



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
EXTENSIÓN ACADÉMICA MARACAIBO  
PROGRAMA: DOCTORADO EN EDUCACIÓN  
Línea de Investigación: Pedagogía de la Lengua**



**CONSTRUCTO TEÓRICO MULTIDIMENSIONAL PARA LA COMPRENSIÓN  
LECTORA EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA**

**Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor en Educación**

Autora: Rosa Amalia Vargas Aljure  
Tutora: Dra. Naendry Pinto

Maracaibo, enero 2026

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

**APROBACIÓN DEL TUTOR**

Por medio de la presente hago constar que he leído el Trabajo de Tesis Doctoral, presentado por la ciudadana: Rosa Amalia Vargas Aljure, CC N° 64.572.585 para optar al Grado de Doctor en Educación, cuyo título tentativo es: CONSTRUCTO TEÓRICO MULTIDIMENSIONAL PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA; 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 treinta días del mes de enero de dos mil veintiséis.



---

Dra. Naendry Pinto

C.I.:7.009.476

**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
EXTENSIÓN ACADÉMICA MARACAIBO  
PROGRAMA: DOCTORADO EN EDUCACIÓN  
COMITÉ DE ÉTICA**

**ACTA DE COMPROMISO ÉTICO-MORAL DEL INVESTIGADOR**

Yo, Rosa Amalia Vargas Aljure, C.C. N.º:64.572.585, hago constar a través de esta acta que la Tesis Doctoral que se expone en las siguientes páginas titulada “CONSTRUCTO TEÓRICO MULTIDIMENSIONAL PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA”, responde a los siguientes principios éticos contemplados por esta universidad y que he respetado, por lo que asumo responsablemente las consecuencias inherentes en caso de ser contrario:

Es original.

Se citan a los autores parafraseados.

Se citan a los autores de citas textuales.

Se protege la confidencialidad e identidad de los participantes.

Se precisan sin confusión las ideas de autores citados.

Carece de manipulación de citas: inventadas, incorrectas u omitidas.

Carece de falsificación o fabricación de datos.

Carece de apropiación ilícita de información de otros autores.

Carece de autoplagio parcial o total.

En Maracaibo, a los veintinueve días del mes de enero de dos mil veintiséis.

**Nombre Apellido del autor** Rosa Amalia Vargas Aljure  
**CC N.º:** 64.572.585





*Acta Defensa Tesis Doctoral*


*Constructo Teórico Multidimensional para la Comprensión  
Lectora en Estudiantes de Primaria.*

*Por: Vargas Aljure, Rosa Amalia  
N° C.C.: 64.572.585*


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 cinco (05) días del mes de mayo de 2026.

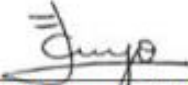
  
\_\_\_\_\_  
*Dra. Naendry Pinto (Tutora)*  
C.I. N°. 7.009.476

  
\_\_\_\_\_  
*Dr. Juan F. Gutiérrez F.*  
C.I. N°. 10.617.338

\*   
\_\_\_\_\_  
*Dr. Elys Rivas*  
C.I. N°. 8.061.057



  
\_\_\_\_\_  
*Dra. María T. Bravo*  
C.I. N°. 12.308.969

  
\_\_\_\_\_  
*Dra. Thawanli Guillén*  
C.I. N°. 9.790.972

## **DEDICATORIA**

Dedico esta tesis doctoral, en primer lugar, a Dios, por concederme la sabiduría, la fortaleza y la constancia necesarias para culminar este proceso académico. A mi familia, especialmente a mis padres, por su amor incondicional, apoyo permanente y valores inculcados, que han sido el fundamento de cada logro alcanzado. Asimismo, dedico este trabajo a mis docentes, cuyo compromiso, conocimiento y vocación formadora contribuyeron de manera significativa a mi crecimiento académico y profesional, inspirándome a perseverar en la búsqueda del saber y la excelencia.

**Rosa Amalia Vargas Aljure**

## **AGRADECIMIENTOS**

Expreso mi más sincero agradecimiento a Dios, fuente de sabiduría, fortaleza y perseverancia, quien me sostuvo en cada etapa de este camino académico y personal. A mi tutora doctoral, por su guía experta, acompañamiento constante y valiosas orientaciones, que fueron fundamentales para el desarrollo riguroso de esta investigación. A los docentes que contribuyeron con su conocimiento, exigencia académica y disposición, enriqueciendo mi formación y fortaleciendo mi pensamiento crítico. A la universidad que me brindó el espacio académico, los recursos y el respaldo necesarios para llevar a cabo este proceso formativo, promoviendo la investigación y el crecimiento profesional. De manera especial, agradezco a mi familia por su apoyo incondicional, paciencia y confianza, siendo un pilar esencial en los momentos de esfuerzo y dedicación. Finalmente, a todas aquellas personas que, de una u otra forma, contribuyeron a la culminación de este logro, mi profundo reconocimiento y gratitud.

## ÍNDICE

RESUMEN.....	13
ABSTRACT .....	14
INTRODUCCIÓN .....	15
CAPÍTULO I – PLANTEAMIENTO DEL TEMA.....	17
1.1 Contexto Empírico .....	17
1.2 Propósitos de la investigación.....	25
1.2.1 General .....	25
1.2.2 Específicos.....	26
1.3 Justificación e importancia de la investigación .....	26
CAPÍTULO II – CONTEXTO REFERENCIAL.....	30
2.1 Antecedentes de la investigación.....	30
2.2 Bases teóricas .....	35
2.2.1 Teoría de la Autodeterminación.....	35
2.2.2 Teoría Sociocultural del Aprendizaje .....	37
2.2.3 Teoría de la Motivación para la Lectura .....	39
2.2.4 Perspectivas Cognitivas y Metacognitivas en la Comprensión Lectora.....	41
2.3 Aspectos conceptuales.....	44
2.3.1 La Comprensión Lectora .....	44
2.3.2 Factores cognitivos, motivacionales y socioculturales .....	46
2.3.3 El Modelo Multidimensional para la comprensión lectora .....	47
2.3.4 Importancia de la Motivación y la enseñanza diferenciada.....	48
CAPÍTULO III - METODOLOGÍA .....	50
3.1 Paradigma .....	50
3.2 Dimensiones de la investigación .....	51

