proceso tan importante. Quedo a su disposición para cualquier consulta o aclaración adicional que pueda necesitar, y espero contar con su colaboración, la cual será fundamental para el éxito de este proyecto de investigación.

Atentamente,

Adriana Esther Luna de la Rosa
Investigadora

Se anexa:

a. Resumen de la investigación.
b. Objetivos de la Investigación.
c. **Tabla 1:** Sistematización de los objetivos.
d. Versión Preliminar de la entrevista dirigida a los docentes.
e. Criterios de valoración
f. Versión Preliminar del Instrumento de observación
g. Criterios de valoración
h. **Tabla 2:** Datos del experto
i. Constancia de validación/valoración

ANEXO A
RESUMEN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene como propósito generar un constructo teórico emergente sobre la enseñanza de la lectura crítica en la educación básica primaria, a partir de las concepciones de los actores sociales de las instituciones educativas del municipio de San Juan Nepomuceno. Parte del reconocimiento de la lectura crítica como una competencia fundamental para la formación ciudadana, entendida no solo como la capacidad de interpretar textos, sino de cuestionar, analizar y transformar la realidad. En este sentido, el estudio se sustenta teóricamente en la pedagogía crítica de Paulo Freire, centrada en la educación liberadora, así como en los aportes de Henry Giroux sobre el papel del docente como intelectual transformador y de Michel Foucault respecto al poder, el discurso y el conocimiento. Además, se considera el marco legal colombiano que respalda una educación crítica y participativa, desde la Constitución de 1991 hasta políticas como el Plan Nacional de Lectura y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. La metodología adoptada es de enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y apoyada en la teoría fundamentada, lo cual permitirá construir categorías analíticas emergentes a partir del análisis riguroso de la realidad educativa en el contexto señalado.

Descriptores: lectura crítica, teoría fundamentada, básica primaria, prácticas pedagógicas.

ANEXO B
PROPOSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

General:
Generar un constructo teórico emergente sobre la enseñanza de la lectura crítica en educación básica primaria desde las concepciones de los actores sociales

Especificos:

- ✓ Analizar las prácticas pedagógicas aplicadas por los docentes de las instituciones seleccionadas para la enseñanza de la lectura crítica del nivel de educación básica primaria.
- ✓ Codificar las concepciones de los actores educativos seleccionados referidas a las prácticas pedagógicas aplicadas para la enseñanza de la lectura crítica en educación primaria.
- ✓ Comparar las prácticas pedagógicas de los docentes para la enseñanza de la lectura crítica en la educación primaria a partir del discurso de los actores educativos.
- ✓ Derivar un constructo teórico para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas en la enseñanza de la lectura crítica de los estudiantes de básica primaria, mediante la integración de las categorías y sus interrelaciones

ANEXO C

Tabla 1. Sistematización de los objetivos

Propósito General:

Generar un constructo teórico emergente sobre la enseñanza de la lectura crítica en educación básica primaria desde las concepciones de los actores sociales

Propósitos específicos	Unidad de Significado	Definición de la Unidad de Significado con referente teórico	Dimensiones	Indicadores	Preguntas / Planteamientos / Focos de Atención / Aspecto que se observará
Analizar las prácticas pedagógicas aplicadas por los docentes de las instituciones seleccionadas para la enseñanza de la lectura crítica del nivel de educación básica primaria.	Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura crítica en básica primaria	Conjunto de estrategias, métodos, actividades y recursos utilizados por los docentes en el aula para fomentar la comprensión, análisis e interpretación de textos, según los enfoques actuales de lectura crítica y las orientaciones del MEN.	1. **Metodológica** (estrategias y métodos de enseñanza). 2. **Didáctica** (actividades, secuencias y recursos). 3. **Evaluativa** (formas de retroalimentación y medición de avance). 4. **Formativa** (intencionalidad pedagógica y desarrollo de pensamiento crítico).	- Uso de estrategias activas para la comprensión y análisis de textos. - Inclusión de actividades que promuevan la argumentación y la inferencia. - Variedad y pertinencia de los recursos empleados. - Mecanismos de evaluación que incluyan aspectos críticos e interpretativos.	- ¿Qué estrategias aplican los docentes para desarrollar la lectura crítica? - ¿Cómo integran las actividades de aula con el desarrollo de habilidades interpretativas y argumentativas? - ¿Qué recursos utilizan y con qué propósito? - ¿Cómo evalúan el nivel de comprensión crítica en sus estudiantes?
Codificar las concepciones de los actores educativos seleccionados referidas a las prácticas pedagógicas aplicadas para la enseñanza de la lectura crítica en educación primaria.	Concepciones de los actores educativos sobre las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura crítica.	Conjunto de creencias, percepciones, valoraciones y saberes previos que poseen docentes, directivos y demás actores educativos acerca de cómo se enseña y aprende la lectura crítica en el contexto escolar de básica primaria, en coherencia con marcos teóricos y normativos vigentes	1. **Epistemológica** (ideas y fundamentos teóricos que sustentan la enseñanza de la lectura crítica). 2. **Axiológica** (valores y actitudes frente al desarrollo del pensamiento crítico). 3. **Práctica** (relación entre concepciones y aplicación en el aula). 4. **Contextual** (influencia del entorno institucional y sociocultural en dichas concepciones).	- Claridad conceptual sobre lectura crítica y su enseñanza. - Reconocimiento de la importancia de la lectura crítica para la formación integral. - Coherencia entre concepciones y estrategias de enseñanza. - Influencia del contexto escolar y cultural en la visión de la enseñanza.	- ¿Qué entienden los actores educativos por lectura crítica? - ¿Qué valor le asignan dentro del proceso formativo? - ¿Cómo describen las prácticas pedagógicas que consideran efectivas para desarrollarla? - ¿De qué manera el contexto escolar influye en sus concepciones?
Comparar las prácticas pedagógicas de los docentes para la enseñanza de la lectura crítica en la educación primaria a partir del discurso de los actores educativos	Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura crítica interpretadas desde el discurso docente y de otros actores educativos.	Acciones, estrategias, recursos y enfoques didácticos que los docentes emplean para enseñar lectura crítica, comprendidos y analizados a partir de lo que expresan en sus relatos, narrativas y reflexiones, según referentes teóricos y pedagógicos contemporáneos.	1. **Metodológica** (estrategias, técnicas y recursos aplicados). 2. **Discursiva** (cómo describen y justifican sus prácticas). 3. **Reflexiva** (interpretación crítica de la propia acción docente). 4. **Contextual** (condiciones institucionales y culturales que enmarcan las prácticas).	- Variedad y pertinencia de estrategias para la enseñanza de la lectura crítica. - Capacidad para argumentar y justificar sus prácticas. - Coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. - Adaptación de la práctica a las características del contexto y del estudiantado.	- ¿Qué estrategias y recursos utilizan para enseñar lectura crítica? - ¿Cómo describen y explican sus prácticas en el aula? - ¿Qué elementos del contexto escolar influyen en su forma de enseñar? - ¿En qué medida existe coherencia entre el discurso y la práctica observada?
Derivar un constructo teórico para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas en la enseñanza de la lectura crítica de los estudiantes de básica primaria, mediante la integración de las categorías y sus interrelaciones	Constructo teórico integrador sobre prácticas pedagógicas efectivas en la enseñanza de la lectura crítica.	Síntesis conceptual derivada del análisis e integración de categorías y subcategorías emergentes del estudio, orientada a fundamentar prácticas pedagógicas contextualizadas, innovadoras y eficaces para el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de básica primaria, con soporte en teorías educativas y hallazgos empíricos.	1. Epistemológica (fundamentos teóricos y conceptuales del constructo). 2. Metodológica (estrategias y enfoques pedagógicos propuestos). 3. Contextual (adaptación a realidades escolares y socioculturales). 4. Proyectiva (posibilidades de aplicación, innovación y mejora continua).	- Coherencia interna entre categorías y constructo propuesto. - Pertinencia de las prácticas pedagógicas sugeridas para el contexto escolar. - Innovación en las estrategias propuestas. - Viabilidad y aplicabilidad del constructo en escenarios reales.	- ¿Cómo se integran las categorías emergentes para construir un modelo teórico coherente? - ¿Qué fundamentos respaldan las prácticas pedagógicas propuestas? - ¿Cómo se adaptan estas prácticas a las particularidades del contexto escolar? - ¿Qué elementos garantizan la efectividad y sostenibilidad del constructo en el tiempo?

ANEXO D
VERSIÓN PRELIMINAR DEL INSTRUMENTO

TÉCNICA: ENTREVISTA

Instrumento: Guion de entrevista semiestructurada

Objetivo: Recopilar información detallada y significativa sobre las concepciones y prácticas pedagógicas de las docentes relacionadas con la enseñanza de la lectura crítica en educación básica primaria, identificando estrategias, recursos, interacciones y percepciones que contribuyan al desarrollo de un constructo teórico emergente.

1. ¿Qué actividades realiza habitualmente para trabajar la lectura crítica con sus estudiantes de básica primaria?
2. ¿Qué tipos de textos utiliza con más frecuencia para promover la lectura crítica?
3. ¿Cómo integra preguntas o discusiones para que los estudiantes analicen y reflexionen sobre lo que leen?
4. ¿De qué manera promueve que los estudiantes cuestionen la información que leen?
5. ¿Qué retos encuentra al aplicar prácticas pedagógicas para la lectura crítica y cómo los afronta?
6. ¿Qué entiende usted por lectura crítica en el contexto de la educación básica primaria?
7. Desde su experiencia, ¿cuál cree que es la finalidad de desarrollar la lectura crítica en los estudiantes?
8. ¿Qué factores considera que favorecen o dificultan la enseñanza de la lectura crítica?
9. ¿Cómo describe las estrategias o actividades que utiliza para fomentar la lectura crítica en sus clases?
10. ¿En qué medida cree que su formación docente influye en la manera en que enseña la lectura crítica?
11. Describa una actividad o experiencia reciente que considere exitosa para promover la lectura crítica en sus estudiantes.
12. ¿Cómo evalúa si sus estudiantes están desarrollando habilidades de lectura crítica?
13. ¿Qué papel juegan los recursos didácticos (textos, TIC, material audiovisual) en sus prácticas pedagógicas?
14. ¿Cómo adapta sus estrategias de enseñanza de la lectura crítica a estudiantes con diferentes niveles de comprensión lectora?
15. ¿Qué tipo de apoyo institucional o directivo ha recibido para fortalecer la enseñanza de la lectura crítica?
16. Si pudiera proponer un modelo ideal para enseñar lectura crítica en primaria, ¿qué elementos incluiría?
17. ¿Qué estrategias considera que serían más efectivas para lograr que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico a través de la lectura?
18. ¿Cómo se podrían integrar las prácticas pedagógicas existentes con nuevas propuestas para mejorar la enseñanza de la lectura crítica?
19. ¿Qué cambios recomendaría en la formación docente para fortalecer la enseñanza de la lectura crítica?
20. ¿Cómo visualiza el impacto que tendría en sus estudiantes la aplicación de constructo pedagógico innovador para la lectura crítica?

ANALISIS DEL VALIDADOR FRANCISCO AMARIS

1) Revisión general y objetivos de la entrevista (alineación)

Propósito: La entrevista tiene como objetivo "recopilar información detallada y significativa sobre las concepciones y prácticas pedagógicas de las docentes…" — eso está alineado con su propósito general y específicos de generar un constructo teórico emergente.

Recomendación: Explicite en la cabecera de la guía (para el entrevistador): 1) objetivo específico de la entrevista (qué aspecto pretende indagar), 2) duración estimada, 3) tipo de grabación (audio/video), 4) confidencialidad y uso de datos, 5) protocolo de consentimiento. Esto ayuda a la estandarización entre entrevistadores.

2) Estructura y flujo de la entrevista
Observación: la lista actual es exhaustiva pero algo larga y con preguntas que se solapan. Para entrevistas semiestructuradas en profesorado de básica primaria, recomiendo **12–16 preguntas principales + probes** (seguimientos) para profundidad. Duración objetivo: **40–60 minutos**.
Propuesta de flujo:

1. Introducción / consentimiento / rapport (5 min).
2. Preguntas sobre definiciones y concepciones (3–4 preguntas).
3. Preguntas sobre prácticas concretas y ejemplos (4–5 preguntas).
4. Evaluación/medición y adaptaciones (2–3 preguntas).
5. Institucionalidad y formación docente (2 preguntas).
6. Cierre: propuestas y visión (1–2 preguntas).

3) Calidad de ítems: claridad, sesgo y doble pregunta
He revisado las preguntas que incluyó y señalo problemas típicos y cómo corregirlos:
Preguntas dobles / compuestas:
Ej.: "¿Cómo integra preguntas o discusiones para que los estudiantes analicen y reflexionen sobre lo que leen?" → mezcla procedimiento y propósito.
Mejor: separar en dos:
a) "¿Qué tipo de preguntas usa para promover el análisis del texto?"
b) "¿Cómo estructura las discusiones para promover reflexión?"

Preguntas que inducen la respuesta (leading):
Evitar frases que ya presupongan un valor ("¿Qué importancia le asigna…?" está bien si busca opinión; evitar "¿No cree que…").
Preguntas abstractas sin anclaje temporal:
"Describa una actividad o experiencia reciente…" → pida "en los últimos 6 meses" para acotar memoria.

Falta de probes concretos:
Añadir probes como: "¿puede darme un ejemplo concreto?", "¿qué ocurrió exactamente?", "¿qué respondió el estudiante?" para obtener datos ricos.

En una entrevista semiestructurada, un **probe** (también llamado pregunta de sondeo, pregunta de profundización o repregunta) es una intervención breve del entrevistador para:

- ✓ Estimular que el entrevistado amplíe o aclare su respuesta,
- ✓ Profundizar en detalles significativos que no aparecen en la respuesta inicial, y
- ✓ Evitar interpretaciones incompletas o ambiguas.

4) Estructura sugerida:

- ✓ **Presentación y consentimiento**
- ✓ **Definición/Concepciones**
- ✓ **Prácticas y estrategias**
- ✓ **Diálogo y evaluación**
- ✓ **Adaptaciones y retos**
- ✓ **Formación y política institucional**
- ✓ **Propuestas y cierre**

INSTRUMENTO SUGERIDO POR PARTE DEL EXPERTO:
GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Propósito: Recopilar información sobre las concepciones, prácticas y experiencias docentes relacionadas con el desarrollo de la lectura crítica en el aula.
Tipo de instrumento: Entrevista semiestructurada.
Población objetivo: Docentes en ejercicio de educación básica y media.
Duración estimada: 40–45 minutos.
Modalidad: Presencial o virtual (grabación con autorización previa).

Consignas iniciales para el entrevistador:
- ✓ Preséntese y explique brevemente el propósito del estudio.
- ✓ Asegure la confidencialidad de la información y solicite consentimiento.
- ✓ Permita que el docente hable libremente; use probes solo para profundizar.
- ✓ Mantenga un tono de diálogo, no de interrogatorio.

SECCIÓN 1. Concepciones sobre la lectura crítica

1. ¿Qué significa para usted leer críticamente?
Probe: ¿Qué distingue una lectura crítica de una lectura literal o comprensiva?

2. ¿Por qué considera importante enseñar lectura crítica en su área o grado?
Probe: ¿Qué beneficios observa en sus estudiantes cuando lo hace?

SECCIÓN 2. Prácticas pedagógicas

3. Cuénteme una actividad reciente en la que trabajó lectura crítica con sus estudiantes.
Probe: ¿Qué materiales o textos usó? ¿Qué resultados observó?

4. ¿Qué tipo de textos o recursos utiliza con mayor frecuencia para promover la lectura crítica (cuentos, noticias, videos, imágenes, otros)?
Probe: ¿Por qué prefiere esos materiales?

5. ¿Cómo guía a los estudiantes para que cuestionen o analicen lo que leen?
Probe: ¿Qué tipo de preguntas o estrategias utiliza en clase?

SECCIÓN 3. Evaluación y adaptación

6. ¿Cómo reconoce que un estudiante está desarrollando pensamiento crítico al leer?
Probe: ¿Qué señales o evidencias observa?