3.3 Tipo y Diseño de investigación.....	52
3.4 Sujetos del estudio .....	54
3.5 Escenario de la investigación .....	55
3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de información .....	57
3.7 Procesamiento de la información .....	59
3.8 Procedimientos y fases de la investigación .....	61
3.9 Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación .....	63
3.10 Criterios éticos de la investigación .....	65
<b>CAPÍTULO IV - ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b>	<b>68</b>
4.1 Matriz de Análisis Cualitativo - Entrevistas a Docentes – Comprensión Lectora en Primaria.....	69
4.2 Análisis de Resultados por Categoría .....	71
4.3 Triangulación de los resultados: validación interpretativa del fenómeno estudiado .....	82
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>92</b>
5.1 Fundamentación epistemológica del constructo teórico .....	92
5.2 Presentación general del constructo teórico multidimensional de la comprensión de la lectura .....	95
5.3 Dimensiones del Constructo Teórico Multidimensional de la comprensión de la lectura .....	98
5.3.1 Dimensión Pedagógica .....	99
5.3.2 Dimensión Cognitiva .....	102
5.3.3 Dimensión Motivacional .....	105
5.3.4 Dimensión Sociocultural .....	108
5.4 Síntesis integradora del Constructo Teórico Multidimensional de la Comprensión Lectora.....	112

CAPÍTULO VI - SOCIALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	117
REFLEXIONES FINALES .....	120
REFERENCIAS .....	125
ANEXOS.....	133

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Matriz de Análisis Categoría 1. Prácticas pedagógicas para la comprensión lectora.....	69
Tabla 2. Matriz de Análisis Categoría 2. Motivación lectora y actitudes estudiantiles ..	69
Tabla 3. Matriz de Análisis Categoría 3. Factores cognitivos y procesos lectores .....	70
Tabla 4. Matriz de Análisis Categoría 4. Factores socioculturales y recursos del contexto .....	70
Tabla 5. Comparativa de tensiones entre paradigmas .....	74
Tabla 6. Condiciones Escuela vs Hogar .....	79

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fundamentación Epistemológica del Constructo .....	95
Figura 2. Presentación General del Constructo.....	98
Figura 3. Dimensiones del Constructo.....	112

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A-1 Síntesis curricular del autor.....	133
Anexo A-2 Síntesis curricular del tutor.....	134
Anexo A-3 Guión de entrevista .....	135
Anexo A-4 Transcripción de entrevistas .....	138
Anexo A-5 Registro fotográfico socialización de la Tesis Doctoral en la IE Simón Araujo .....	147

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO  
Doctorado en Educación  
Línea de Investigación: Pedagogía de la Lengua

## **CONSTRUCTO TEÓRICO MULTIDIMENSIONAL PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA**

**Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor en Educación**

**Autora:** Rosa Amalia Vargas Aljure

**Tutora:** Dra. Naendry Pinto

**Fecha:** Enero 2026

### **RESUMEN**

El presente trabajo de investigación ahonda en el problema relacionado con la baja comprensión lectora de los alumnos y alumnas de educación primaria, a la que concibe desde una visión cosa múltiple que responde a la confluencia de determinadas condiciones (cognitivas, motivacionales, didácticas y socioculturales). El propósito consistió en dar cuenta de aquellas dinámicas que componen el proceso de comprensión lectora y, al mismo tiempo, en ofrecer un constructo teórico multidimensional que oriente su optimización a partir de la práctica pedagógica. El estudio se realiza desde el enfoque metodológico de carácter cualitativo, que se plasma en el uso de un diseño emergente y flexible capaz de ir construyendo categorías de análisis, con el fin de poder dar cuenta del número de docentes de educación primaria y otros informantes clave que participaron en él, los cuales fueron seleccionados mediante un muestreo intencional. La recolección de información se llevó a cabo a partir de entrevistas en profundidad, y el análisis a partir de procesos de codificación, categorización y triangulación interpretativa. Las conclusiones muestran que la comprensión lectora va más allá de una cuestión de habilidades técnicas, que se configura como una práctica situada dependiente de la mediación docente, del contexto sociocultural y de las condiciones en las que tiene lugar dicha práctica. Se concluye que su optimización requiere una propuesta integral que articule dimensiones tanto cognitivas, como afectivas y contextuales, aportando un modelo que orienta la intervención pedagógica y fortalece las prácticas educativas.

**Descriptor:** Comprensión lectora, pedagogía de la lengua, motivación en la lectura, enfoque multidimensional.

LIBERTADOR EXPERIMENTAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY  
INSTITUTE FOR PROFESSIONAL IMPROVEMENT OF TEACHING  
Doctorate in Education  
Line of Research: Language Pedagogy

**MULTIDIMENSIONAL THEORETICAL CONSTRUCT FOR READING  
COMPREHENSION IN ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS**

**Doctoral Thesis for the Degree of Doctor of Education**

**Author:** Rosa Amalia Vargas Aljure

**Tutor:** Dra. Naendry Pinto

**Date:** January 2026

**ABSTRACT**

This research study examines the issue of low reading comprehension among elementary school students, approaching it from a multifaceted perspective that accounts for the interplay of specific factors (cognitive, motivational, instructional, and sociocultural). The purpose was to account for the dynamics that make up the reading comprehension process and, at the same time, to offer a multidimensional theoretical construct that guides its optimization through pedagogical practice. The study employs a qualitative methodological approach, manifested in the use of an emergent and flexible design capable of progressively constructing categories of analysis, in order to account for the number of primary school teachers and other key informants who participated in the study, all of whom were selected through purposive sampling. Data collection was carried out through in-depth interviews, and analysis was based on processes of coding, categorization, and interpretive triangulation. The findings show that reading comprehension goes beyond a matter of technical skills; rather, it is a situated practice dependent on teacher mediation, the sociocultural context, and the conditions in which such practice takes place. It is concluded that optimizing this process requires a comprehensive approach that integrates cognitive, affective, and contextual dimensions, providing a model that guides pedagogical intervention and strengthens educational practices.

**Descriptors:** Reading comprehension; language pedagogy; reading motivation; multidimensional approach.

## INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye una de las competencias fundamentales para el desarrollo académico, social y personal de los individuos, especialmente en los primeros años de escolaridad. Sin embargo, diversos estudios nacionales e internacionales han evidenciado que esta habilidad presenta notables debilidades en los contextos escolares latinoamericanos y, de manera particular, en Colombia, donde las evaluaciones nacionales como las Pruebas Saber e internacionales como PISA han mostrado que una parte significativa de los estudiantes se mantiene en niveles bajos de desempeño, lo que limita sus posibilidades de participación plena en la sociedad del conocimiento.

En este marco surge la presente investigación doctoral, cuyo propósito central es generar un constructo teórico multidimensional para la optimización de la comprensión lectora en estudiantes de primaria, al integrar factores motivacionales, cognitivos y socioculturales. A partir de este propósito general, se plantearon propósitos específicos orientados a: develar el estado actual de la comprensión lectora, interpretar las prácticas pedagógicas de los docentes, y construir una teoría multidimensional basada en literatura especializada y evidencias empíricas.

La justificación de este estudio radica en la necesidad urgente de transformar las prácticas de enseñanza de la lectura, que supere enfoques tradicionales centrados únicamente en la decodificación y avanzando hacia propuestas integrales que atiendan las múltiples dimensiones implicadas en el proceso lector. Como señalan organismos internacionales como la UNESCO (2021) y la OCDE (2019), fortalecer la comprensión lectora no solo impacta en el rendimiento académico de los estudiantes, sino también en su capacidad de participación ciudadana, en la construcción de pensamiento crítico y en la reducción de brechas de inequidad social.

Los antecedentes revisados muestran la importancia de este campo de estudio. Investigaciones recientes han resaltado la necesidad de programas estructurados que integren la motivación intrínseca y extrínseca hacia la lectura (Fonseca, 2020), de constructos teóricos orientados a la producción de textos escritos a partir de la comprensión (Anave, 2023) y de enfoques multimodales que consideren los nuevos

escenarios digitales (Alfonzo, et al., 2024). Estos aportes evidencian que la comprensión lectora es un fenómeno complejo que exige miradas teóricas innovadoras y contextualizadas.

Metodológicamente, la investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de corte interpretativo, lo que permite aproximarse a la realidad educativa de manera holística, reconociendo las experiencias y percepciones de docentes y estudiantes como insumos centrales para la construcción del modelo teórico. Se emplean técnicas como la entrevista semiestructurada, la observación y el análisis documental, que garantizan la triangulación de datos y la rigurosidad de los hallazgos.

Finalmente, la estructura del documento se organiza en seis capítulos. En el Capítulo I se presenta el planteamiento del problema, los propósitos y la justificación de la investigación. El Capítulo II desarrolla el contexto referencial, incluyendo antecedentes, bases teóricas y aspectos conceptuales. El Capítulo III expone el marco metodológico, especificando el paradigma, diseño, técnicas e instrumentos. El Capítulo IV aborda el análisis e interpretación de resultados. En el Capítulo V se presenta la teorización derivada del estudio, y en el Capítulo VI se socializa la investigación, señalando sus aportes y proyecciones. El documento culmina con las reflexiones finales, referencias bibliográficas y anexos.

De este modo, la investigación busca aportar un marco teórico innovador para la comprensión lectora y también ofrecer herramientas prácticas que fortalezcan las estrategias pedagógicas en primaria que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa y a la formación de lectores críticos, motivados y culturalmente integrados.

## **CAPÍTULO I – PLANTEAMIENTO DEL TEMA**

El presente capítulo tiene como propósito exponer los fundamentos iniciales que orientan la investigación, a partir de la delimitación y contextualización del problema de estudio. En este sentido, se aborda el contexto empírico que evidencia las dificultades asociadas a la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria, considerando factores cognitivos, motivacionales y socioculturales que inciden en dicho proceso. Así mismo, se formulan los propósitos de la investigación, tanto en su dimensión general como específica, los cuales guían el desarrollo del estudio. Finalmente, se presenta la justificación e importancia de la investigación, destacando su relevancia social, educativa y científica, así como su contribución al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y a la generación de un constructo teórico multidimensional orientado a la optimización de la comprensión lectora en el contexto educativo.

### **1.1 Contexto Empírico**

Leer no es solo descifrar letras en una página; es como abrir una ventana a ideas, historias, mundos que de otra forma quedarían fuera de nuestro alcance. ¿Alguna vez has visto a un niño pequeño, con los ojos bien abiertos, tratando de entender un cuento que le leen? Ese momento, tan simple, captura lo que significa la comprensión lectora, que va más allá de entender palabras, y las conecta con lo que uno sabe, siente, imagina. En el aula, esta habilidad se convierte en una especie de brújula que guía a los estudiantes para escribir mejor, resolver problemas con más claridad o incluso seguir aprendiendo cuando ya no hay un profesor al frente (Kintsch, 2018; Cain y Barnes, 2017).

Esta investigación se apoya en la idea de Cain (2010), quien ve la comprensión lectora como un puente hacia otros mundos, reales o inventados. Para Cain, leer es más que un ejercicio escolar; es una forma de aprender, de comunicarse, de encontrarle sentido a lo que nos rodea. Imagina un aula de tercero de primaria en Medellín: los niños, sentados en círculo, discuten un relato corto. Algunos se ríen, otros

preguntan, y todos, sin darse cuenta, están aprendiendo a conectar las palabras con sus propias vidas. Enseñar a leer así, desde temprano, contribuye a su preparación para exámenes; los equipa para moverse con confianza en un mundo lleno de textos, desde un artículo en internet hasta un contrato laboral.

Cuando los niños crecen rodeados de historias, algo mágico pasa. Las palabras se vuelven amigas, y el lenguaje, un terreno familiar. Si se piensa en una madre que, cada noche, lee un cuento a su hija en un pequeño pueblo. Esas historias, además de alimentar la imaginación; construyen un vocabulario más amplio, una forma de pensar más flexible (Snow y Matthews, 2016). Scarborough (2001) lo dice claro: los niños que juegan con las palabras desde pequeños tienen más herramientas para enfrentar textos complicados después, ya sea en ciencias, literatura o cualquier otra área. Es como si, con cada libro, se pusiera un ladrillo más en una casa que los sostendrá por años.