7. ¿Qué hace cuando encuentra estudiantes con distintos niveles de comprensión o participación?
Probe: ¿Cómo adapta la actividad para incluirlos a todos?

SECCIÓN 4. Formación y apoyo institucional

8. ¿De qué manera su formación docente ha influido en la forma en que enseña lectura crítica?
Probe: ¿Ha recibido capacitación reciente en el tema?

9. ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para fortalecer el trabajo en lectura crítica (materiales, tiempo, acompañamiento, formación)?

SECCIÓN 5. Reflexión y cierre

10. Si pudiera mejorar la enseñanza de la lectura crítica en su institución, ¿qué cambiaría o propondría?
Probe: ¿Qué sueña lograr con sus estudiantes a través de la lectura crítica?

Cierre

- ✓ Agradezca la participación, confirme la confidencialidad de las respuestas y comunique los pasos siguientes del estudio.
- ✓ Notas para el entrevistador
- ✓ Grabe la entrevista (previa autorización).
- ✓ Transcriba de forma literal.
- ✓ Marque observaciones no verbales cuando sean relevantes.

Codifique cada respuesta según las dimensiones analíticas del estudio (concepciones, prácticas, evaluación, formación, proyección).

Ventajas de esta versión
- ✓ **Simplicidad**: lenguaje claro, directo y cercano al contexto docente.
- ✓ **Pertinencia**: todas las preguntas se vinculan a las dimensiones de análisis.
- ✓ **Economía**: 10 preguntas principales que cubren el fenómeno sin redundancia.
- ✓ **Flexibilidad**: permite adaptarse a distintas áreas o niveles escolares.

ANEXO E
CRITERIOS DE VALORACIÓN
DEL INSTRUMENTO GUION DE ENTREVISTA

Solicitud de validez de contenido: orientada a examinar, valorar la relevancia, representatividad de las preguntas, ambigüedad en la redacción, pertinencia con los objetivos y el objeto de conocimiento

Preguntas	Indique su acuerdo con una X en la alternativa			OBSERVACIONES
	Es adecuada se comprende con facilidad	Es pertinente para lograr el objetivo específico	Contribuye a recoger información relevante para la investigación	Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)
¿Qué actividades realiza habitualmente para trabajar la lectura crítica con sus estudiantes de básica primaria?				
¿Qué tipos de textos utiliza con más frecuencia para promover la lectura crítica?				
¿Cómo integra preguntas o discusiones para que los estudiantes analicen y reflexionen sobre lo que leen?				
¿De qué manera promueve que los estudiantes cuestionen la información que leen?				
¿Qué retos encuentra al aplicar prácticas pedagógicas para la lectura crítica y cómo los afronta?				
¿Qué entiende usted por lectura crítica en el contexto de la educación básica primaria?				
Desde su experiencia, ¿cuál cree que es la finalidad de desarrollar la lectura crítica en los estudiantes?				
¿Qué factores considera que favorecen o dificultan la enseñanza de la lectura crítica?				
¿Cómo describe las estrategias o actividades que utiliza para fomentar la lectura crítica en sus clases?				
¿En qué medida cree que su formación docente influye en la manera en que enseña la lectura crítica?				
Describa una actividad o experiencia reciente que considere exitosa para promover la lectura crítica en sus estudiantes.				
¿Cómo evalúa si sus estudiantes están desarrollando habilidades de lectura crítica?				
¿Qué papel juegan los recursos didácticos (textos, TIC, material audiovisual) en sus prácticas pedagógicas?				
¿Cómo adapta sus estrategias de enseñanza de la lectura crítica a estudiantes con diferentes niveles de comprensión lectora?				
¿Qué tipo de apoyo institucional o directivo ha recibido para fortalecer la enseñanza de la lectura crítica?				

Si pudiera proponer un modelo ideal para enseñar lectura crítica en primaria, ¿qué elementos incluiría?				
¿Qué estrategias considera que serían más efectivas para lograr que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico a través de la lectura?				
¿Cómo se podrían integrar las prácticas pedagógicas existentes con nuevas propuestas para mejorar la enseñanza de la lectura crítica?				
¿Qué cambios recomendaría en la formación docente para fortalecer la enseñanza de la lectura crítica?				
¿Cómo visualiza el impacto que tendría en sus estudiantes la aplicación de un modelo pedagógico innovador para la lectura crítica?				

Validez de contenido del instrumento - Observaciones y recomendaciones generales para el instrumento:

ANALISIS PRESENTADA POR EL EXPERTO

El análisis se realiza con criterios metodológicos de diseño y validez de contenido, tomando como referencia los estándares de Lawshe (1975), Hernández-Sampieri (2022) y Muñiz & Fonseca-Pedrero (2019), y considerando la finalidad declarada: *examinar la relevancia, representatividad, claridad y pertinencia de las preguntas del guion de entrevista sobre lectura crítica docente*.

1. Valoración general del instrumento

Criterio	Valoración experta	Comentario técnico
Claridad de propósito	Adecuado	Define con precisión la intención: valorar la relevancia, representatividad y redacción de las preguntas. El objetivo es coherente con una validación de contenido.
Coherencia estructural	Parcial	El formato está bien organizado en tabla, pero mezcla ítems de redacción heterogénea (unas de tipo descriptivo, otras de tipo reflexivo o hipotético). Sería conveniente agrupar o reducir.
Pertinencia de los criterios (A–P–R)	Adecuada	Los tres criterios ("adecuada", "pertinente", "relevante") cubren los indicadores mínimos de validez de contenido. Sin embargo, se recomienda explicitar la escala de valoración (Sí/No o 1–4).
Correspondencia con los objetivos del guion	Parcial	Algunas preguntas no corresponden del todo con las dimensiones conceptuales del estudio (por ejemplo, preguntas sobre "modelo ideal" o "impacto de modelo innovador" son prospectivas más que diagnósticas).
Número de ítems	Excesivo	Contiene 20 preguntas, lo que aumenta la carga cognitiva del experto y genera redundancia (varias se solapan). Lo óptimo para entrevistas semiestructuradas de un mismo eje temático es entre **8 y 12** ítems a valorar.
Redacción de los ítems	Regular	En general comprensibles, pero algunas contienen doble pregunta o formulaciones amplias ("¿Qué retos… y cómo los afronta?"; "¿Qué factores favorecen o dificultan…?"). Esto dificulta una valoración precisa.
Suficiencia del formato de observaciones	Adecuado	Incluye una columna para observaciones y propuestas de mejora, lo cual facilita recoger evidencia cualitativa de la validación.
Secuencia lógica	Moderada	El orden de las preguntas no sigue del todo la secuencia natural de una entrevista (de concepciones → prácticas → evaluación → formación → proyección). Reorganizar según dimensiones conceptuales mejora la coherencia.

2. Fortalezas del instrumento

1. **Propósito metodológicamente pertinente:** se centra en la validez de contenido, que es el primer paso antes de pilotar la entrevista.
2. **Diseño funcional:** la tabla permite comparar ítems y recoger observaciones fácilmente.
3. **Criterios claros:** "adecuada", "pertinente" y "relevante" corresponden a los tres indicadores esenciales del juicio de expertos.
4. **Espacio abierto de observación:** favorece análisis cualitativo de los comentarios.

3. Debilidades identificadas

Aspecto	Observación	Recomendación
Redundancia de ítems	Varias preguntas se traslapan ("¿Qué actividades realiza…?" / "¿Cómo describe las estrategias…?").	Fusionar o sintetizar ítems similares.
Doble formulación	Preguntas que incluyen dos acciones ("¿Qué retos… y cómo los afronta?").	Dividir o dejar solo la parte que interesa según objetivo.
Heterogeneidad temática	Se mezclan preguntas de diagnóstico, opinión y prospectiva.	Mantener coherencia con las dimensiones conceptuales de la investigación.
Extensión excesiva	20 ítems generan fatiga en los expertos y diluyen la precisión del juicio.	Reducir a un máximo de 10–12 preguntas representativas.
Ausencia de escala numérica o de esencialidad	No se ofrece una opción para clasificar ítems como "esenciales", necesaria para el cálculo del CVR.	Incluir una columna adicional "Esencial / No esencial".
Ambigüedad de instrucciones	No se especifica si los expertos deben marcar una sola o varias casillas por ítem.	Aclarar el modo de respuesta.

4. Valoración global (escala cualitativa)

Dimensión	Nivel alcanzado	Valoración experta
Claridad y comprensión	**Alta (4/5)**	Las preguntas son comprensibles, aunque algunas son extensas.
Pertinencia frente a objetivos	**Media-Alta (3.5/5)**	La mayoría se ajusta al objeto, pero hay redundancia temática.
Relevancia teórica	**Alta (4/5)**	El contenido es coherente con los constructos de lectura crítica.
Coherencia estructural	**Media (3/5)**	La secuencia no sigue un orden lógico.
Economía y simplicidad	**Baja-Media (2.5/5)**	Instrumento extenso; convendría simplificar.

Valoración global:
Adecuado con observaciones de mejora
(nivel medio-alto de validez de contenido potencial).

5. Recomendaciones para mejora

1. **Reducir el número de ítems a 10 preguntas representativas**, agrupadas por dimensiones:
   - *Concepciones (2)*
   - *Prácticas pedagógicas (3)*
   - *Evaluación y adaptación (2)*
   - *Formación y apoyo institucional (2)*
   - *Proyección o mejora (1)*
2. **Evitar preguntas dobles** (dejar solo una idea central).
3. **Unificar redacción**: usar siempre la forma interrogativa directa y lenguaje claro.
4. **Agregar una escala para validez esencial (CVR):**
   - Esencial / Útil pero no esencial / No esencial.

5. **Reordenar la secuencia** conforme a la lógica del fenómeno (de concepción a proyección).
6. **Mantener la columna de observaciones**, pero incorporar al final un espacio para *recomendaciones generales del experto*.
7. **Aplicar el principio de simplicidad y suficiencia:** cada pregunta debe medir un solo aspecto del fenómeno, evitando superposición de significados.

6. Conclusión experta

El Anexo E presentado por el investigador cumple con la finalidad metodológica básica de solicitar la validez de contenido, pero requiere ajustes sustantivos para optimizar su eficacia y rigor:

- Debe simplificarse (reducir ítems redundantes).
- Clarificar criterios y modo de respuesta.
- Agregar evaluación de esencialidad (CVR).
- Reorganizar la secuencia según dimensiones del fenómeno investigado.

SUGERENCIA DEL EXPERTO
CRITERIOS DE VALORACIÓN
DEL INSTRUMENTO GUION DE ENTREVISTA

Propósito
Solicitar la valoración de expertos sobre la claridad, pertinencia, relevancia y coherencia de las preguntas del instrumento de entrevista, con el fin de determinar su validez de contenido.

Instrucciones para los expertos
Lea cada pregunta del guion y marque con una **X** la alternativa que corresponda según su juicio.

Agregue las observaciones o recomendaciones que considere necesarias en la última columna.

Criterios de valoración

- **A** → Es adecuada y se comprende con facilidad.
- **P** → Es pertinente para lograr el objetivo específico.
- **R** → Contribuye a recoger información relevante para la investigación.

Puede marcar una o varias opciones por ítem según su apreciación.

PREGUNTAS DEL INSTRUMENTO	A	P	R	OBSERVACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA
1. ¿Qué significa para usted leer críticamente?				
2. ¿Por qué considera importante enseñar lectura crítica en su área o grado?				
3. Cuénteme una actividad reciente en la que trabajó lectura crítica con sus estudiantes.				
4. ¿Qué tipo de textos o recursos utiliza con mayor frecuencia para promover la lectura crítica?				
5. ¿Cómo guía a los estudiantes para que cuestionen o analicen lo que leen?				
6. ¿Cómo reconoce que un estudiante está desarrollando pensamiento crítico al leer?				
7. ¿Qué hace cuando encuentra estudiantes con distintos niveles de comprensión o participación?				
8. ¿De qué manera su formación docente ha influido en la forma en que enseña lectura crítica?				
9. ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para fortalecer el trabajo en lectura crítica?				
10. Si pudiera mejorar la enseñanza de la lectura crítica en su institución, ¿qué cambiaría o propondría?				

ANEXO F
VERSIÓN PRELIMINAR DEL INSTRUMENTO

TÉCNICA: Observación
Instrumento: Ficha de registro
Objetivo(s): Registrar de manera sistemática y detallada las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes en la enseñanza de la lectura crítica en educación básica primaria, identificando estrategias, recursos, interacciones y comportamientos relevantes que permitan analizar su coherencia con los objetivos de la investigación.

Fecha:	Hora de inicio:	Hora de finalización:
Grado	Objetivo/contenido de la clase	
Unidad de significado	**Pauta indicativa/ Foco de atención**	**Registro Observacional IC:**
Estrategias pedagógicas utilizadas	Métodos, actividades y secuencias empleadas por el docente para fomentar la lectura crítica.	
Recursos y materiales	Uso de textos, TIC, material impreso o audiovisual que apoye la comprensión y análisis crítico.	
Interacción docente–estudiante	Formas de comunicación, preguntas, retroalimentación y fomento del diálogo crítico.	
Participación y respuesta del estudiante	Grado de involucramiento, interés, argumentación y reflexión en torno a las lecturas.	

Como experto validador, considero que el instrumento de observación presentado no aporta información sustantiva adicional al estudio y no alcanza el nivel de operacionalización requerido para garantizar validez y confiabilidad en la recolección de datos.

Por tanto, se recomienda prescindir de su uso en el trabajo de campo, concentrando la obtención de información en la entrevista semiestructurada, la cual cumple de manera suficiente con los propósitos de la investigación.

ANEXO G
CRITERIOS DE VALORACIÓN
VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO

Solicitud de validez de contenido: orientada a examinar, valorar la relevancia, representatividad de las preguntas, ambigüedad en la redacción, pertinencia con los objetivos y el objeto de conocimiento.

PAUTA, INDICADOR O FOCO DE ATENCIÓN	Indique su acuerdo con una X Respecto de la pauta, indicador o foco de atención			Registre sus observaciones y recomendaciones
	Es adecuada se comprende con facilidad	Es pertinente para lograr el objetivo específico	Contribuye a recoger información relevante para la investigación	Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)
Métodos, actividades y secuencias empleadas por el docente para fomentar la lectura crítica.	si	si	si	Indicador claro y esencial. Sugiere observar estrategias concretas; podría incorporar ejemplos observables ("plantea preguntas inferenciales", "relaciona el texto con la realidad").
Uso de textos, TIC, material impreso o audiovisual que apoye la comprensión y análisis crítico.	si	si	si	Bien formulado y directamente relacionado con los recursos didácticos. Puede agregarse un descriptor que indique la intención crítica del recurso, no solo su presencia.
Formas de comunicación, preguntas, retroalimentación y fomento del diálogo crítico.	si	si	si	Dimensión fundamental. Se recomienda simplificar la redacción a "Interacción docente–estudiante orientada al diálogo crítico". Muy pertinente para evidenciar prácticas discursivas.
Grado de involucramiento, interés, argumentación y reflexión en torno a las lecturas.	si	si	si	Indicador bien definido, pero podría dividirse en dos subaspectos: participación (nivel de involucramiento) y pensamiento crítico (argumentación/reflexión), para mayor claridad.

Validez de contenido del instrumento
- Observaciones y recomendaciones generales para el instrumento:

Fortalezas del instrumento:

- ✓ Las cuatro pautas son claras, pertinentes y directamente vinculadas al objetivo del estudio.
- ✓ Existe coherencia entre las dimensiones observadas y el objeto de conocimiento (enseñanza de la lectura crítica).
- ✓ Lenguaje comprensible y aplicable en contexto escolar.
- ✓ Permite la observación naturalista sin saturar al observador.

Aspectos a mejorar:

- ✓ Incluir indicadores observables o ejemplos para cada foco, de modo que diferentes observadores puedan registrar con mayor consistencia (mejorará la confiabilidad).

- ✓ Agregar una escala simple de evidencia (No se evidencia / Parcial / Frecuente / Consistente) en lugar de registro abierto.
- ✓ Incorporar un espacio para observaciones contextuales o incidentes significativos (ambiente, participación grupal, condiciones de aula).

Recomendaciones finales:

- ✓ Mantener las cuatro dimensiones actuales (son suficientes y coherentes).
- ✓ Fortalecer la operacionalización de cada pauta con descriptores breves.
- ✓ Diseñar un pequeño instructivo de observador que oriente qué observar y cómo registrar.

Conclusión experta

El instrumento presenta alto nivel de validez de contenido: las pautas son claras, pertinentes y relevantes para el análisis de prácticas docentes en lectura crítica. Requiere solo ajustes menores de operacionalización, no de estructura ni de fondo. Una vez complementado con indicadores y escala de evidencia, estará listo para validación final y aplicación en campo.

Nivel de validez de contenido estimado:
(4.5 / 5) → Alta validez con observaciones de mejora mínima.

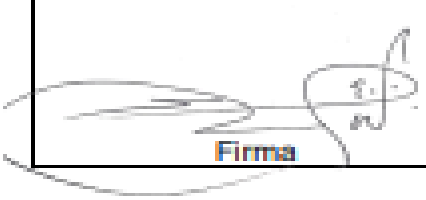
Datos del experto evaluador:

Nombre completo: **FRANCISCO ADONIS AMARIS LARA**
Formación académica: Dr en Ciencias de la Educación.
Institución / cargo: Rector, Escuela Normal Superior de Mompox
Años de experiencia docente o investigativa: 16 años
Área de especialidad: Lengua castellana y Literatura
Correo electrónico: frishmar@gmail.com

Firma:

Fecha: 23 octubre de 2025

ANEXO H
Cuadro 2
Datos del Experto

Apellidos: AMARIS LARA
Nombres: FRANCISCO ADONIS
Número de cédula: 9.271.841
Institución donde trabaja: ESCUELA NORMAL SUPERIO DE MOMPOX
Profesión: DOCENTE
Número móvil de contacto: 313 534 92 54
Correo electrónico:
Título de Pregrado: LIC. EDU. BAS. CON ENFASIS EN HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA Universidad: U DEL MAGDALENA Año: 2004
Título de Postgrado: Mg. Gestión de la Tecnología Educativa Universidad: Universidad Industrial de Santander UDES Año: 2016
Título de Postgrado (Doctorado): Doctor en Educación Universidad: UPEL Año: 2022
Fecha de la validación (día, mes y año): 23 OCTUBRE DE 2025  Firma

PROTOCOLO DE VALORACIÓN DE INSTRUMENTOS

La valoración de los instrumentos en la investigación cualitativa constituye una etapa fundamental para garantizar la validez y la fiabilidad de los datos obtenidos. En el contexto de una investigación centrada en la lectura crítica en la educación básica, este proceso adquiere especial relevancia, dado que busca asegurar que los instrumentos diseñados como entrevistas, observaciones o análisis de documentos reflejen con precisión las percepciones, experiencias y prácticas pedagógicas de los actores involucrados, de esta manera, el protocolo de valoración se convierte en un mecanismo que no solo respalda la coherencia entre los objetivos de la investigación y el instrumento, sino que también permite fortalecer la rigurosidad metodológica propia del enfoque cualitativo.

A diferencia de los procedimientos propios de los enfoques cuantitativos, cuyo propósito es la generalización de resultados, la investigación cualitativa privilegia la comprensión profunda de los fenómenos y la riqueza interpretativa de la información recogida. Por ello, la valoración de los instrumentos requiere de un proceso reflexivo y sistemático que garantice la pertinencia, claridad y coherencia teórica de cada uno de los ítems o categorías de análisis. Este proceso debe sustentarse en una revisión conceptual que respalde la construcción de los instrumentos y asegure su vínculo con los fundamentos epistemológicos y pedagógicos del estudio.

En una primera fase, la preparación del instrumento implica definir con precisión su propósito, revisar el marco teórico y determinar el tipo de herramienta más adecuada para explorar las concepciones sobre la lectura crítica. Este paso inicial sienta las bases para una evaluación exhaustiva de su pertinencia conceptual, su alineación con los objetivos de la investigación y su capacidad para captar la complejidad del fenómeno educativo.

La segunda fase corresponde a la evaluación técnica, orientada a revisar la claridad, profundidad y adecuación de las preguntas o focos de observación. En esta etapa, la valoración por parte de expertos en el campo educativo y en investigación cualitativa resulta esencial, pues permite validar la relevancia y la coherencia interna del instrumento. La retroalimentación recibida se traduce en ajustes que fortalecen la calidad del instrumento y su adecuación al contexto de estudio.

Posteriormente, se realiza una prueba piloto, que permite identificar posibles ambigüedades, dificultades de comprensión o limitaciones operativas durante la aplicación. Este procedimiento ofrece información valiosa para refinar el instrumento y garantizar que las categorías o preguntas promuevan la generación de datos significativos y coherentes con los propósitos del estudio. En conjunto, estas etapas aseguran que los instrumentos diseñados posean la sensibilidad y profundidad necesarias para captar la complejidad de la enseñanza y el desarrollo de la lectura crítica en la educación básica.

El presente protocolo de valoración tiene como propósito ofrecer un marco metodológico sólido para la revisión, validación y perfeccionamiento de los instrumentos empleados en la investigación. A través de este proceso, se busca no solo garantizar la coherencia teórico-metodológica, sino también favorecer la obtención de datos rigurosos, pertinentes y éticamente sustentados, que contribuyan a la comprensión profunda del fenómeno de la lectura crítica en contextos escolares. Asimismo, el protocolo incluye lineamientos prácticos para la comunicación con los expertos, formatos de registro y constancias de validación, con el fin de consolidar un proceso transparente, reflexivo y científicamente fundamentado.

San Juan Nepomuceno, Bolivar, 21 octubre de 2025.

Estimado(a) Dr. (a)

_____

Me permito dirigirme a usted respetuosamente con el propósito de solicitar su valiosa colaboración para la revisión y valoración de los instrumentos que adjunto a esta comunicación. Estos instrumentos han sido diseñados meticulosamente para recopilar información esencial en el marco de mi tesis doctoral titulada: **LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA CRÍTICA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA: UNA MIRADA DESDE LAS CONCEPCIONES DE LOS ACTORES SOCIALES.**

Dada su reconocida experiencia y conocimiento en el área, confío en que su participación será de gran relevancia para garantizar la validez y fiabilidad de los datos que se obtendrán en el transcurso de la investigación.

Adjunto encontrará los instrumentos, los cuales han sido cuidadosamente elaborados para cumplir con el propósito general y específicos de mi investigación. Su revisión experta, así como las sugerencias que considere pertinentes para mejorar la claridad, pertinencia y eficacia de estos instrumentos, serán de invaluable ayuda.

Le agradezco de antemano por su tiempo y consideración para participar en este proceso tan importante. Quedo a su disposición para cualquier consulta o aclaración adicional que pueda necesitar, y espero contar con su colaboración, la cual será fundamental para el éxito de este proyecto de investigación.

Atentamente,

Adriana Esther Luna de la Rosa
Investigadora

Se anexa:

a. Resumen de la investigación.
b. Propósitos de la Investigación.
c. **Tabla 1:** Sistematización de los propósitos.
d. Versión Preliminar de la entrevista dirigida a los docentes.
e. Criterios de valoración
f. Versión Preliminar del Instrumento de observación (ELIMINAR)
g. Criterios de valoración
h. **Tabla 2:** Datos del experto
i. Constancia de validación/valoración

ANEXO A
RESUMEN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene como propósito generar un constructo teórico emergente sobre la enseñanza de la lectura crítica en la educación básica primaria, a partir de las concepciones de los actores sociales de las instituciones educativas del municipio de San Juan Nepomuceno. Parte del reconocimiento de la lectura crítica como una competencia fundamental para la formación ciudadana, entendida no solo como la capacidad de interpretar textos, sino de cuestionar, analizar y transformar la realidad. En este sentido, el estudio se sustenta teóricamente en la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), centrada en la educación liberadora, así como en los aportes de Henry Giroux (2008) sobre el papel del docente como intelectual transformador y de Michel Foucault (1979) respecto al poder, el discurso y el conocimiento. Además, se considera el marco legal colombiano que respalda una educación crítica y participativa, desde la Constitución de 1991 hasta políticas como el Plan Nacional de Lectura y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. La metodología adoptada es de enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo y apoyada en la teoría fundamentada, lo cual permitirá construir categorías analíticas emergentes a partir del análisis riguroso de la realidad educativa en el contexto señalado.

Descriptores: lectura crítica, teoría fundamentada, básica primaria, prácticas pedagógicas.

ANEXO B
PROPOSITOS DE LA INVESTIGACIÓN

Propósito General:

Generar un constructo teórico emergente sobre la enseñanza de la lectura crítica en educación básica primaria desde las concepciones de los actores sociales

Propósitos Especificos:

- ✓ Analizar las prácticas pedagógicas aplicadas por los docentes de las instituciones seleccionadas para la enseñanza de la lectura crítica del nivel de educación básica primaria.
- ✓ Codificar las concepciones de los actores educativos seleccionados referidas a las prácticas pedagógicas aplicadas para la enseñanza de la lectura crítica en educación primaria.
- ✓ Comparar las prácticas pedagógicas de los docentes para la enseñanza de la lectura crítica en la educación primaria a partir del discurso de los actores educativos.
- ✓ Derivar un constructo teórico para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas en la enseñanza de la lectura crítica de los estudiantes de básica primaria, mediante la integración de las categorías y sus interrelaciones.

ANEXO C

Tabla 1

Sistematización de los propósitos

Propósito General:

Generar un constructo teórico emergente sobre la enseñanza de la lectura crítica en educación básica primaria desde las concepciones de los actores sociales

Propósitos específicos	Unidad de Significado	Definición de la Unidad de Significado con referente teórico	Dimensiones	Indicadores	Preguntas / Planteamientos / Focos de Atención / Aspecto que se observará
Analizar las prácticas pedagógicas aplicadas por los docentes de las instituciones seleccionadas para la enseñanza de la lectura crítica del nivel de educación básica primaria.	Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura crítica en básica primaria	Conjunto de estrategias, métodos, actividades y recursos utilizados por los docentes en el aula para fomentar la comprensión, análisis e interpretación de textos, según los enfoques actuales de lectura crítica y las orientaciones del MEN.	1. **Metodológica** (estrategias y métodos de enseñanza). 2. **Didáctica** (actividades, secuencias y recursos). 3. **Evaluativa** (formas de retroalimentación y medición de avance). 4. **Formativa** (intencionalidad pedagógica y desarrollo de pensamiento crítico). **5. Teórica** (fundamento teórico)	- Uso de estrategias activas para la comprensión y análisis de textos. - Inclusión de actividades que promuevan la argumentación y la inferencia. - Variedad y pertinencia de los recursos empleados. - Mecanismos de evaluación que incluyan aspectos críticos e interpretativos. -fundamentos que orientan la práctica	- ¿Qué estrategias aplican los docentes para desarrollar la lectura crítica? - ¿Cómo integran las actividades de aula con el desarrollo de habilidades interpretativas y argumentativas? - ¿Qué recursos utilizan y con qué propósito? - ¿Cómo evalúan el nivel de comprensión crítica en sus estudiantes? ¿qué sabe de los fundamentos teóricos que orientan la práctica de la lectura crítica)
Codificar las concepciones de los actores educativos seleccionados referidas a las prácticas pedagógicas aplicadas para la enseñanza de la lectura crítica en educación primaria.	Concepciones de los actores educativos sobre las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura crítica.	Conjunto de creencias, percepciones, valoraciones y saberes previos que poseen docentes, directivos y demás actores educativos acerca de cómo se enseña y aprende la lectura crítica en el contexto escolar de básica primaria, en coherencia con marcos teóricos y normativos vigentes	1. **Epistemológica** (ideas y fundamentos teóricos que sustentan la enseñanza de la lectura crítica). 2. **Axiológica** (valores y actitudes frente al desarrollo del pensamiento crítico). 3. **Práctica** (relación entre concepciones y aplicación en el aula). 4. **Contextual** (influencia del entorno institucional y sociocultural en dichas concepciones).	- Claridad conceptual sobre lectura crítica y su enseñanza. - Reconocimiento de la importancia de la lectura crítica para la formación integral. - Coherencia entre concepciones y estrategias de enseñanza. - Influencia del contexto escolar y cultural en la visión de la enseñanza.	- ¿Qué entienden los actores educativos por lectura crítica? - ¿Qué valor le asignan dentro del proceso formativo? - ¿Cómo describen las prácticas pedagógicas que consideran efectivas para desarrollarla? - ¿De qué manera el contexto escolar influye en sus concepciones?
Comparar las prácticas pedagógicas de los docentes para la enseñanza de la lectura crítica en la educación primaria a partir del discurso de los actores educativos	Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura crítica interpretadas desde el discurso docente y de otros actores educativos.	Acciones, estrategias, recursos y enfoques didácticos que los docentes emplean para enseñar lectura crítica, comprendidos y analizados a partir de lo que expresan en sus relatos, narrativas y reflexiones, según referentes teóricos y pedagógicos contemporáneos.	1. **Metodológica** (estrategias, técnicas y recursos aplicados). 2. **Discursiva** (cómo describen y justifican sus prácticas). 3. **Reflexiva** (interpretación crítica de la propia acción docente). 4. **Contextual** (condiciones institucionales y culturales que enmarcan las prácticas).	- Variedad y pertinencia de estrategias para la enseñanza de la lectura crítica. - Capacidad para argumentar y justificar sus prácticas. - Coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. - Adaptación de la práctica a las características del contexto y del estudiantado.	- ¿Qué estrategias y recursos utilizan para enseñar lectura crítica? - ¿Cómo describen y explican sus prácticas en el aula? - ¿Qué elementos del contexto escolar influyen en su forma de enseñar? - ¿En qué medida existe coherencia entre el discurso y la práctica observada?
Derivar un constructo teórico para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas en la enseñanza de la lectura crítica de los estudiantes de básica primaria, mediante la integración de las categorías y sus interrelaciones	Constructo teórico integrador sobre prácticas pedagógicas efectivas en la enseñanza de la lectura crítica.	Síntesis conceptual derivada del análisis e integración de categorías y subcategorías emergentes del estudio, orientada a fundamentar prácticas pedagógicas contextualizadas, innovadoras y eficaces para el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de básica primaria, con soporte en teorías educativas y hallazgos empíricos.	1. Epistemológica (fundamentos teóricos y conceptuales del constructo). 2. Metodológica (estrategias y enfoques pedagógicos propuestos). 3. Contextual (adaptación a realidades escolares y socioculturales). 4. Proyectiva (posibilidades de aplicación, innovación y mejora continua).	- Coherencia interna entre categorías y constructo propuesto. - Pertinencia de las prácticas pedagógicas sugeridas para el contexto escolar. - Innovación en las estrategias propuestas. - Viabilidad y aplicabilidad del constructo en escenarios reales.	- ¿Cómo se integran las categorías emergentes para construir un modelo teórico coherente? - ¿Qué fundamentos respaldan las prácticas pedagógicas propuestas? - ¿Cómo se adaptan estas prácticas a las particularidades del contexto escolar? - ¿Qué elementos garantizan la efectividad y sostenibilidad del constructo en el tiempo?

ANEXO D
VERSIÓN PRELIMINAR DEL INSTRUMENTO

TÉCNICA: ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Instrumento: Guion de entrevista semiestructurada

Propósito: Recopilar información detallada y significativa sobre las concepciones y prácticas pedagógicas de las docentes relacionadas con la enseñanza de la lectura crítica en educación básica primaria, identificando estrategias, recursos, interacciones y percepciones que contribuyan al desarrollo de un constructo teórico emergente.