Pero la comprensión lectora no se queda en las aulas; se extiende a la vida misma. Un estudiante que sabe leer bien puede investigar por su cuenta, dudar de lo que encuentra en redes sociales, participar en discusiones con argumentos sólidos. En un mundo donde la información llega como un torrente, saber distinguir entre una fuente confiable y una que no lo es, es casi una necesidad urgente (Guthrie y Wigfield, 2000). Una investigadora, observando a sus estudiantes en un taller de lectura, podría notar cómo los chicos empiezan a cuestionar titulares sensacionalistas, aunque a veces les cueste articular sus ideas. Ese proceso, lento pero poderoso, los convierte en ciudadanos más despiertos, listos para involucrarse en su comunidad (Pressley y Allington, 2014).

Leer también prepara la mente para pensar con profundidad. Al enfrentarse a un texto, ya sea una novela o un ensayo, los estudiantes aprenden a desmenuzar argumentos, a buscar agujeros en lo que leen, a formar sus propias ideas. ¿No es eso, en el fondo, lo que se necesita para tomar decisiones sensatas, ya sea en la universidad o en la vida diaria? (Stanovich y Cunningham, 2001). En un aula, un debate sobre un artículo puede volverse un caos de opiniones, pero ese caos es valioso: enseña a los chicos a pensar por sí mismos.

Y luego está el lado más humano de la lectura. Cuando un estudiante se sumerge en una historia, no solo lee; vive otras vidas. Una novela sobre un inmigrante, por ejemplo, puede hacer que un adolescente en Bogotá entienda, quizás por primera vez, lo que significa dejar todo atrás. Mar (2018) lo explica bien: leer nos hace más empáticos, nos ayuda a ponernos en los zapatos de otros. Nikolajeva (2014) agrega que la literatura, especialmente, abre ventanas a culturas y épocas distintas, algo que en un mundo tan diverso como el nuestro, es más importante que nunca. Así, enseñar a leer es más que una tarea académica; es una forma de construir personas más conectadas, más abiertas, más humanas.

La comprensión lectora, si se piensa bien, viene siendo algo más que una destreza que se enseña en la escuela. Es algo más grande, un modo de acercarse al mundo, de construir ideas, de encontrar un lugar en la sociedad. Gobiernos de muchos países, y también organizaciones como las que están en Naciones Unidas, lo ven claro: enseñar a leer con profundidad no es solo para mejorar notas; es una forma de hacer sociedades más justas, más unidas. Unos investigadores, Gustafsson, et al. (2018), decían que cuando los niños aprenden a leer desde pequeños, tiende a irles mejor en los estudios, y además, crecen siendo personas que participan, que opinan, que fortalecen la democracia. Piensa en una niña de un pueblo en Honduras, que lee un libro en la escuela y empieza a imaginar un futuro diferente, quizás como abogada. ¿No es eso, de alguna manera, una transformación?

Esas pruebas internacionales, como PISA, dan una pista. En 2018, mostraron que los países que se toman en serio la equidad –entrenando a los maestros, dando libros con buena calidad en su contenido, ajustando los planes de estudio– logran que los chicos de familias pobres no se queden tan atrás (OCDE, 2019). En Finlandia, por ejemplo, los docentes están siempre aprendiendo cómo enseñar lectura de forma crítica, pero en América Latina, donde a veces falta hasta lo básico, eso es más difícil.

Leer bien no es solo tener un libro en las manos, es conectar con lo que lees, hacer que te hagas preguntas. Unos estudiosos, Roskos, et al. (2019), decían que los estudiantes necesitan textos que muestren mundos distintos, culturas que no conocen, para que la lectura sea algo vivo. En una escuela en La Paz, Bolivia, los profes mezclaron cuentos aimaras con novelas modernas, y los chicos empezaron a hablar de

cosas que nunca habían tocado antes. Eso les ayudó a entender mejor los textos y los hizo más sensibles, más capaces de ponerse en el lugar del otro (Mol y Bus, 2020). Una investigadora, mirando esas clases, podría pensar que, aunque a veces los debates se desordenan, ahí está pasando algo importante, algo que cambia a los estudiantes.

La tecnología, claro, está abriendo caminos. Hay plataformas digitales que llevan libros a lugares donde no hay bibliotecas, y eso es enorme. En un proyecto en Perú, los chicos de un pueblo usaban celulares para leer, mejorando su lectura, y aprendiendo a moverse en el mundo digital (Meyer, Meier y Schmid, 2020). Pero, no hay que engañarse, la tecnología no lo arregla todo. En América Latina, la comprensión lectora es un problema que no da tregua, sobre todo en los lugares más pobres. La UNESCO, en un informe de 2021, decía que muchos estudiantes no leen lo que necesitan para salir adelante, y eso les cierra puertas, los frena, los deja atrapados en un ciclo de desigualdad que, que no debería existir.

Los gobiernos han intentado mejorar, pero los pasos son lentos, y no llegan a todos. En las ciudades, las escuelas tienen más recursos, pero en el campo, muchas veces, no hay ni lo esencial. Una investigadora, pensando en esto, podría preguntarse: ¿qué hace falta para que la lectura sea un derecho de verdad? Quizás más políticas, más compromiso, pero sobre todo, una apuesta por la educación como algo que puede cambiarlo todo. Y sin embargo, la solución no es clara, no todavía.

En Latinoamérica, los centros educativos no cuentan con los materiales y recursos necesarios para el fomento del hábito de la lectura y el desarrollo de las habilidades críticas en sus estudiantes, siendo evidente la falta de libros de texto actualizados y bibliotecas (Rivas y Treviño, 2019). Así mismo, los procesos de formación docente que promuevan el desarrollo de estrategias de enseñanza de la comprensión lectora siguen siendo insuficiente, motivo por el cual se presentan prácticas pedagógicas que no siempre son efectivas para afrontar las diversas necesidades de aprendizaje que tienen los estudiantes. Este contexto se complica por el aumento desmesurado en las diferencias en competencias digitales, lo que limita el acceso a recursos online que podrían ayudar y brindar apoyo como herramientas

complementarias de los procesos de enseñanza, mejorando con esto los niveles de comprensión lectora en los estudiantes.

La urgencia de establecer políticas educativas orientadas a elevar la calidad de la enseñanza de la lectura se ha hecho patente en diversos contextos. ¿No es acaso fundamental que los sistemas educativos prioricen el fomento de hábitos lectores desde los primeros años? En esta línea, Lions y Peña (2016) destacan que las intervenciones tempranas en la escolarización son esenciales para que los niños desarrollen competencias lectoras sólidas, las cuales constituyen un pilar para el éxito académico a largo plazo. Tales políticas deben abarcar, por un lado, la capacitación continua de los docentes en enfoques pedagógicos innovadores y respaldados por evidencia científica y, por otro, la dotación de materiales educativos de calidad que resulten accesibles a estudiantes de todos los estratos socioeconómicos.

Este enfoque, sin embargo, no puede limitarse al ámbito escolar. Las iniciativas que involucren a las comunidades y las familias desempeñan un papel crucial en la consolidación del valor de la lectura más allá de las aulas. ¿Qué sería de los esfuerzos educativos sin el respaldo del entorno familiar? Programas que promuevan la lectura en el hogar, junto con una participación activa de los padres en el proceso educativo, son determinantes para cultivar el gusto por los libros desde una edad temprana. Según Zúñiga et al. (2021), estas estrategias, al combinarse con un modelo educativo inclusivo y equitativo, contribuyen a mejorar la comprensión lectora y a reducir las brechas de desigualdad en América Latina, lo que contribuye a que todos los estudiantes puedan desarrollar al máximo sus habilidades lectoras.

En el caso específico de Colombia, los retos en torno a la comprensión lectora reflejan las dificultades más amplias que enfrenta la región en términos de calidad y equidad educativa. A pesar de los esfuerzos gubernamentales y las iniciativas de las instituciones educativas, los resultados en evaluaciones nacionales e internacionales muestran un panorama preocupante: los estudiantes colombianos exhiben deficiencias significativas en su capacidad para interpretar y analizar textos (ICFES, 2022a). Estas limitaciones, agravadas por las desigualdades socioeconómicas, obstaculizan el desarrollo académico y profesional de los jóvenes. El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2019) señala que los bajos niveles de competencia lectora demandan una

revisión exhaustiva de las políticas educativas actuales, para fortalecerlas y adaptarlas a las necesidades del contexto.

En la ciudad de Sincelejo, los problemas de comprensión lectora se presentan con una crudeza que no pasa desapercibida. Esta urbe, situada en el corazón del Caribe colombiano, pone en evidencia los obstáculos que enfrenta la región para garantizar una educación de calidad y equitativa. ¿No es alarmante que tantos estudiantes luchan por descifrar textos básicos? Las Pruebas Saber de Lectura Crítica, aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES, entre 2018 y 2022, pintan un cuadro desolador: un 41.7% de los estudiantes se queda atrapado en los niveles 1 y 2, lo que significa que apenas alcanzan un dominio básico o, peor aún, insuficiente en comprensión lectora. Estos jóvenes tienen problemas para entender textos complicados, lo que les cierra puertas en el mundo académico y laboral más adelante (ICFES, 2022a). Solo un 16% logra llegar al nivel 4, el que señala un manejo avanzado de la lectura. Estos números, fríos pero elocuentes, muestran una realidad educativa que frena el desarrollo personal y profesional de los estudiantes en Sincelejo.

El panorama se oscurece aún más si uno mira las escuelas públicas. Allí, las desigualdades socioeconómicas pegan más fuerte, y los resultados lo demuestran. Apenas un 9% de los estudiantes de estas instituciones alcanza el nivel más alto de comprensión lectora. En cambio, los colegios privados, con sus recursos abundantes y mejores condiciones, sacan ventaja (ICFES, 2022b). Esta diferencia tan marcada no hace más que gritar las inequidades del sistema educativo colombiano. ¿Cómo se puede hablar de justicia educativa cuando el acceso a oportunidades depende tanto del bolsillo?

Estas brechas claman por políticas que nivelen el terreno. La falta de materiales, la preparación docente que a veces no da la talla y la poca costumbre de leer por placer son trabas que alimentan la desigualdad. Sin atacar estos problemas, el potencial de muchos estudiantes se queda enterrado, limitando tanto su capacidad de entender textos, como sus posibilidades de crecer en lo académico y en lo social. Hace falta un esfuerzo serio para que todos, vengan de donde vengan, tengan una educación que valga la pena.

La crisis educativa en torno a la comprensión lectora se hace especialmente visible en las escuelas públicas, donde los obstáculos académicos y socioeconómicos se entrelazan de manera preocupante. ¿No resulta inquietante que, a pesar de los intentos del gobierno por mejorar el acceso a recursos, los estudiantes sigan tropezando con barreras que frenan su capacidad para leer críticamente? Estas limitaciones afectan sus notas y tienen un impacto profundo en su crecimiento social y cognitivo, dejando huellas que perduran (Moreno y Sánchez, 2020).

Un problema que salta a la vista es la falta de infraestructura adecuada en las escuelas. Un gran promedio de escuelas no cuenta con bibliotecas decentes, con diferentes tipos de o que sean accesibles. ¿Cómo se espera que los estudiantes se apasionen por la lectura si no tienen materiales a su alcance? Ballesteros y Gómez (2022) insisten en que dotar a las escuelas de bibliotecas bien surtidas, junto con capacitar a los maestros en estrategias específicas para enseñar lectura, es clave para levantar los niveles de comprensión en comunidades vulnerables. Sin estos recursos, el camino hacia el progreso se vuelve cuesta arriba.

Los docentes, por su parte, tienen un rol de vital importancia que no se puede pasar por alto. Si no se capacitan y actualizan sus estrategias metodológicas, no podrán garantizar una atención integral a las necesidades de los estudiantes. Como señalan Pérez y Rodríguez (2022), cuando los docentes colaboran entre sí y participan en programas de desarrollo y formación profesional, se abre una puerta para transformar la enseñanza de la lectura, de manera que un docente bien preparado puede marcar la diferencia; pero sin apoyo, su esfuerzo se queda corto.