1. ¿Qué actividades realiza habitualmente para trabajar la enseñanza de la lectura crítica con sus estudiantes en el nivel básica primaria?
2. ¿Qué tipos de textos utiliza con más frecuencia para promover la lectura crítica?
3. ¿Cómo integra preguntas o discusiones para que los estudiantes analicen y reflexionen sobre lo que leen?
4. ¿De qué manera promueve que los estudiantes cuestionen la información que leen?
5. ¿Qué retos encuentra al aplicar prácticas pedagógicas para la lectura crítica y cómo los afronta?
6. ¿qué sabe de los fundamentos teóricos que orientan la práctica de la lectura crítica?
7. ¿Qué entiende usted por lectura crítica en el contexto de la educación básica primaria?
8. Desde su experiencia, ¿cuál cree que es la finalidad de desarrollar la lectura crítica en los estudiantes?
9. ¿Qué factores considera que favorecen o dificultan la enseñanza de la lectura crítica?
10. ¿Cómo describe las estrategias o actividades que utiliza para fomentar la enseñanza de la lectura crítica en sus clases?
11. ¿En qué medida cree que su formación docente influye en la manera en que enseña la lectura crítica?
12. Describa una actividad o experiencia reciente que considere exitosa para promover la enseñanza de la lectura crítica en sus estudiantes.
13. ¿Cómo evalúa si sus estudiantes están desarrollando habilidades de lectura crítica?
14. ¿Qué papel juegan los recursos didácticos (textos, TIC, material audiovisual) en sus prácticas pedagógicas?
15. ¿Cómo adapta sus estrategias de enseñanza de la lectura crítica a estudiantes con diferentes niveles de comprensión lectora?
16. ¿Qué tipo de apoyo institucional o directivo ha recibido para fortalecer la enseñanza de la lectura crítica?
17. Si pudiera proponer un modelo ideal para enseñar lectura crítica en primaria, ¿qué elementos incluiría?
18. ¿Qué estrategias considera que serían más efectivas para lograr que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico a través de la lectura?
19. ¿Cómo se podrían integrar las prácticas pedagógicas existentes con nuevas propuestas para mejorar la enseñanza de la lectura crítica?
20. ¿Qué cambios recomendaría en la formación docente para fortalecer la enseñanza de la lectura crítica?
21. ¿Cómo visualiza el impacto que tendría en sus estudiantes la aplicación de constructo pedagógico innovador para la lectura crítica?

ANEXO E
CRITERIOS DE VALORACIÓN
DEL INSTRUMENTO GUION DE ENTREVISTA

Solicitud de validez de contenido: orientada a examinar, valorar la relevancia, representatividad de las preguntas, ambigüedad en la redacción, pertinencia con los propósitos y el objeto de conocimiento

Preguntas	Indique su acuerdo con una X en la alternativa			OBSERVACIONES
	Es adecuada se comprende con facilidad	Es pertinente para lograr el objetivo específico	Contribuye a recoger información relevante para la investigación	Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)
¿Qué actividades realiza habitualmente para trabajar la lectura crítica con sus estudiantes de básica primaria?			x	Incluir la enseñanza
¿Qué tipos de textos utiliza con más frecuencia para promover la lectura crítica?			x	
¿Cómo integra preguntas o discusiones para que los estudiantes analicen y reflexionen sobre lo que leen?			x	
¿De qué manera promueve que los estudiantes cuestionen la información que leen?			x	
¿Qué retos encuentra al aplicar prácticas pedagógicas para la lectura crítica y cómo los afronta?			x	Incluir la enseñanza
¿Qué entiende usted por lectura crítica en el contexto de la educación básica primaria?			X	
Desde su experiencia, ¿cuál cree que es la finalidad de desarrollar la lectura crítica en los estudiantes?			x	
¿Qué factores considera que favorecen o dificultan la enseñanza de la lectura crítica?			x	
¿Cómo describe las estrategias o actividades que utiliza para fomentar la lectura crítica en sus clases?			x	
¿En qué medida cree que su formación docente influye en la manera en que enseña la lectura crítica?			x	
Describa una actividad o experiencia reciente que considere exitosa para promover la lectura crítica en sus estudiantes.			x	
¿Cómo evalúa si sus estudiantes están desarrollando habilidades de lectura crítica?			x	
¿Qué papel juegan los recursos didácticos (textos, TIC, material audiovisual) en sus prácticas pedagógicas?			x	
¿Cómo adapta sus estrategias de enseñanza de la lectura crítica a estudiantes con diferentes niveles de comprensión lectora?			x	
¿Qué tipo de apoyo institucional o directivo ha recibido para fortalecer la enseñanza de la lectura crítica?			x	

Si pudiera proponer un modelo ideal para enseñar lectura crítica en primaria, ¿qué elementos incluiría?			x	
¿Qué estrategias considera que serían más efectivas para lograr que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico a través de la lectura?			x	
¿Cómo se podrían integrar las prácticas pedagógicas existentes con nuevas propuestas para mejorar la enseñanza de la lectura crítica?			x	
¿Qué cambios recomendaría en la formación docente para fortalecer la enseñanza de la lectura crítica?			x	
¿Cómo visualiza el impacto que tendría en sus estudiantes la aplicación de un modelo pedagógico innovador para la lectura crítica?			x	

Validez de contenido del instrumento - Observaciones y recomendaciones generales para el instrumento:

Observación:

1. Se sugiere incorporar la interrogante: 6- ¿Qué sabe de los fundamentos teóricos que orientan la práctica de la enseñanza de la lectura crítica?

2. Sugiero aplicar la entrevista semiestructurada a tres informantes claves, ya que, el instrumento recoge de manera pertinente la información significante para categorizar y fundamentar la teoría emergente.

3. Sugiero no aplicar el proceso de observación, dado que la pertinencia de la entrevista semiestructurada permite validar la experiencia significativa vivida por los informantes del proceso de enseñanza de la lectura crítica concediendo fiabilidad suficiente para la codificación de la información.

ANEXO F
VERSIÓN PRELIMINAR DEL INSTRUMENTO

TÉCNICA: Observación
Instrumento: Ficha de registro
Objetivo(s): Registrar de manera sistemática y detallada las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes en la enseñanza de la lectura crítica en educación básica primaria, identificando estrategias, recursos, interacciones y comportamientos relevantes que permitan analizar su coherencia con los objetivos de la investigación.

Fecha:	Hora de inicio:	Hora de finalización:
Grado	Objetivo/contenido de la clase	
Unidad de significado	**Pauta indicativa/ Foco de atención**	**Registro Observacional IC:**
Estrategias pedagógicas utilizadas	Métodos, actividades y secuencias empleadas por el docente para fomentar la lectura crítica.	
Recursos y materiales	Uso de textos, TIC, material impreso o audiovisual que apoye la comprensión y análisis crítico.	
Interacción docente–estudiante	Formas de comunicación, preguntas, retroalimentación y fomento del diálogo crítico.	
Participación y respuesta del estudiante	Grado de involucramiento, interés, argumentación y reflexión en torno a las lecturas.	

ANEXO G
CRITERIOS DE VALORACIÓN
VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO

Solicitud de validez de contenido: orientada a examinar, valorar la relevancia, representatividad de las preguntas, ambigüedad en la redacción, pertinencia con los propósitos y el objeto de conocimiento.

PAUTA, INDICADOR O FOCO DE ATENCIÓN	Indique su acuerdo con una X Respecto de la pauta, indicador o foco de atención			Registre sus observaciones y recomendaciones
	Es adecuada se comprende con facilidad	Es pertinente para lograr el propósito específico	Contribuye a recoger información relevante para la investigación	Propuestas de mejora (modificación, sustitución o supresión)
Métodos, actividades y secuencias empleadas por el docente para fomentar la lectura crítica.			x	
Uso de textos, TIC, material impreso o audiovisual que apoye la comprensión y análisis crítico.			x	
Formas de comunicación, preguntas, retroalimentación y fomento del diálogo crítico.			x	
Grado de involucramiento, interés, argumentación y reflexión en torno a las lecturas.			x	

Validez de contenido del instrumento - Observaciones y recomendaciones generales para el instrumento:

ANEXO H

Cuadro 2
Datos del Experto

Apellidos: Vila
Nombres: Sonia
Número de cédula: 8.212.738
Institución donde trabaja: UPEL
Profesión: Docente
Número móvil de contacto: 04248447022
Correo electrónico: siemprevila55@gmail.com
Título de Pregrado: Universidad: Año: UDO Apellidos: Nombres: Sonia Vila Número de cédula: 8212738
Título de Pregrado: Universidad: Año:
Título de Postgrado (Doctorado): Doctor en Educación Universidad: UPEL Año: 2015
Fecha de la validación (día, mes y año): 20/10/2025   Firma

ANEXO I
INFORME DE VALORACIÓN

Quien suscribe, Sonia Vila con título de Doctor en Ciencias de la Educación , por medio del presente hace constar que ha validado el instrumento de investigación presentado por **ADRIANA ESTHER LUNA DE LA ROSA**, identificada con Pasaporte _____, cursante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo trabajo tiene como objetivo: **Generar un constructo teórico emergente sobre la enseñanza de la lectura crítica en educación básica primaria desde las concepciones de los actores sociales.**

Considero lo siguiente: valido la pertinencia del instrumento

En San Juan Nepomuceno a los 21 días del mes octubre de 2025

Firma del Validador

C.I 8.212.738

Anexo D: Cronograma operativo detallado por informante clave

Informante clave	Entrevista	Observación directa	Diario de campo	Autorreflexión docente
IC01	06/10/2025	08 /10/2025	10/10/2025	13/10/2025
IC02	20 /10/2025	22 /10/2025	24/10/2025	27/10/2025
IC03	03 /11/2025	05 /11/2025	07/11/2025	10/11/2025
IC04	17/11/2025	19/11/2025	21/11/2025	24/11/2025
IC05	01/12/2025	03/12/2025	05/12/2025	09/12/2025

Anexo E: Protocolos

Unidad de análisis
Unidad Hermenéutica entrevista a los docentes

ENTREVISTA 01
INFORMANTE CLAVE 01
CÓDIGO: ICO1

E: Buenas, estamos aquí hoy en el día de hoy con la docente **Indira Navarro**, docente de primaria de la institución de la Universidad de San Cayetano. Bueno Indira, en el día de hoy vamos a sostener un diálogo, vamos a hacer una entrevista a profundidad. Yo soy doctorante de la Universidad UPEL, donde estoy trabajando mi tesis doctoral que tiene por título un constructo teórico emergente sobre la lectura crítica a través de la perspectiva de los actores sociales. En este caso, tú eres doctor social, eres un docente de esta institución que tiene algunos años laborando aquí. Esta entrevista va a contribuir a formular este constructo que el día de mañana va a ser una herramienta para mejorar nuestra práctica pedagógica. Entonces nuestra temática es lectura crítica.

Cuéntame Indira, ¿cuántos años tienes laborando en esta institución?

ICO1: Bueno, ya tengo ocho años de estar trabajando acá con niños de primaria, desde edades entre seis años a diez, no sé, promedio.

E: Ok, Indira, cuéntame, ¿qué entiendes tú por lectura crítica?

ICO1: Bueno, si nos vamos a la parte conceptual, viene siendo aquel pensamiento diferente o divergente frente a cómo nos presenta una situación o un caso en específico y lo miramos desde otra perspectiva. Le damos un beneficio a la duda, buscamos otros métodos de respuesta, pues eso exactamente.

E: Claro, ¿sabemos qué se distingue de lectura crítica o una lectura a nivel literal o comprensiva?

ICO1: Sí, claro, porque es que la lectura crítica, como le digo, va mucho más al fondo, escudriña el pensamiento del ser humano, mientras que la lectura literal busca exactamente lo superficial de lo que se puede estar leyendo en el texto.

E: Claro que sí, muy bien, es así. Y desde tu experiencia, ¿cuál crees que es la finalidad de desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de educación básica primaria?

ICO1: Bueno, estamos en un mundo en el que la sociedad está, digamos que, surgiendo, y nos hemos dado cuenta que una de las problemáticas es que el estudiante traga entero. Yo siempre he dicho que cada quien tiene que ser libre de pensar y buscar, investigar, indagar, sin necesidad de repetir errores que cometen otras personas, entonces una de las cosas que buscamos con el fortalecimiento de la lectura crítica es eso, que el estudiante sea crítico como tal, frente a la información que le llega y no se quede con esos vacíos argumentales.

E: Claro, que sea capaz de responder por sí mismo, bien. Y cuéntame una actividad reciente que hayas trabajado sobre la lectura crítica.

ICO1: Bueno, yo trabajo mucho con la parte del contexto, me gustan mucho las relaciones sociales, las situaciones de convivencia, y creo que ese es uno de los factores que yo más utilizo en mi clase, yo los llevo a situaciones reales en las que ellos de pronto son capaces de, no de criticar, sino de mirar una visión de cómo sería la sociedad si ellos actuaran de cierta manera. Ok. De cómo podría afectarlos a ellos, cómo podría afectar a los demás, entonces a partir de ahí de pronto se ha despertado esa necesidad de desarrollar cosas. Claro, con cuestiones cotidianas.

E: Sí, así es ¿Qué materiales tratas de utilizar?

ICO1: Bueno, por el momento, como le digo, me relaciono con la parte social, trabajamos situaciones que ellos viven diariamente, si hablamos de materiales didácticos, pues trabajamos textos, yo en lo personal trabajo con un texto que se llama lectura crítica, en el cual, pues, como le digo, critiquemos bastante el texto, lo miramos desde diferentes perspectivas, lo comparamos con las situaciones reales, y ahí vamos bien, vamos avanzando.

ICO1: Ok, esas son actividades habituales que tú haces en tu práctica pedagógica ¿Cómo integras preguntas o discusiones para que los estudiantes analicen y reflexionen sobre lo que leen?

ICO1: Bueno, como te venía diciendo, esa parte social, de pronto con situaciones que ellos han vivido, que han presenciado incluso aquí en la institución, porque sabemos que en todo contexto nos encontramos con problemáticas, situaciones de convivencia, y bueno, es bueno de pronto llevarlos a ese cuestionamiento en cómo debería ser la sociedad, cómo nos están pintando, cómo realmente ellos ven ese mundo, entonces desde ahí hemos trabajado eso.

E: Ok, ¿y qué pregunta de pronto le colocas así para llevarlos a esa realidad, a ese pensamiento?

ICO1: Bueno, en esa situación yo lo que hago es ponerlos en el lugar, como si fueran los afectados. ¿Qué harías tú? ¿Crees que es positivo? ¿Crees que es negativo? ¿Cómo lo ves? ¿Cómo crees que la sociedad te ve? ¿Cómo te ves tú? Si te sientes ofendido, si sientes que vas a ofender a otra persona, o sea, que sean empáticos en ese momento, y pues, como le digo, despertar ese sentimiento, esa sensación de criticidad.
E: Ok, muy bien. ¿Y cómo reconoces tú si un estudiante está desarrollando habilidades de lectura crítica?
ICO1: Bueno, fíjate que es curioso porque cuando ya nosotros llevamos en esa práctica y el ejercicio cotidiano, hay momentos en los que se presentan situaciones dentro del aula, o fuera del aula, en el que ellos mismos son quienes llaman la atención a los demás, les dicen, mira compañero, estás haciendo esto, mira que puedes causar esto en el compañero, mira que si te lo hicieran a ti no te gustaría, y situaciones así pequeñas como esas hacen que uno se dé cuenta que realmente el aprendizaje sí se ha visto.
E: Ok, sí, claro. Es muy evidente. Sí. ¿Y cómo adaptas tus estrategias de enseñanza de lectura crítica a estudiantes con diferentes niveles de comprensión lectora?
ICO1: Claro, si los tienes. Bueno, yo tengo un estudiante que tiene condición de discapacidad cognitiva, y nos ha costado bastante a todos nosotros adaptarnos, incluso a mí cuando yo llegué acá. Bueno, me presentaron muchos casos, pero al tomar a ese niño en específico, ya tengo tres años con él, fue difícil porque interactuar con los demás y analizar su pensamiento fue difícil. No sabíamos cuándo se sentía bien, qué le incomodaba, qué no le incomodaba, pero ha aprendido a pesar de tener sus dificultades en el lenguaje, en el habla porque tiene síndrome de Down, ha aprendido a indicar con señales, a vocalizar un poco mejor, indicar qué le gusta, qué no le gusta con acciones, gestos, y bueno, inclusive cuando hablamos de la lectura crítica, pues él no tiene capacidad de lectura, sin embargo, como hemos trabajado estrategias de escucha, de pronto en ciertas situaciones asiente o simplemente le indica a los compañeros que no debería hacer ciertas acciones, no debería, y así hemos logrado de pronto incorporarlo, incluirlo en el proceso. Y ha habido de pronto algunas actividades que son directamente para él y acomodas a los demás, los sitúas a ellos. Bueno, digamos que lo hago al revés. Yo adapto las estrategias que utilizo con los demás acorde a sus necesidades. Yo siempre no trato de minimizar porque considero que en la práctica minimizar a los demás sería una pérdida. Entonces yo trato de empujar al niño con dificultades a que vaya siempre al camino de los demás. Entonces de pronto una de las estrategias que le digo, yo manejo mucho, no sé si todavía algunas escuelas lo hagan, algunos profesores lo hacen, es el líder de equipo. Entonces él es un niño que muestra bastante, sabe que la cualidad de un líder es ser crítico. Y se ha demostrado que le ha sido fácil eso.
E: O sea que él se ha acoplado fácilmente a eso. Y ha podido desarrollar en él esas habilidades.
ICO1: Sí, claro que sí. Podría decir que realmente ha sucedido.
E: Magnífico. O sea que las actividades han dado frutos. ¿De qué manera su formación docente, tu formación docente, influye en la formación, en la forma?
ICO1: ¿Cómo enseño?
E: ¿Cómo tú planteas la lectura crítica? ¿Crees que tu formación ha sido útil?
ICO1: Claro que sí. Yo soy una persona que es muy crítica, le gusta poner libros, le gusta buscar por todas partes la información. Y yo siempre le he vendido las ideas a mis estudiantes de que no. Y hay una frase que ellos dicen mucho, es no como un cuento. No como un cuento, entonces yo siempre les digo, ustedes, aunque lo que yo les diga puede ser cierto, siempre duden, investiguen, consulten, digan, critiquen. Que aquí todos estamos para aprender del proceso. Entonces yo creería que esa parte de mi formación ha sido positiva en ellos.
E: Ya, sí, claro. ¿Y tú has recibido alguna capacitación reciente sobre este tema?
ICO1: No, todo lo que sé y lo que he aplicado es de acuerdo a los años que llevo en ejercicio.
E: Ah, ok. Ha sido a través de tu práctica pedagógica.
ICO1: Exactamente. O sea, que ha sido fructífera.
E: Ya. ¿Qué apoyos institucionales consideras necesarios para fortalecer aún más este trabajo?
ICO1: Bueno, sería bueno que de pronto en el aula se fomentaran los debates, foros en los que ellos tuvieran el espacio de dar su opinión, porque hay una situación también que los estudiantes a veces tienen temor a decir lo que piensan por el miedo a equivocarse. Pero también eso hace parte del proceso de enseñanza. Uno tiene que mostrarle que el estudiante es capaz, aunque sea, de equivocarse. Porque eso es lo que nos lleva a nosotros a seguir creciendo. Entonces esos espacios de formación, de foros, de debates, tienen que abrirse más que todo aún por fuera del aula de clase, incluso por fuera de castellano. Porque es que siempre piensan que el área de lenguaje, el área de castellano, es quien se encargue de hacer los debates, pero eso lo podemos hacer desde cualquier momento. Incluso una de las asignaturas que más me gusta a mí es Ciencias Naturales, y los niños son muy críticos en esa asignatura. Entonces es posible hacerlo en esos escenarios. Claro, el tema del medio ambiente se presta mucho.

E: Sí, claro. Con toda la problemática ambiental que hay ahora a nivel mundial, pues es uno de los fuertes que tenemos que aprovechar.
ICO1: Exactamente, así es.
E: O sea, consideras que es un tema bastante transversal.
ICO1: Sí, claro que sí. Desde todas las asignaturas podemos trabajar el debate.
E: Sí, es cierto. Así es. Si pudieras mejorar la enseñanza de lectura crítica en tu institución, ¿qué cambiarías o qué propondrías?
ICO1: Uy, imagínese ahí. Yo creo que esta discusión es bastante, necesita ser bastante argumentada. Pero el hecho de que siempre piensen que la lectura crítica se ve en grados superiores es un error. Porque para mí el estudiante pequeño también tiene las capacidades. Y si yo creo que empezamos a enseñarle eso desde una temprana edad, el estudiante va a volar. Se va a ir antes de lo que menos uno piensa, ¿sí? Empieza a desarrollar esas habilidades a temprana edad y cuando quiera se grande, ya no va a tener miedo de pronto a llevarle al contrario a alguien con fundamento.
E: Claro, con bases.
ICO1: Exactamente, con fundamento y bases.
E: Claro, claro. ¿Tú te comprometes a ser parte de este proceso?
ICO1: Claro que sí. Si ya lo vengo haciendo individual, ¿por qué no hacerlo de manera cooperativa? Todos podemos aportar un poco para el cambio.
E: Claro. De pronto, ¿qué se te ocurre en la mente ahora mismo? ¿Una estrategia, una actividad que tú veas que ha sido muy significativa para ti? ¿La propondrías para el resto de tus compañeros?
ICO1: Bueno, como te venía diciendo, esos espacios de debate se deberían abrir empezando con problemáticas que hay aquí internas en las instituciones. Y bueno, mirar cuál es la forma de pensar de cada uno de ellos y ahí empezar a un conversatorio y llegar a ciertas soluciones que a veces de pronto no se ha podido llegar a uno.
Entonces, esa sería una de las estrategias más prontas que hay, pero obviamente hay que darles las directrices a los estudiantes de cómo poder trabajar en esa parte crítica.
E: Si todo eso lo hacemos, los chicos que tenemos hoy en día en tercero, cuarto y quinto, ¿te lo imaginas cuando estén en un grado superior?
ICO1: Como 10 o 11. Y es que el ejercicio que hacemos nosotros en las escuelas es que el estudiante haga debates para llegar a la parte del gobierno escolar. Entonces, si los preparamos desde pequeños, ellos hacen un buen ejercicio de gobierno. Y eso nos forma como ciudadanos. Porque es que el ciudadano tiene que ser crítico para poder saber, imagínese, de hasta donde nos metimos hasta la política. Y es que todo eso lo aprendemos en la escuela. Una de las bases fundamentales es la escuela. Y si nosotros empezamos a apuntar hacia esa criticidad desde el momento en que el estudiante pisa el aula, cuando salga de la escuela va a ser un excelente ciudadano que va a saber a quién elegir y que va a querer para sí mismo y para los demás.
E: Muy bien, así es. O sea, que nos vamos a salir del esquema, no solamente de escolar, sino que también vamos a formar un ciudadano.
E: Exactamente, vamos a ser para la sociedad. Para la sociedad. ¿Cómo ves, con qué ojo ves esta investigación?
ICO1: Bueno, la veo yo en Tom Popa. Me encanta. A mí todo lo que, entre comillas, parezca un reto, para mí es lo mejor. Porque es que eso es una oportunidad de pronto de cambio. Entonces, es una forma de ayudar a los mismos estudiantes apoyarlos y crecer. Tanto en la institución como los mismos estudiantes, (13:42) como te decía.
E: Bueno, Indira, ha sido verdaderamente muy enriquecedora este momento. Como te decía, es una entrevista a profundidad donde es un diálogo como el que hemos sostenido. Y veo que está muy bien preparada con esta temática. Y seguramente va a ser muy fructífera para esta investigación. Y de hecho, para tu práctica pedagógica está excelente y va a ser de muchos, muchos frutos para estos chicos.
ICO1: Bueno, gracias a ti por la invitación.
E: OK, Indira, muchas gracias. Muchas bendiciones.

ENTREVISTA 02
INFORMANTE CLAVE 02
CÓDIGO: ICO2
E: Buenas tardes, seño Julia, vamos a trabajar aquí, la entrevista a profundidad, que es mi instrumento de recolección de información para mi trabajo de investigación que llevo a cabo en mi título doctorado. Este tema tiene por título: "un constructo teórico emergente, a través de la lectura crítica, con el tema de la lectura crítica, a través de la concepción de los actores sociales", es por ello que me encuentro en esta tarde con usted para poder conocerte su

experiencia pedagógica y abordar el tema que nos trae aquí esta tarde, que es el tema de la lectura crítica. Cabe resaltar que esta investigación se está llevando a cabo en la Universidad Upel, estamos trabajando la recolección de información con esta temática. Cuénteme, señor Julia. Muy buenas tardes, gracias por tenerme en cuenta en que te podría ayudar sobre la lectura crítica. Primero me gustaría conocer su experiencia como docente. ¿Cuántos años tiene elaborando en esta institución?

ICO2 Bueno, la acuerdo como docente en la institución educativa San Cayetano desde hace aproximadamente 13 años, primero en caliente tutora y ahora en docente de habla. Ok, interesante, tiene un buen recorrido. Vamos a comenzar, primero me gustaría conocer,

E: ¿qué entiende usted por lectura crítica?

ICO2 La lectura crítica viene siendo como un reto para nosotros los docente. Nosotros en la enseñanza que tuvimos tradicionalmente, de pronto nos fue una lectura crítica, pero ahora con todos los inconvenientes y formar seres autónomos entendemos por lectura crítica esa habilidad de desarrollar esa capacidad de una estudiante para qué, para que ellos sean autónomos, sean reflexivos y dialoguen con su mundo. Muy bien, así es,

E: hay una diferencia entre la lectura crítica y la lectura literal verdad, usted la logra diferenciar.

ICO2 Sí, la lectura literal es lo que está explícito y que lo que estudiante ahí mismo lo ve y el mismo de pronto la lectura literal no es que sea muy simple porque le va a dar confianza al niño para llegar al otro nivel y nosotros nos podemos apoyar en lo literal para llegar a lo inferencial y luego al nivel crítico. Así es, que es tan esperado y que es bueno trabajarlo en primaria. Hay una concepción que se dice que solamente trabaja en secundaria pero no, porque no en primaria sino las evalúas, que le infiere en evaluar la lectura crítica. Si el niño, si el niño le damos orientación para que él fomente o de o fomentarle espacio dentro del aula de clase para que represe sus razones y nosotros como docentes lo orientemos y le valoremos sus potencialidades, sus habilidades comunicativas, el niño va a llegar un momento en que puede criticar si le damos todo ese bagaje de vocabulario, una obra literaria, una situación contextual, una situación cotidiana de aula, una situación de su entorno. Así es, señor.

E: Cuénteme una actividad que haya trabajado recientemente con los estudiantes que tenga que ver con la lectura crítica.

ICO2 Bueno, se organizó una obra literaria como huelo del principito para el grado tercero. Algunos docentes me decían que era muy complejo para ese grado, pero depende como tú los motives y levantas la imagen al niño. Niño decía en disfrutaron porque hubo un viaje por los planetas y yo le gustaba eso y ellos decían que eso era fácil de comprender que porque le decían eso. Pero era porque ya se viene dando un proceso donde se le valoran sus argumentos, sus opiniones y se les dice a ellos que respeten la ida de los otros adentro de ese entorno de respeto y solidaridad y en mesa redonda se les permite que ellos participen espontáneamente. En la obra del principito ellos exploraban, leían y luego ese capítulo ellos nos decían, me comentaban. Seño entiendo esto. Seño entiendo esto otro listo que más pueden complementar y así todos iban participando poco a poco. Aquí el que se quedaba lo podíamos ayudar para que digerí algo como una pregunta que verbalmente le entendiera porque todos los niveles de comprensión no son iguales en todos los niños. Así es. Hay unos niños que se van más rápido que otros.

E: ¿Qué actividad de realiza habitualmente para trabajar la lectura crítica aparte de esta que me acaba de comentar?

ICO2 Bueno, el principito. Esto como te dije es un proceso, pero este proceso ha venido que primero el diálogo con los niños que les gustaría aprender. En ese diálogo ellos me decían temáticas que les gustaría y a partir de ahí entonces yo les lleve libros, pero libros de libros literarios, copias de lectura que no fueran obligatorias leerla, sino que los ponía espontáneamente por todo el entorno de la aula y ellos cogían voluntariamente. Ellos empezaban a leer, después les preguntaban sin cuestionarlos o sin evaluarlos, sino que me comente, que aprendiste, que te gustó y me impresionó algo que me dijo una niña, no solo me gustó, me encantó Julia así. Entonces son cosas que te llena. Ellos saben que no estoy calificando, sino que era para que ellos se sintieran y amor a la lectura. Ahí les fueron cogiendo amor a la lectura. Claro, tan necesaria en estos momentos.

E: ¿Qué estrategias considera que sería más efectiva para lograr que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico a través de la lectura?

ICO2 Bueno, a partir de situaciones cotidiana por lo menos se toman situaciones de conflicto en el aula. Ellos diferencian ya lo que es un conflicto y un problema y a través de ese diálogo ellos dicen si la situación que cometió el compañero está mal o está bien y por qué. Y también se les enseñó a que ellos expresaran porque no es solamente que digan por decir si no tú como docente, como lo orienta a que verbalmente se vayan organizando sus ideas con conectores. Por lo menos ellos decían, estoy de acuerdo con mi compañero cuando dice esto o no, estoy de acuerdo con mi compañero o no me parece, no me parece señores esta situación. Una situación que se nos dio que una madre familia regañó a un niño dentro del colegio y no era su mamá, la mamá de otro niño, en los niños dijeron de porque ya se huele, no me parece que esa mamá, si en un adulto venga regañar a un niño, señor, no estoy de acuerdo con esa