Fuera de la escuela, las cosas no mejoran mucho. En los hogares de zonas marginadas, las familias apenas tienen medios para apoyar la lectura de sus hijos. Libros, revistas o incluso acceso a internet son lujos para muchos. Iniciativas como repartir recursos digitales gratis o crear programas para prestar libros podrían aliviar esta brecha, permitiendo que los estudiantes sigan aprendiendo en casa (MEN, 2022). Sin estas medidas, la desigualdad se enquistará, y el desarrollo lector de los chicos se estanca.

El entorno familiar y social tiene un peso enorme en fomentar la lectura como algo más que una obligación escolar. ¿No es fascinante pensar cómo un hogar que

valora los libros puede cambiar la forma en que un niño se acerca a ellos? Del Solar et al. (2017) plantean que la creación de un ambiente donde la lectura se viva como una fuente de entretenimiento y no como una tarea impuesta, puede transformar de manera positiva las habilidades lectoras de los estudiantes, por lo que los libros se convierten en aliados del aprendizaje autónomo, y ayudan a que los chicos no solo lean mejor, sino que también se entusiasmen por aprender solos.

Otro factor que no puede ser ignorado es la motivación de los estudiantes, puesto que al sentir curiosidad por los textos, van a disfrutar y perderse en una historia o descubrir algo nuevo mientras desarrollan una comprensión lectora más sólida, lo que se termina reflejando en sus calificaciones y en su desempeño en general. Díaz y Paredes (2019) señalan que hay una conexión directa entre el entusiasmo por leer y el éxito en la interpretación de textos. ¿Qué pasaría si los programas escolares pusieran el foco en despertar esa chispa en los estudiantes? Estos autores sugieren que, además de repartir libros, hace falta diseñar estrategias que hagan la lectura atractiva, que inviten a los jóvenes a abrir un libro por gusto.

En esa misma línea, Díaz y Paredes (2019) insisten en que la motivación intrínseca es un motor clave para el dominio de la comprensión lectora, que estudiantes que leen porque quieren y no porque los obligan, se lanzan de lleno a las actividades de lectura, fortaleciendo sus habilidades de manera natural. Así mismo, Castro et al. (2020) destacan que las escuelas tienen un rol decisivo aquí, en el que si los maestros logran que las lecturas sean interesantes y conecten con los estudiantes, la motivación va a crecer exponencialmente y, con ella, el deseo de leer y aprender más.

De acuerdo con esto, los docentes son una pieza clave en este rompecabezas, puesto que su capacidad para organizar un aula en la que la lectura sea una aventura marca una diferencia enorme; además, el desarrollo de programas que mezclan actividades en grupo con herramientas digitales, como juegos o plataformas interactivas, han demostrado que pueden enganchar a los estudiantes y hacer que la lectura sea más dinámica (Fernández y Rojas, 2021). Un aula viva, con docentes creativos, puede convertir un texto aburrido en algo que los estudiantes siempre quieran seguir disfrutando.

Para Gutiérrez-Braojos y Salmerón (2012), las estrategias se dividen en varias categorías: las cognitivas, que ayudan a los niños a prestar atención, recordar y aprender; las metacognitivas, que enseñan a controlar el proceso de lectura; las motivacionales, que despiertan el interés por usar estas herramientas; y las contextuales, que conectan la lectura con otras materias del currículo. Este enfoque, aunque detallado, nos recuerda que no basta con una sola solución y que mejorar la lectura requiere abordar el problema desde varios frentes.

Por otra parte, según Cassany (2006), estudios psicolingüísticos sobre la comprensión describen lo que pasa en el cerebro cuando se lee un texto y cómo se generan representaciones mentales determinantes, no obstante, se ignora el componente socio cultural de la lectura que, a partir de la información recibida del texto, hace posible que se generen lazos cognitivos con significado que ayudan a interpretar la realidad.

A partir de la problemática planteada, se establece la siguiente interrogante:

¿De qué manera un constructo teórico multidimensional que integre factores cognitivos, motivacionales y socioculturales puede mejorar las estrategias pedagógicas en el aula y contribuir a desarrollar de manera efectiva la comprensión lectora en estudiantes de primaria?

## **1.2 Propósitos de la investigación**

### **1.2.1 General**

Generar un constructo teórico multidimensional para el fortalecimiento de la comprensión de la lectura en estudiantes de educación primaria a partir de las prácticas pedagógicas y las experiencias lectoras.

### **1.2.2 Específicos**

- Develar las estrategias de enseñanza de la lectura implementadas por docentes de educación primaria de la Institución Educativa Simón Araújo de la ciudad de Sincelejo, Colombia.
- Interpretar los significados que los docentes de primaria atribuyen a sus prácticas pedagógicas en relación con la enseñanza de la comprensión lectora.
- Categorizar las dimensiones motivacionales, cognitivas y socioculturales emergentes de la realidad pedagógica y la experiencia lectora.
- Configurar las interrelaciones sistémicas entre las dimensiones motivacionales, cognitivas y socioculturales que integran el constructo teórico para la comprensión lectora en educación primaria.

### **1.3 Justificación e importancia de la investigación**

Esta investigación aborda una necesidad social crítica al buscar mejorar los procesos de comprensión lectora de los estudiantes, entendiendo a esta como una habilidad fundamental para la participación efectiva en la sociedad contemporánea. En esta era de la información en la que la interpretación, el análisis y la síntesis de contenidos textuales es fundamental para el éxito académico y la interacción social, desarrollar competencias de comprensión lectora permite a los individuos acceder al conocimiento, desarrollar habilidades de pensamiento crítico y tomar decisiones informadas.

Según la UNESCO (2019), la comprensión lectora se vincula al desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales importantes y fundamentales para el crecimiento de los individuos tanto a nivel personal como a nivel profesional, siendo además, una habilidad fundamental para la participación activa en los contextos de debate social, la comprensión de políticas públicas y el ejercicio efectivo del derecho social, generando un impacto positivo en el desarrollo social y económico del país (OCDE, 2019).