situación porque es un niño y ya debió venir a dialogar. Cuando el niño se me expresó así, yo dije listo, he ganado algo. Se evidenciado el trabajo.
E: ¿Cómo describes los resultados que has obtenido?
ICO2 Pues todavía no estoy en un 100% porque es un proceso, pero pienso que se están poniendo las bases para que se forma un ciudadano crítico. Así es. Y dije que es tan
importante es que estamos hablando de un grado tercer. De un grado tercer. Que estamos en el nivel de básica primaria, que es excelente, es lo que envuelve con esta investigación.
E: ¿Cómo integra preguntas o discusiones para aquellos estudiantes que analicen y reflexionen sobre lo que leen?
ICO2 Como lo integra por lo menos, una experiencia hace poco fue el tema de las regiones de Colombia. Y en la región andina llegamos al relieve con el nevado del Ruiz. A llegar al nevado del Ruiz, yo les comento algo sobre la tragedia de Armero. Por coincidencia de calendario, viene la noticia en él, en todos los noticieros, expandieron una noticia de Omaira Sánchez, la tragedia de Armero, y los niños llegaban entusiasmados porque era lo que yo les había comentado y me comentaba, seño Julia esto, señor Miri y hablaron de esto, seño Ania pedía que orara a su mamá, ya como lo del colegio, lo del entorno del aula se relaciona con el entorno local, con el entorno global y permita al niño expresarse autónomamente. Claro, y de manera más fluida. Y consultaron en bastantes sobre eso porque les encantó, porque vieron que era real lo que se les comentaba en el aula.
E: ¿Y qué preguntas textuales utilizan?
ICO2 Preguntas abierta, siempre, preguntas abierta para que ellos fluyan la espontaneidad de ellos.
E: ¿Cómo reconoce si un estudiante está desarrollando habilidades de lectura crítica?
ICO2 En el momento en que ellos expresen con autonomía o a veces me dicen, señor, ¿por qué no hacemos esto? Señor, no me parece esto, señor, yo quiero hacer un libro, pero un libro donde los valores sean esto, o sea, ya el niño está proponiendo, ya está sugiriendo que quiera aprender, o sea, cómo he tocado y ha llegado a hacer eso. Claro, con propiedad, y con propiedad, y con seguridad. Con seguridad. Eso son señales, grandes señales.
E: ¿Cómo adapta su estrategia?
ICO2 La enseñanza de lectura crítica a estudiantes con diferentes niveles de comprensión
lectora? Sabemos que en el aula no tenemos los niños igual, dan para aprendizaje, entonces ateniendo el estilo y ritmo de aprendizaje, se le van haciendo preguntas desde lo literal, como te dije, ahora rato, desde lo simple, para que ellos vayan cogiendo confianza, y a que ella pregunta que de tipo más complejo se adapta a ellos y se le va buscando el significado, el vocabulario, para que ellos puedan entender mejor. Claro, la cómoda está en manera que yo, hombre, señor,
E: ¿de qué manera tu formación docente influye en la forma en cómo enseñas la lectura crítica?
ICO2 Bueno, primero, porque nunca me enseñó, nunca me gustó de que como nos enseñaban antes, que yo me sentía obligada para leer, que no me gusta enseñar así, me gustó orientar que el niño tenga libertad para eso, eso primero que todo lo, y como docente que el niño se autónomo que proponga, que quiero, que de pronto expresen, expresen espontáneamente, que desea aprender, entonces busco desde mi formación docente, primero yo buscaré estrategias, porque es fácil, no es fácil, porque estamos acostumbrado una lectura tradicional o a decodificar solamente, entonces ahí voy buscando estrategia y voy llevando al niño paso a paso, actualmente me dio resultado desde su autobiografía, como los niños desde su autobiografía se va reconociéndose ellos, lo que son, sobre todo en el contexto en qué estamos, su identidad, fortaleciendo, su identidad, ellos reconocen y hacen su propia autobiografía, que pasó con eso de la identidad, que eso me mejoró un poco la convivencia en el aula, porque se reconocen su abro de sentencia.
Pues muy efectiva.
E: ¿Ha recibido alguna vez capacitación para trabajar este tema?
ICO2 No, he consultado, me gustó unas estrategias que de Ministerio de Educación de Chile, muy buenas, donde decía cómo hacer comprensión lector en todos los niveles, sobre todo cómo explicaban el nivel inferencial a partir de preguntas cotidianas, donde el niño entiende que es inferir, porque a veces ni los mismos dos se entendemos que era inferencia, que es una inferencia, de a partir de ese material Chile no me gustó mucho y me empolvaré de eso, y de ahí arrancó de jugar un juego que aplique que hoy una niña me recortó que era el juego el detective, que era buscar palabras claves primero, y después de buscar palabras claves y entender, este es la palabra clave, esto me dice esto y a los niños en tiernas más confianza, sobre todo por la motivación lúdica que había. La palabra clave del texto que leía. El texto que leía. Eso le permitía interactuar más con el test. Y como era un juego y en que la buscar a primero entonces se motivaba. Claro, saqué tu formación ha sido más que todo empírico y por tu interés. Por el interés. Por el interés que has tenido para trabajar este tema y que los ha abordado muy bien, que a pollo institucional consideran necesarios para fortalecer este trabajo en la historia crítica. Primero capacitación a los

docentes, sobre todo en estas preguntas porque de inferenciales y críticas, porque a veces nosotros la sabemos, pero no sabemos la parte pedagógica para orientar a los niños y entonces nos angustia.
Segundo que hay una biblioteca que verdaderamente tengo un bagaje tanto de autores colombianos o extranjeros como de autores locales para que el niño le coja moral a la lectura. Porque entre más vocabulario tenga el niño, va a ser mejor su expresión. Así es. También que los padres, familias se vinculen con la lectura, le cojan moral a la lectura, que los niños cometen. Eso de las sede rurales que tenemos que el niño lleva el cuaderno viajero, eso ayuda mucho, porque hay una integración no directa, pero sí el padre con el niño y el niño acá con el docentes. Claro, se relacionan con las sede rurales también.
E: ¿Que materiales que podemos utilizar?
ICO2 Bueno, por lo menos utilicé el principio que tiene valores y me ayudaba con la convivencia, sobre todo el valor de la amistad y el amor y ellos lo reconocieron. Materiales también en cuanto a la convivencia por los problemas de conflicto que se presentan en la aula, cuentos sobre el bullying, por así decirlo. O sea, depende al enfoque que yo tenga y la necesidad que tenga priorizad en la aula para mejorar, ya ahí fueron las lecturas también. O sea, como aprovechaba yo todas esas lecturas para mejorar la convivencia en el aula. Ok, listo. A ver, si pudiera mejorar la enseñanza de la lectura crítica en tu institución,
E: ¿qué cambiarías o qué propondrías?
ICO2 Propondría que deshuese una propuesta de pedagógica transversal de la lectura, transversal en todos los grados y en todas las áreas, desde prescolar hasta 11, porque el niño sí es capaz de dar sus razones, que no sean argumentos basados en teóricos y otra cosa, pero son argumentos propios de él que su saber y eso es muy válido. Esa opinión es el punto de vista.
E: ¿Crees que debe existir un compromiso como nosotros como docente para abordar esta temática?
ICO2 Un compromiso bien grande debe existir como nosotros porque en este mundo es exigente cada día y el niño debe saber valorar qué situaciones le conviene para su formación ciudadana y qué situaciones son, no son para su situación, para su vida cotidiana. Así es, ¿cómo podemos decir que esta es una temática que solamente no se va a trabajar, no va a hacer de ayuda en el aula de clase, sino que también le permite al estudiante expandirse y moverse en esta sociedad en la cual nos encontramos. Al ser crítico al niño, puede llegar a ser un ciudadano resiliente, porque sabe que es lo bueno, que es lo mal y cómo afrontar esa adversidad y nosotros el lectura crítica y formar la autonomía, el niño se es portal, ser su valor, ellos están reconociendo, tienes autoestima, un poquito reconocida y el niño va a ser mejor a afrontar situaciones adversas de la vida. Así es, también le permite forjar sus personas. Exactamente. Y enfrentar cualquier situación. Y enfrentar cualquier situación.
Entonces, señor Julia, podemos decir que es una temática bastante enriquecedora
con la cual podemos trabajar muchísimo. Sí, sí, bastante, es necesario. Es necesario, no le debemos tener miedo porque desde lo simple se llega a lo completo.
E: Ok, señor Julia, he sido muy gratificante poder compartir este espacio pedagógico a usted. Muchísimas gracias por su toda su colaboración. Y para que de antemano que va a ser muy valorada y es un gran aporte para poder nosotros mejorar nuestra práctica pedagógica más adelante y por qué no la enseñanza de la lectura crítica y por ende de toda la educación colombiana.
Muchas gracias.

ENTREVISTA 03
INFORMANTE CLAVE 03
CÓDIGO: ICO3
E: De señores, estamos aquí en este momento para aplicar este instrumento de Recolección de Información para mi trabajo doctoral, que tiene como es central la lectura crítica. Estamos hablo de un constructo teórico emergente sobre la lectura crítica a través de la concepción de los actores sociales que bien sea nosotros los docentes. Seño cuéntame cuántos años tienen usted trabajando en su, en esta institución.
ICO3: 25, 25 años está en esta institución.
E: Trabajando qué, en qué área, en qué...
ICO3: Bueno, ¿qué va a ser? A principios trabajamos por área. Cuando yo llegué ahí, trabajamos por área y yo siempre, bueno, cuando estaba preso predomina, él siempre era la castellana, me daba mi énfasis y eran naturales, pero cuando ella preso, me hice vino para acá y trabajamos por área, yo daba castellano, pero ya después dejamos de trabajar por área, seguimos con cada quien en su grupo.
E: Claro, dejamos de trabajar por la indisciplina y eso, entonces. Pero tiene 25 años está trabajando en básica primaria.

ICO3: Sí, ahí, en San Cayetano. En San Cayetano, bueno, yo me educativa a San Cayetano.
Así todo lo que era, a mí de... todavía ahí fue que la más tras un solito año para acá. En rento así o ya. Toda una vida.
E: Bueno, vamos a comenzar aquí, vamos a hacer una entrevista a profundidad, donde vamos a obtener un diálogo con alguna pregunta guía para poder obtener una información de su... de su quehacer pedagógico. ¿Qué entiendo, Ted, por lectura crítica?
ICO3: La lectura crítica, es un proceso que se hace con el niño, le entregamos un texto y hace a corto de acuerdo a la necesidad para analizar, ellos lean, analizan.
E: Esa es una serie de preguntas. Hace un proceso de evaluación.
ICO3: Algunos alcanzan a evaluar lo que dice el texto o lo que quiere decir el autor a algunos, o que hay unos niños que están... Tienen dificultad para la lectura, entonces eso se le dificulta un poco más. Pero... La lectura crítica, yo le entiendo como analizar, evaluar, interpretar, llegar a dar opiniones propias, personales de ese texto que están leyendo.
E: Claro.
ICO3: Inventar, le diría, inventarle un final, proponer, proponer, solo que entiendo con lectura crítica, según mío.
E: ¿Dónde es el estudiante de lo que yo hago? Hoy con ellos, lo que tú haces. ¿Y sabes qué diferencia entre lectura crítica y lectura comprensiva o liderada?
ICO3: La lectura comprensiva es como nada sencilla, porque tú le pones, yo le pongo una lectura a los niños, una lectura a un texto ahí, y si le doy una serie de preguntas de la comprensión lectura a ellos, como que facilita la consigue, pero la lectura crítica es como complejo más... Complejidad, es un poquito más crítica, es difícil, más complejidad, etc.
E: Vale. De su experiencia ¿cuál cree que es la finalidad de desarrollar la lectura crítica en el aula de clase? ¿Qué finalidad tiene?
ICO3: En la locación. Sí. Que lo braga con ellos que aprendan a analizar, y aprendan a interpretar lo que leen, porque ahí niños que leen, ¿no saben? Después preguntan lo que leen, ¿no saben? Eso es lo que dice, en fin, es que ellos aprendan a interpretar lo que leen y analizar. ¿Y el que leen? Esa tuyo que le he ven interior, y esa lectura yo no sé las hago de una forma dinámica, porque tampoco le hago de altura, larga, larga porque ellos no se las hago de corta, de dinámica, para que ellos vayan reflexionando. Claro.
E: Claro. ¿Qué es la actitud toman sus estudiantes ante esta actividad?
ICO3: Como ya te diría que, si la lectura es dinámica, es interesante. Yo le llama la atención, pero si una lectura es muy avanzada, y depende de contenido, hay uno que les llama la atención, y se motivan a leer, pero ahí no es que no. No es depende del contenido de este esto. Claro.
E: Recuerda alguna actividad reciente que haya trabajado con los estudiantes para desarrollar la lectura tristeza.
ICO3: Sí, nosotros ahorita últimamente hacíamos varias. Y de esa lectura, nosotros yo le hacía ellos, después que leía. Entonces, con ah, yo lanzo la pregunta, se la hago en tan negro, y yo es cada quien da su opinión. Y después debatíamos ahí, comparamos la respuesta, y cada uno daba su opinión, y eso. Entonces, hacíamos, me se redonda, un conversador, y una...
Es más, cada dramatizaba, a veces lo que ellos entendían, también lo mando a dibujar lo que dice el texto, y no me hacen él. Yo siempre le pongo dibujo a lo que dice el texto.
Nunca le pongo, representa en un dibujo, no digo a lo que dice el texto. Y ahí hay niños que se ponen a dibujar, cosas de acuerdo a lo que digan la lectura, y ponen lo que dije,
eso es, pues te hace lo otro, este estaba acá, este es el audio y así. Algunos me han, cuando le propongo la... de dibujo, hay uno que se enfrentan ahí.
E: ¿Le cuesta más?
ICO3: Sí, le cuesta.
E: ¿Qué hacía de realiza habitualmente para trabajar la lectura crítica con su estudiante de básica primaria?
ICO3: La actividad de cargo. Sí. Bueno, eso que te estaba diciendo de dramatizaciones, de los cuentos de la ley, hacemos la normalización, hacemos cartillas, y le hago...
Pregunta comprensiva, ellos la responden oral y a veces escrita. Aminad y la mesa redonda que hacemos. Un conversatorio que hacemos ahí, cada quien va dando su opinión y ahí vamos a analizar, sacando conclusión.
E: ¿Qué tipo de texto utiliza para hacer eso?
ICO3: Aparte de cuento que me ha dicho. De lo cuento. También cogemos la lectura

desde cuento a los contextos. Por ejemplo, yo le he cogido reseña, Pablo, le he cogido leyenda, también cogemos textos de noticias, noticias. Yo le hago mucho de noticias, e incluso con afiches, les saco preguntas de un afiche, una imagen de algo claro.
También son textos. En video también, como no tenemos televisión, o que no sirve,
le mando videíto, en el grupo de celular y les hago una serie de preguntas, y yo ven el video. Pero el video haya sacado. Sí, esa es una estrategia. Es solo que yo entiendo con mi lectura crecí. Así es.
E: ¿Qué estrategia considera que sería más efectivas para lograr que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico a través de la lectura? ¿Qué estrategia es?
ICO3: Sí. Además de que yo me analicé en un secreto, ¿cuánto diría yo desde... para que entienden mejor lo que... la normalización. Sí. Porque después que yo hacer un drama, a ver de eso, ahí en el salón, ¿qué vamos a hacer? Cuando hacemos un drama o un diálogo, ahí entonces empezamos. Y yo entienden con un poquito más. Y así que...
O sea, se les hace más fácil, como que observando lo que hay un letrero.
Claro. Entonces, les más útil. No, y más motivado. Si lo hago, un libro ahí, lee, lee y lee
Yo sé. Pero es el tiempo ahí con eso. Dejo lo motivado en eso. Yo les hago también mucho de la lectura que hace, les hago sopa de letra, les hago crucigrama. Esa es la lectura que yo hagan, les hago crucigrama, sopa de letra, lo trabajo mucho con sopa de letra y crucigrama. Tengo resultado con las dos. Sí. Con un rápido. Sí, un rápido con la sopa de letra y los crucigrama. Primera procederán me les costó, pero ya ellos... Han adquirido las... Sí. De la misma lectura que tengo, sí. Es una manera de trabajar la lectura. Claro. Y sobre todo que es del agrado de... Por los personajes. Y... La idea. Estamos también que a veces hacemos, yo les hago estrategia también, de que los pongo a sacar la idea principal, porque ellos, a veces, cuando yo les pongo, les doy su texto.
Entonces, les hago el lanzo a la pregunta. Y hay unos que me escriben, casi un pedazo de párrafo, yo no voy a sacar algo, lo principal. La idea que ustedes vean que es la principal, lo más importante de ese párrafo que ustedes ven, porque a principios me escribían todos...
Estos ya no, y ellos ahí ya van aprendiendo. Es que están experto todavía, pero van sacando. Yo no van a copiar todo el texto, pero van a sacar la idea principal. Si yo pregunto algo que pasó, o cuáles esto que quieres si la autor con esto, o que van a decir solamente lo que quiere, decir el autor, no va a creer mi metodologías.
E: Ah. ¿Cómo integras preguntas o discusiones para que los estudiantes analicen y reflexionen sobre lo que le dan? ¿Cómo la integras? ¿Qué tipo de preguntas utilizas?
ICO3: Yo hago la inferencial, la inferencial, y pienso como que, con más fácil, la norma,
yo les voy a preguntar ¿qué pasó, ¿quiénes son los personajes? ¿Qué es donde sucedió? ¿Cuándo sucedió?
Y ahí me voy, cuando ya los digo, ¿qué quiso decir el autor con mí? ¿Quién es el autor de esto? ¿Qué mensaje de deja? ¿Qué aprendiste de ese texto? ¿Qué opinas tú de ese texto? ¿Qué quiere decir? O sea, le voy integrando.
Ah. Pero empezó con las preguntas más sencillas. ¿Cómo empieza de los sencillos?
E: Claro. ¿Cómo reconoce si un estudiante está desarrollando habilidades de lectura crítica?
ICO3: Bueno, eso es que te describo que hay unos niños que tienen dificultad y otros
que tengo que tomar. Sí, me descuido cuando un niño, o sea, me sorprende, cuando la respuesta que me da. Sí. Yo le hago una pregunta de algo de la lectura y él. Me dice, señor, miré, yo le puse el final este. Ya, entonces, algo sus palabras. Pero yo sus también.
Así, ¿eh? Pero hay unos que no se les da. Lo es ese problema, de lo que la dificultad para leer. Gracias.
E: ¿Cómo adapta tu estrategia de enseñanza de la lectura crítica a estudiantes con diferentes niveles de comprensión?
ICO3: Lo que tenía mencionado por él, que es niño que no sabe todavía interpretar los que leí, porque tiene dificultad valerles muy lentos. Su lectura es muy lenta, no sé, o sea, es falta de atención. En la de, le hago preguntas, no sabe. Entonces, yo tengo que coger y leerles, o ponerlos a leer a ellos por parte. Yo comienzo, yo, bueno, yo comienzo pila, cuando yo diga, Mario, cuando yo diga, sigue, tiene que estar pila, entonces, vamos leyendo
para pintar, para pintar, y para que ellos entiendan. Porque hay uno que no, hay uno que caben y leen rapidito y entienden. Pero yo tengo que ayudarlos.
Claro. A veces tengo que leerles yo, y yo voy leyendo, pero sigue la lectura tú.
Pero yo le voy haciendo preguntas y así, rapidito, a veces me respondo. ¿Te resúmenos? ¿Sí?
Yo le llevo en el cuento y yo no entiendo, porque yo le digo, pero si yo, cuando yo leo, o que entiendes más, claro que yo, que no sé qué yo digo. Yo hay Dios.
E: ¿De qué manera tu formación docente influye en la forma como enseñes tu lectura crítica?
ICO3: ¿De qué va la referencia? Será de la forma que me voy a enseñar, positiva, negativa, positiva, claro, una forma positiva como motiva y todo eso.

E: ¿Ha recibido capacitaciones sobre esto?
ICO3: No.
E: ¿Qué apoyo institucionales consideras necesarios para fortalecer el trabajo de la lectura crítica? ¿Qué apoyo de la institución?
ICO3: Sí. Nada, porque nunca han dado que no estén entregando. Bueno, dentro del coordinador, materiales no cuento nada más que tiene ahí y yo arme una pequeña biblioteca en el salón. Y en el espacio, a veces yo voy a ir con un cuento y se pone a leer,
ve con un cuento y se pone a leer. Y así, pero materiales, materiales, sino yo sale de uno.
Ni forma. Mira que no tenéis un televisor que es muy pensable el televisor, porque yo trabajaba como ese televisor. Yo le ponía un video ahí para que tuviera el dólar, y ahora me tengo que mandar solo a tu. No tenemos, no tenemos cartulina y eso no tenemos, hoy hay que hacerlo nosotros. Y yo, no tenemos apoyo. No encuentres mejor.
No, ahora es el bolsillo de uno, todo lo que quieras usar. Si vas a una dramatización, todo tiene que buscar los materiales. Si vas a hacer un trabajo con materiales. Si la lectura es de una copia todo de nosotros. Si pudieran mejorar la enseñanza
la lectura crítica en tu institución,
E: ¿qué cambiarías o qué propondrías?
ICO3: Más capacitaciones, apoyo, los materiales, los recursos, con la necesidad que no hay. No trabajas ya con las manos. Por la sueña, que digo. Y es. Esa es la capacitación. ¿Sobre eso? No. Porque. Mira, yo usaba mucho, me gustó, usaba mucho los cuadernillos. Yo uso eso. No. Hayas tan guardado, y yo, porque esto es lo guardaba, la anterior planeador lo guardaba, y yo siempre, todo y darle. No importa, creo que sea yo le saco de...
Claro. Este es tu material de apoyo. Sí, yo uso mucho los cuadernillos, uso mucho la copia,
los libros. Te refiero a los cuadernillos.
Y los libros, también sabes cuál es uso, porque me encanta que tiene lecturas buenas de eso, de zonas rural. Hay muchos libros de eso. De entrete esto. Sí, y trabajos también con los pateas, con los libros que están allá. Revisamos bastante con los textos. Este es tu material de apoyo. Eso es lo único que conseguimos en colegio, como que, el MEN dio una serie de textos y se han perdido, como que los pequeños los dañan, o se los llevan. Nosotros siempre aseguramos, sí, y conmigo la profesora. Y aseguramos y trabajamos con esos libros, que son bastante de libros.
E: Bueno, bueno. Bueno, esto ha sido toda la entrevista que eso ha tenido aquí con la profesora, Arellis Tapia, de la institución educativa, muchas gracias, profe por su ayuda, por su colaboración. Gracias.

ENTREVISTA 04
INFORMANTE CLAVE 04
CÓDIGO: ICO4
E: Buenas tardes señor Carmen, es un placer poder contar aquí con usted. Como usted ya sabe estoy aplicando mis instrumentos de recolección de información para mi tesis doctoral, la cual tiene por título Un constructo teórico emergente sobre la lectura crítica a través de la concepción de los actores sociales. Me place mucho poder contar con usted, con su colaboración para para poder transformar y mejorar nuestra educación. ¿Cuénteme señor Carmen algo de usted, cuénteme cuántos años tiene laborando en esta institución?
ICO4: Gracias Adriana por tu invitación, yo muy gustosa que me hayas invitado. Bueno yo tengo de estar trabajando en San Cayetano 30 años estar laburando en San Cayetano, ya para cómo pasa el tiempo, trabajo en el área de castellano, español específicamente y literatura y me encanta mi trabajo, hasta el momento me ha ido muy bien.
E: Sí señor Carmen, así es, es toda una vida, 30 años. Toda una vida, o sea que usted conoce a plenitud la institución y el manejo y toda, digamos que todo el dentro de la institución.
¿Correcto? Así es. Bueno, vamos a comenzar aquí, como le dije la temática es lectura crítica, Vamos a comenzar. ¿Qué entiende usted por lectura crítica?
ICO4: Bueno, cuando me hace esa pregunta me pongo a reflexionar mucho y pienso que la lectura crítica, más allá de un concepto bien complejo, habla de algo completamente sencillo, entender lo que tú estás leyendo. Es así, tú haces una lectura y luego que haces una lectura, piensa sobre texto, responde preguntas del texto, estás analizando y estás comprendiendo, eso es una lectura crítica que puede hacer un niño básicamente en la primaria. Así es.
E: ¿Y podemos ver una distinción verdad? Entre lo que es lectura crítica y la lectura de pronto literal y comprensiva.
ICO4: ¿Correcto, sí, una diferencia porque cuando tú haces una lectura literal, tú te fijas en el título, ¿quiénes son los personajes principales y listo, pero cuando haces una lectura crítica tú vas más allá, te pones a pensar por qué este personaje actúa así? ¿Por qué no pudo hacer de esta forma? Tú estás analizando, estás comprendiendo y si yo

hubiese colocado otro escenario, él hubiese hecho otra cosa. Estoy analizando, el niño está analizando y entonces ahí se está realizando una lectura crítica, está reflexionando sobre lo que está leyendo. Así es. Desde su experiencia,
E: ¿Cuál cree que es la finalidad de desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de educación básica primaria?
ICO4: Bueno, los niños, ellos cuando hacen una lectura ellos se empapan tanto con el personaje que ellos también ponen una postura. ¿Colocar una postura o una reflexión sobre cierto personaje es fundamental porque ya con eso tú transformas el ideal del niño, si tú llegas a hacer eso en una lectura que tú ves que el niño te pregunta seño y por qué hizo esto? ¿Y cómo lo hizo? Entonces ahí tú estás transformando su pensamiento y la finalidad de la lectura, que el niño transforme su contexto con lo que está leyendo.
Así es.
E: ¿Cree que esto le puede generar un beneficio personal y académico al estudiante?
ICO4: Por supuesto que sí, porque no vamos a hablar que la lectura crítica se dé además en castellano, en todas las áreas del saber y si un niño sabe leer se va bien en todas las áreas, llámese sociales, biología, matemática, porque comprende, comprende el pensamiento crítico y lo pone en la práctica, entonces ese niño se defiende en todas partes, es la base de todo, es una buena lectura.
O sea que podemos decir que la lectura crítica es un eje transversal.
Correcto, es un eje transversal que es fundamental en todas partes. Entonces si el niño hace eso, es un niño reflexivo, crítico, no simplemente se va a quedar con lo que tú le digas, él va a investigar, va a preguntar y analizar por qué esos hechos se dieron. Entonces ese niño lo estamos llevando a otro nivel, que es lo que nosotros queremos como docentes, que ese niño se defienda y que no solamente crea lo que tú le dices, sino que también investigue por otra parte y que tenga argumentos para defenderse.
Así es. Bueno, hablemos ahora un poco sobre la práctica pedagógica. Cuénteme una actividad que haya hecho reciente con los estudiantes sobre lectura crítica.
Bueno, estamos en esta semana, estábamos leyendo unos cuentos, los cuentos de Gabriel García Márquez, que son los 12 cuentos peregrinos. A ellos les encanta mucho, primero que yo les lea, porque les encanta, les fascina, todos los estudiantes les encanta que lean, pero también tienes que ponerlos a leer y reflexionar. ¿Luego que leemos los cuentos, los analizamos, le preguntamos los personajes, entonces yo le dije bueno, entonces qué le dieran ustedes si este cuento se puede convertir en una canción? ¿Seño, en una canción digo, sí vamos a leer por ejemplo El rastro de tu sangre en la nieve, hay una canción que hable de eso? Hay una canción, Si los mandé a investigar, primero búsquenme la canción, la trajeron seño, pero está en inglés. Bueno, pero vamos a utilizar la IA, vamos a ponerla en español y comenzaron y así los vi encaminando a esa lectura y quedaron encantados porque les gustó que lo que estaban leyendo estaba en una canción. Muy bien, entonces esa actividad la hicimos en esta semana.
Claro, o sea que utilizó una canción como material.
¿Correcto? Sí.
E: ¿Qué resultados observó?
ICO4: Bueno, muchos niños que eran apáticos les gustó leer, porque no solamente colocar la lectura, como vieron imágenes, vieron la canción, luego de la canción hay un cortometraje en Facebook que habla del cuento, también lo vieron entonces aquellos que no leyeron pero sí visualmente interpretaron, luego en la participación que hicimos como un cine foro, ellos también participaron, entonces se notó que también se motivaron a participar.
E: ¿Qué actitud asumieron?
Correcto, a ellos les gustó de una forma creativa poder participar. El que no hizo la lectura participó en imágenes, hizo un dibujo, practicó la canción y otros más atrevidos señor, pero vamos a ponerle ritmo a esa canción, entonces bueno vamos a ponerle vallenato. Propusieron, propusieron, viste tú dónde va la lectura crítica, entonces vamos a ponerle champeta, porque aquí en Cerca de Talo nosotros nos gusta la champeta. Bueno, terminaron cantando la canción de la novela en una champeta.
Magnífico. Imagínate, entonces ahí está creciendo la lectura crítica en ellos.
E: ¿Sin decirle que es lectura crítica, ellos la están haciendo?
ICO4: Sí. OK, perfecto. ¿Qué actividades realiza habitualmente para trabajar esta temática?
Bueno, como ya te conté hago el cine foro, lo que tiene que ver con lecturas de una prelectura, una prelectura que tiene que ver que ellos manejan primero el título, cómo van con el título, cuáles son los personajes que aparecen, después que hacen esa prelectura entonces investigan por qué fueron importantes esos personajes, invertían el autor y cuando ellos invertían eso como que se le va viendo el apetito para saber de quiénes son los personajes que están ahí. Entonces fuera del cine foro de la prelectura también analizamos personajes, también hacemos rincón de los personajes con los vestuarios, cómo te vestirías tú si vivieras en tal parte, o sea una cantidad de estrategias que de pronto todos los estudiantes no aprenden lo mismo, entonces hay que variar las estrategias todos los días.

E ¿Esos prelecturas son cuentos?
ICO4: Son noticias, cuentos, noticias que ellos traen o de pronto relatos que con sus familiares lo pueden hacer también anécdotas o una historia que ellos cuenten de qué le sucedió en el barrio, de pronto como ellos son muy pasan en la calle y comienzan a coger el chisme, ellos les encantan contar chisme y de ahí entonces bueno, eso que tú aprendiste, vamos a analizarlo, escribirlo, cómo actuarías tú si te hubiese pasado a ti, cómo harías tú, cómo resolverías tú ese conflicto que tuviste ahí. Entonces ahí estamos mezclando la lectura crítica con lo que ellos están viviendo en.
Su localidad, en su contexto, utilizando su contexto, claro está.
E: ¿Qué estrategia considera que sería más efectiva para lograr que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico?
ICO4: Bueno, una de las estrategias que hace más efecto en ellos es que ellos manejen cada uno su propio material, porque es que a veces uno quisiera que el estudiante, bueno, no tuviera incapacidad, tuviera la capacidad de hacerlo, pero resulta que si tú le pones un material cada uno diferencial, ellos pueden hacerlo. Entonces hay niños que tienen problemas visuales, tienes que trabajar con otra actividad, hay niños que tienen problemas motrices, tienes que hacerlo. Entonces esa actividad no podemos decir que sea una actividad sol, tiene que ser una actividad diferente por cada niño y si esta actividad no te resulta de hacer una mesa redonda, de hacer una lectura, tú tienes que variar, o sea, una actividad te resulta hoy, otra actividad te resulta mañana con niños de tercero, cuarto y primaria, tienes que hacer otra actividad con niños de quinto, aunque sea el mismo tema, tiene que variar de actividad y ha obtenido resultados y se ha obtenido resultados. De pronto hay niños que les gusta actuar, los ponemos a actuar, otros que les gusta cantar, los ponemos a cantar, otros que de acuerdo con el cuento hacen un poema, lo pueden hacer, otros hacen imágenes de lo que están leyendo y también otra actividad que me ha resultado es que cuando ellos terminen de hacer un cuento, yo les coloco unas preguntas, ellos responden las preguntas que yo les traigo, pero la última pregunta, realiza tu propia pregunta. Entonces con base en lo que está aquí, con base en lo que tú has leído, tú mismo puedes hacer tu pregunta y realiza tus propias respuestas, analiza la pregunta, hace tu propia respuesta y vamos analizando que ellos también tienen que argumentar, argumentar muy bien.
E: ¿Cómo integras preguntas o discusiones para que los estudiantes analicen y reflexionen sobre lo que leen?
ICO4: Bueno, entonces allí hacemos, bueno, como un pequeño debate, vamos a leer, tú vas a leer de lo que más te guste, qué es el animal que a ti te gusta, a mí me gusta el perro, bueno, a mí me gusta el gato, bueno, a mí me gusta. Vamos a hablar de los animales que nos gusten, hacemos como un pequeño debate, entonces tú vas a decir por qué te gusta ese animal y por qué quieres que los demás les guste el animal, por qué a ti te gusta y por qué es importante para ti y si es importante para ti, tú me vas a defender ese animal, allí lo estoy poniendo a argumentar porque te gusta, porque come hierba o porque pasa en mi casa. ¿Y entonces yo explico, ellos dicen mi animal esto y esto y esto, y a ti porque te gusta? No, a mí no me gusta este animal, pero porque no te gusta y mira las características que tiene. Entonces ellos cada uno va a defender o su animal o van a defender por qué le gusta la fruta o por qué no le gusta tal cosa. Entonces en ese pequeño debate estamos haciendo una lectura crítica, aunque todavía no los plasma bien en el cuaderno, al final vamos a escribir algo que resumimos del debate y escribimos bueno, a mí me pareció bueno el debate, a mí no me gustó y hace una reflexión sobre el tema también.
Qué bien. Ahora vamos a hablar sobre evaluación y adaptación.
E: ¿Cómo reconoce si un estudiante está desarrollando habilidades de lectura crítica?
ICO4: Bueno, eso se reconoce cuando el estudiante, tú lo ves que él está interesado y te hace más preguntas, te dice seño, a mí me gustaría preguntar ¿Por qué esto? ¿Por qué sucedió esto señor? Ya tú dices, ay, este estudiante estuvo interesado o al día siguiente tú lo ves inquieto y tú te ah. Tú te puedes acercar y ¿Qué te pareció? No señor, a mí me gustó esto y esto y esto. ¿Pero por qué? Tú puedes cambiar ese final, si tú lo quieres, tú lo puedes cambiar, puedes cambiar el personaje, tú puedes cambiar el final o el principio o puedes tú preguntar aquí tienes el personaje, ¿Cuál te gustó? ¿Qué preguntas le harías tú a ese personaje? Entonces si tú le haces una pregunta y el estudiante está atento y él te responde y te analiza de esa forma, ya tú sabes que estás haciendo un buen trabajo y que ese estudiante ya tú lo puedes evaluar de otra forma, no simplemente hacer un examen escrito, sino con preguntas, con preguntas y con amor también con el ingrediente principal, lo hay que dejar así es.
E: ¿Cómo adapta una estrategia de enseñanza de lectura crítica a estudiantes con diferentes niveles de comprensión lectora?
Bueno, no te puedo decir que sea fácil, es un reto, es un reto que todos los días estamos aprendiendo como docentes, porque anteriormente uno le colocaba una actividad igual para todos los niños, haces esto y los encasillaba y a veces uno les enseña más que lo que uno presta, ellos le enseñan a uno a veces señor pero por qué no podemos hacerlo de esta forma, por qué siempre tenemos que pintarlo así, por qué lo encerramos así, o sea ellos mismos están diciendo bueno tienes que cambiar porque las estrategias no pueden ser las mismas, entonces si yo veo que ellos les interesa