A nivel institucional, esta investigación ofrece la oportunidad de desarrollar y validar estrategias pedagógicas innovadoras que pueden ser incorporadas en los programas educativos de las escuelas primarias; esto en atención a que su carácter transversal incide significativamente sobre el resto de áreas académicas, al punto que las dificultades de comprensión de textos se transfieren al resto de áreas curriculares que también pueden repercutir en el desarrollo inadecuado de habilidades sociales y emocionales. El constructo teórico propuesto no solo se enfoca en la mejora de la comprensión lectora, sino que también toma en consideración las dimensiones motivacionales, cognitivas y socioculturales del aprendizaje, por lo que su implementación puede contribuir a la transformación de las prácticas de enseñanza de la lectura que se emplean tradicionalmente, proporcionando a las instituciones educativas herramientas efectivas para el abordaje de múltiples dificultades ya existentes y el mejoramiento del rendimiento académico de sus estudiantes.

La literatura reciente sugiere que las estrategias pedagógicas basadas en enfoques integrales y adaptados a las necesidades específicas de los estudiantes tienen un impacto significativo en el éxito educativo (González et al., 2020). Además, los resultados de este estudio pueden contribuir a la toma de decisiones en cuanto a políticas educativas y la asignación de recursos, que a la vez permitan una mejor planificación y ejecución de programas educativos que promuevan una lectura crítica y reflexiva.

Esta investigación se mete de lleno en un problema que no da tregua en las escuelas: los estudiantes sacan malas notas en las pruebas de comprensión lectora, ya sea en exámenes del país o en los internacionales, como PISA. ¿Qué pasa que tantos chicos no logran entender lo que leen? Según la OCDE (2019), quienes no dominan la lectura se topan con trabas grandes, no solo en las tareas escolares, sino también en su vida personal, en cómo crecen como personas. Entonces, este estudio quiere darle una vuelta al asunto, proponiendo un plan que junte motivación, habilidades mentales y el entorno cultural. La idea es cambiar cómo se enseña a leer en primaria, para que los maestros tengan herramientas nuevas y los estudiantes se entusiasmen, ya sea por el gusto de leer o porque quieren lograr algo. Guthrie y Wigfield (2020) lo dicen de

manera contundente: si los chicos están motivados, si de verdad les gusta leer, no solo entienden mejor, sino que les va mejor en todo lo demás.

Por otra parte, la adopción de un enfoque cualitativo para esta investigación se justifica por la complejidad y multidimensionalidad del fenómeno estudiado. Este enfoque metodológico permite una comprensión profunda de la optimización de la comprensión de la lectura a través del análisis de factores motivacionales, cognitivos y socioculturales desde las experiencias y percepciones de los actores educativos. En este caso el enfoque cualitativo es más adecuado para explorar detalladamente las dinámicas educativas y contextuales que inciden en el fenómeno. Este abordaje es particularmente pertinente en investigaciones interpretativas centradas en contextos escolares específicos (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). Además, la duración planificada de dos años académicos permite una observación rica y sostenida, facilitando la profundización analítica y la triangulación cualitativa para aumentar la validez y confiabilidad de los resultados.

Todo esto se apoya en varias teorías que ayudan a entender cómo funciona la motivación y el aprendizaje. Por ejemplo, Deci y Ryan (1985), con su Teoría de la Autodeterminación, dicen que cuando los chicos quieren aprender por sí mismos, leen con más ganas. Guthrie y Wigfield (2000) también insisten en que ponerse metas claras ayuda a leer mejor. Luego, Vygotsky (1978) nos recuerda que el entorno, la gente alrededor, moldea cómo pensamos, y eso incluye la lectura. Y Csikszentmihalyi (1990) habla del “flujo”, ese momento en que estás tan metido en algo que te olvidas del mundo. Imagínate a un estudiante leyendo así, ¿no sería increíble? Estas ideas no solo dan base al estudio, sino que también guían a los maestros para armar clases que enganchen de verdad.

Al final, esta investigación vale la pena porque puede cambiar el rumbo de las aulas, ayudar a armar políticas educativas con más sustento y preparar mejor a los estudiantes para los retos de este siglo. ¿No es eso lo que todos quieren, estudiantes listos para enfrentar el mundo? Al meterse en la comprensión lectora desde todos los ángulos posibles, este estudio busca sentar las bases para que las nuevas generaciones no solo triunfen en la escuela, sino también en la vida. Con ideas frescas y respaldadas por evidencia, se pueden tumbar las barreras que hoy frenan a los

chicos, empujar una cultura donde leer sea un gusto para todos y, de paso, hacer que la educación sea más justa y sostenible.

Respecto a la línea de investigación, este trabajo se apoya en la Pedagogía de la Lengua, una línea que la UPEL tiene bien definida. ¿Y por qué esta? Porque encaja como anillo al dedo con lo que se quiere lograr. Esta línea se mete de lleno en los problemas propios de la enseñanza de la lengua materna, tocando desde cómo se forman las frases hasta cómo se usa el lenguaje en la vida real. En este caso, da un marco sólido para estudiar cómo las estrategias de los maestros pueden ayudar a los niños de primaria a leer mejor, a entender lo que leen de verdad.

Entonces, el estudio se dedica a mirar con lupa las formas en que los docentes enseñan a leer, las tácticas que usan en el salón. Esto va de la mano con lo que busca la línea de investigación. Los estudiantes se topan con problemas para entender textos, ya sea por falta de vocabulario, porque no captan las ideas o porque sus cabezas no logran procesarlo todo. Este trabajo quiere encontrar maneras de enseñar que se ajusten a esos retos, que respondan al contexto de los chicos. Además, la línea de la UPEL también presta atención a cómo estas formas de enseñar lectura afectan el entorno, no solo en la escuela, sino en la cultura, la sociedad, hasta en la política. Es un enfoque que lo abarca todo, que no se queda en la superficie.

Por eso, elegir esta línea no es solo una decisión práctica, sino que asegura que el estudio apunte a algo más grande: una enseñanza de la lengua que incluya a todos, sobre todo en un lugar como América Latina, donde las desigualdades duelen. Al mezclar motivación, procesos mentales y el entorno cultural en un modelo que lo cubre todo, esta investigación se vuelve más relevante, porque ofrece respuestas concretas a problemas reales de las escuelas.