eso, entonces yo vengo y cambio la estrategia, ya yo hoy le hago una actividad de un cuento, una dramatización y el día siguiente el niño no quiere dramatizar, el niño quiere simplemente dibujar o el niño siempre quiere que les lea o el niño hace una lectura y no quiere que le pregunte, entonces son las actividades que todos los días uno tiene que cambiar, uno tiene que buscar la estrategia porque son niños con diferentes capacidades, niños con limitaciones, entonces tú tienes que estudiar todos los días y tratar de utilizar la IA también que nos que nos sirve en la actualidad, entonces niño vamos a trabajar con este cuento y los ponemos en dibujos animados y ese dibujo hace esto y los ponemos a salir de pronto del salón, de pronto salimos afuera, vamos a. Si estamos hablando por ejemplo de la pose mandinga, vamos a llevar a la pose mandinga. Así es, entonces esas son las actividades que todos los días uno tiene que reinventarse para que ellos se interesen en.
La Bueno,
E: ¿De qué manera tu formación docente influye en la forma en que enseñas lectura crítica?
ICO4: Bueno, cuando estaba en la Universidad de Magdalena nos enseñaron porque estudiamos español y literatura, la literatura nos dieron con una persona mejor dicho, que desbordaba de alegría cuando leía esos libros, que uno sentía que se metía con él en las historias, en la imaginación y a mí me gustó eso, cuando yo vi eso digo eso es lo que yo quiero hacer cuando tengan mis estudiantes, que ellos se apasionen por la lectura, que les guste la lectura y tengo que hacerlo porque sería la única forma de yo sentirme bien, porque eso es lo que yo voy a estudiar y quiero que dé frutos. Entonces eso fue lo que me hizo que yo también lo implementara en mis estudiantes.
Lo refleja en él correcto, trato de hacerlo claro.
E: ¿Qué apoyos institucionales consideran necesario para fortalecer el trabajo de la lectura crítica?
ICO4: Bueno, en la institución el apoyo que yo diría sería con materiales, materiales que ellos puedan trabajar diferentes cuentos, una sala amplia donde ellos puedan estar, disfrutar de la variedad de materiales con que ellos puedan construir sus propios ambientes, que ellos construyan sus propios cuentos, que ellos inventen y creen, donde ellos puedan sentirse libres de crear, libres de leer y contentos.
Y alegres, como una biblioteca, una biblioteca.
Que sea simplemente para ellos, donde ellos puedan expresar lo que ellos sienten sin ningún, sin ninguno que te diga te voy a calificar y perdiste, sino que lo que tú hiciste está bien, que lo podemos mejorar, sí, pero lo que tú hiciste está bien, o sea, esa actividad donde ellos se sientan amados y que la lectura sea una guía para que ellos sepan que la vida les va a servir algo, todo lo que están aprendiendo.
Que le cojan el amor, que le cojan el amor.
E: ¿Si pudieran mejorar la enseñanza de la lectura crítica en tu institución, ¿qué cambiarías o propondrías?
ICO4: Bueno, a mí me gustaría que la lectura crítica fuera trabajada por especialistas, no de pronto una persona que no supiera acerca de la infancia, sino una persona bien preparada. Los niños necesitan que un profesor capacitado, preparado y que tenga amor a su arte, los trate para que les contagie, como a mí hizo el profesor de diversidad, les contagie ese amor, después que contagie ese amor donde ellos se inmersen en esa literatura, no hay nada que los pueda apartar de. Entonces que esos profesores especialistas estén allí y que trabajen con ellos día a día y que le den todas las herramientas que ellos necesiten para poder ellos ingresar a ese mundo maravilloso que es la literatura.
E: ¿Qué compromiso asumirías tú?
ICO4: Tú asumirías ese mismo compromiso, ese amor que tú le acabas de Correcto, he.
Tratado de hacer durante mis 30 años de hacerlo, he cambiado de pronto de área de saber para saber, yo he cambiado de área con otros profesores de primaria, entro de biología y le pregunto de la lectura, entro de matemática y le pregunto la lectura para ver si eso me ayuda y sinceramente me ha enriquecido mi labor también, porque uno trabajando desde otra área ve otras perspectivas que ve otro docente y también es una estrategia que uno debería implementar. Entonces sí, yo sí seguiría de pronto innovando, utilizando las nuevas herramientas que nos da la IA para implementarla con lo que yo llevo y complementarla con esta, para que los estudiantes se sientan más divertidos y a la vez que jueguen, se diviertan, aprendan a hacer una buena lectura.
E: Un placer, señor. Carmen me ha dado unos aportes muy enriquecedores que de seguro van a ser de mucha utilidad en esta investigación.
Bueno, gracias a ti por haberme invitado.
OK, gracias, señor. Bendiciones.
Igualmente.

ENTREVISTA 05
INFORMANTE CLAVE 05
CÓDIGO: ICO5

E. Hola profe, es un gusto poder contar con usted en este trabajo, créame que será de mucha ayuda. Bueno como ya le había comentado el propósito de esta investigación.
IC5: Si claro, estoy presta a colaborar y apoyar, todo lo necesario. Con tantos años en esta institución siempre me gusta todo lo que sea en pros de nuestra escuela.
E: Empecemos, ¿Qué entiende usted por lectura crítica?
ICO5: Para mí, la lectura crítica es cuando el estudiante no se queda solamente con lo que dice el texto, sino que intenta entender por qué lo dice, qué intención tiene el autor y qué piensa él mismo sobre eso. Es como enseñarle a un niño a no quedarse con la primera impresión, sino a mirar un poco más allá, a hacerse preguntas y a formarse una propia opinión. En primaria este proceso es más sencillo, pero se puede ir sembrando desde pequeños: que comparen, que cuestionen, que digan si están de acuerdo o no. Eso, para mí, ya es empezar a leer críticamente.
E: ¿Qué distingue a una lectura crítica de una lectura literal o comprensiva?
ICO5: La lectura literal se queda en identificar datos. La comprensiva ya permite hacer inferencias básicas. Pero la crítica implica una postura personal; ahí el estudiante piensa por qué algo es así, si tiene sentido, si le parece justo, si le sirve para su vida. Es un nivel donde el niño participa más activamente como lector.
E: Desde su experiencia, ¿cuál cree que es la finalidad de desarrollar la lectura crítica en los estudiantes de educación básica primaria?
ICO5: Yo pienso que la finalidad principal es formar estudiantes que no repitan todo mecánicamente, sino que tengan criterio. Uno ve que muchos niños leen pero no se detienen a pensar, y cuando los motivamos a analizar o a opinar, empiezan a mejorar en muchas capacidades: se expresan mejor, argumentan, conectan la lectura con su vida. En primaria, aunque son pequeños, es el momento ideal para sembrar esa semilla, porque están en una edad en la que todo les causa curiosidad. Si uno los guía bien, llegan a grados superiores con una base muy sólida para comprender el mundo, que cada vez exige más pensamiento crítico.
E: ¿Qué beneficios podrían generarse en su futuro personal y académico?
ICO5: Les puede servir en muchas cosas: resolver problemas, tomar decisiones, ser más autónomos, comunicarse de forma más clara y enfrentar textos más complejos en secundaria. Incluso en su vida diaria, cuando consumen información o cuando tienen que opinar sobre algún tema familiar o escolar.
E: Prácticas pedagógicas. Cuénteme una actividad reciente en la que trabajó lectura crítica con sus estudiantes.
ICO5: Hace poco trabajé con mis estudiantes un texto informativo sobre la contaminación del río Magdalena. Primero lo leímos en voz alta, luego revisamos quién lo escribió, por qué lo escribió y a quién iba dirigido. Después analizamos las ideas más importantes y las que estaban implícitas. Yo los invité a hablar sobre si estaban de acuerdo con el manejo que se le da al río y qué soluciones propondrían ellos. La actividad generó mucha participación, porque varios viven cerca del río o tienen familiares pescadores.
Los resultados fueron interesantes: algunos estudiantes empezaron a cuestionar si todo lo que dice la noticia es real o si puede tener algún punto de vista. Me sentí contento porque vi que hicieron conexiones entre el texto y su experiencia. Los estudiantes participaron con bastante motivación, levantaban la mano, daban ejemplos y discutían entre ellos de manera respetuosa.
E: ¿Qué actividades realiza habitualmente para trabajar la lectura crítica con sus estudiantes de básica primaria?
ICO5: Trabajo distintas actividades porque no todos los grupos responden igual. A veces usamos noticias cortas, otras veces imágenes o videos. Suelo pedirles que comparen dos textos, que identifiquen hechos y opiniones, que cuestionen las intenciones de un autor o que inventen preguntas sobre lo que acabamos de leer. También hago pequeños debates donde los estudiantes pueden expresar lo que piensan. En ocasiones escriben opiniones personales y luego las compartimos. Me gusta rotar actividades para que no se vuelva algo monótono.
E: ¿Qué estrategias considera que serían más efectivas para lograr que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico a través de la lectura?
ICO5: Creo que funcionan mejor las estrategias que les permiten hablar, preguntar y relacionar la lectura con su entorno. Por ejemplo, usar textos cercanos a su vida, temas que conozcan o que hayan vivido, ayuda bastante.
También sirve mucho plantear preguntas abiertas, no de sí o no, sino preguntas que los lleven a explicar su punto de vista. Las comparaciones entre dos versiones de un mismo hecho también les encanta porque descubren que no todos los textos dicen lo mismo. Y siempre trato de darles tiempo para pensar, porque algunos necesitan más acompañamiento para poder opinar.
E: ¿Cómo integra preguntas o discusiones para que los estudiantes analicen y reflexionen sobre lo que leen?
ICO5: Yo divido las preguntas por momentos. Antes de leer, preguntas que despiertan curiosidad. Durante la lectura, preguntas que aclaran o ayudan a inferir. Y al final, preguntas que los llevan a reflexionar, juzgar o dar una opinión. Las discusiones las hago de manera sencilla: sentamos el grupo en círculo o trabajamos en equipos. A veces

les pido que digan si están de acuerdo con una idea y por qué. O que comparen dos personajes, dos textos, dos opiniones. He visto que cuando las preguntas son cercanas a ellos, participan más.
E: Sondeo: materiales, textos y resultados
ICO5: Entre los materiales más usados, tengo: noticias, cuentos cortos, imágenes, videos y textos cotidianos (afiches, publicidad, señales). Los uso porque son fáciles de entender y se relacionan con su vida. Entre los resultados más significativos, podría mencionar: más participación, más preguntas, mejores explicaciones. Por su parte, la actitud de los estudiantes ha sido más interesados, curiosos, algunos tímidos al principio, pero luego se animan. Y entre los tipos de preguntas más usadas, tengo las inferenciales, de opinión, de comparación y de explicación.
E: ¿Cómo reconoce si sus estudiantes están desarrollando habilidades de lectura crítica?
ICO5: Lo noto en la manera como responden. Cuando empiezan a pedir aclaraciones, a hacer sus propias preguntas o a justificar sus opiniones, ahí sé que están avanzando. También se ve en los trabajos escritos: ya no repiten lo que dice el texto, sino que le agregan su interpretación. Otra señal es cuando hacen conexiones con situaciones reales o cuando cuestionan algo que no les parece. Eso demuestra que ya no ven el texto como algo aislado.
E: ¿Cómo adapta sus estrategias de enseñanza de la lectura crítica a estudiantes con diferentes niveles de comprensión lectora?
ICO5: Trato de usar textos más sencillos con quienes lo requieren, o acompañarlos con imágenes para facilitar la comprensión. También doy instrucciones más claras y organizadas, y permito que trabajen en parejas o grupos para apoyarse. Usos organizadores gráficos, preguntas más simples al inicio y ejemplos muy concretos. Lo importante es que todos, desde su nivel, puedan aportar algo. Si un niño no puede escribir una opinión larga, puede expresarla oralmente o incluso dibujar lo que entendió.
E: ¿Cómo incluye a todos?
ICO5: Divido las tareas en pasos pequeños, uso más tiempo de lectura guiada y permito diferentes formas de respuesta.
E: ¿De qué manera su formación docente influye en la forma en que enseña la lectura crítica?
ICO5: Mi formación en Lengua Castellana y mi especialización en Pedagogía de la Lengua han sido claves para entender los procesos de lectura. La maestría en Informática Educativa me ha dado herramientas para integrar recursos digitales que ayudan mucho a trabajar lectura crítica, como videos, plataformas o imágenes interactivas.
Todo esto me ha permitido tener más claridad al momento de planear actividades y diferenciar niveles de comprensión entre los estudiantes.
E: ¿Ha recibido capacitación reciente?
ICO5: Sí, he participado en algunos talleres institucionales y encuentros pedagógicos donde se han abordado temas de lectura y competencias comunicativas.
E: ¿Qué apoyos institucionales considera necesarios para fortalecer el trabajo en lectura crítica?
ICO5: Creo que sería muy útil contar con más espacios de formación docente, especialmente en estrategias de lectura crítica para primaria. También se necesita ampliar los recursos disponibles: más libros, más textos variados, acceso continuo a internet, computadores o tabletas. Otro apoyo importante es tener tiempo para planear en equipo, compartir experiencias y recibir acompañamiento pedagógico. Cuando la institución promueve un trabajo articulado, los resultados con los niños mejoran bastante.
E: Si pudiera mejorar la enseñanza de la lectura crítica en su institución, ¿qué cambiaría o propondría?
ICO5: Me gustaría que existiera un plan institucional más claro sobre cómo trabajar la lectura crítica en todos los grados. A veces cada docente lo hace a su manera y sería mejor tener una ruta común. También propondría fortalecer los proyectos de lectura y escritura, integrar más recursos digitales y generar más espacios para el diálogo entre docentes. Eso ayudaría a que todos tengamos una visión más unificada.
E: ¿Cuál sería su compromiso?
ICO5: Mi compromiso sería seguir capacitándome, aportar ideas en los espacios institucionales, compartir mis experiencias con otros colegas y seguir trabajando con mis estudiantes para que se formen como lectores críticos, reflexivos y con criterio propio.

Síntesis curricular de la autora

- Nombre. Adriana Luna de la Rosa.
- Bachiller pedagógico, Escuela Normal Superior De los Montes de María.
- Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana, Instituto de educación rural de Pamplona. Año 2009
- Especialista en administración de la informática educativa, universidad de Santander Udes. Año 2014
- Diplomado en informática, Computadores para educar.
- Magister en gestión de la tecnología educativa, universidad de Santander Udes. Año 2016
- Diplomado en Estrategias didácticas del aula multigrado
- Diplomada educación para la paz y reconciliación y sana convivencia. Año 2024
- Diplomado en etnoeducación, universidad de Cartagena. Año 2025.
- Congreso, encuentro de nacional de redes educación para la paz. Universidad de Medellín. Año 2025