## **CAPÍTULO II – CONTEXTO REFERENCIAL**

El presente capítulo desarrolla el contexto referencial de la investigación, con el propósito de sustentar teórica y conceptualmente el estudio orientado a la construcción de un constructo teórico multidimensional para la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. En este apartado se presentan los antecedentes de la investigación, tanto a nivel internacional como nacional, los cuales permiten reconocer los aportes, enfoques y vacíos existentes en torno a la comprensión lectora desde diversas perspectivas educativas. Así mismo, se exponen las bases teóricas que fundamentan el estudio, integrando enfoques motivacionales, cognitivos y socioculturales que explican la complejidad del proceso lector. Finalmente, se abordan los principales aspectos conceptuales que orientan la comprensión del fenómeno estudiado, estableciendo las categorías analíticas que servirán de soporte para el desarrollo metodológico y la posterior teorización.

### **2.1 Antecedentes de la investigación**

Una tesis doctoral de Fonseca (2020), realizada en la Universidad Autónoma de Madrid, buscó estudiar cómo mejorar la comprensión lectora en niños de primaria. Titulada “La enseñanza de habilidades y estrategias de comprensión lectora en la escuela primaria: Un modelo de intervención en el aula”, esta investigación quiso comprobar si un programa especial podía hacer que los chicos entendieran mejor lo que leen. Para eso, usaron un enfoque bien estructurado, con números y mediciones claras, comparando resultados antes y después del programa. Trabajaron con 100 niños, todos entre 9 y 11 años, y usaron herramientas como el Índice de Comprensión Verbal del WISC III, el Test de Matrices Progresivas de Raven y el Test de Lectura y Escritura en Español para recoger datos.

Lo que encontraron fue de verdad interesante, los niños mejoraron un montón en cosas como el vocabulario, en entender cómo están armados los textos y en hacer inferencias, es decir, en sacar conclusiones de lo que leen. También se vio que la velocidad con que los chicos identifican palabras es clave para saber si tienen

problemas y para ayudarlos desde pequeños, antes de que las dificultades se hagan más grandes.

Este trabajo aporta algo grande al estudio de la lectura en las escuelas. Con un método riguroso, demostró que un programa bien hecho puede levantar la comprensión lectora de los niños. Los resultados muestran avances claros en el vocabulario, en captar la estructura de los textos y en pensar más allá de lo escrito. Además, pone en la mesa algo importante: la velocidad de denominación, que sirve para detectar a tiempo quién necesita ayuda. Estos hallazgos son como un plano para armar programas parecidos en otras escuelas, no solo en un lugar, sino en muchos contextos. También dan pistas para crear estrategias que encuentren y prevengan problemas de lectura desde que los niños son chiquitos.

Una tesis doctoral realizada en España por Fernández-Rufete (2022) titulada “El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un estudio descriptivo en centros de Educación Primaria del municipio de Lorca (Región de Murcia)”, tuvo como objetivo conocer el tratamiento didáctico otorgado a la comprensión lectora por parte del profesorado que imparte las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva en la etapa de Educación Primaria en los centros educativos del municipio de Lorca en la Región de Murcia. Para esto, empleó una metodología mixta de tipo descriptivo con una población conformada por el profesorado que imparte el área de Lengua Castellana y Literatura y Lectura Comprensiva en centros educativos de Educación Primaria en el municipio de Lorca, a quienes se les aplicó el Cuestionario CECL y una entrevista.

Los resultados demuestran que las tareas proyectadas al leer tienen como propósito la obtención de información explícita e implícita, aportando menos relevancia a tareas vinculadas a la generación de opiniones sobre el contenido del texto o al control de la comprensión que ejercitan el nivel crítico y metacomprendivo. Este antecedente aporta elementos clave para el estudio actual al sustentar la necesidad de superar enfoques tradicionales y fragmentados de la enseñanza de la lectura, reforzando la pertinencia de proponer un constructo teórico multidimensional que integre dimensiones cognitivas, motivacionales y socioculturales, orientado al

fortalecimiento de prácticas pedagógicas que favorezcan una comprensión lectora profunda, reflexiva y contextualizada.

Una tesis doctoral de Deliu Dumitru (2025), realizada en la Universidad de Salamanca, se propuso analizar cómo las creencias que tienen los estudiantes sobre su propia capacidad influyen en el desarrollo de la comprensión lectora. Titulada *“Mentalidad y desarrollo de la alfabetización: analizando el papel de las creencias sobre la capacidad en los retos lectores y los factores socio-cognitivos”*, esta investigación buscó entender si la forma en que los estudiantes piensan sobre su habilidad para leer puede afectar la manera en que aprenden y enfrentan los desafíos lectores. Para ello, se utilizó un enfoque bastante completo, integrando distintos tipos de estudios: meta-análisis, análisis correlacionales, seguimiento longitudinal y también un componente experimental.

El trabajo analizó varios momentos clave del desarrollo lector, como aprender a leer, comprender textos, leer para aprender e integrar información de diferentes fuentes. Los resultados mostraron que los estudiantes con mentalidad de crecimiento, es decir, aquellos que creen que pueden mejorar, tienden a presentar mejores niveles de motivación, autorregulación y persistencia, lo que termina influyendo positivamente en su desempeño lector. En cambio, una mentalidad fija se relaciona con menores niveles de rendimiento y mayores dificultades en el proceso de comprensión. Este estudio aporta elementos muy importantes para la comprensión del fenómeno lector, ya que demuestra que no todo depende de habilidades cognitivas, sino que también influyen factores como la motivación, la autoeficacia y las creencias del estudiante. En ese sentido, refuerza la idea de que la comprensión lectora es un proceso complejo y multidimensional, lo cual se conecta directamente con el enfoque de la presente investigación, al reconocer que en el aula intervienen múltiples factores que van más allá de lo meramente técnico.

En el contexto nacional, una tesis doctoral realizada por Anave (2023) titulada *“Constructos teóricos de la comprensión lectora como componente para la producción de textos escritos desde la práctica pedagógica”*, tuvo como objetivo la generación de constructos de comprensión lectora para dar paso a la concreción de escritos en los que se materialice el pensamiento de los estudiantes. Para esto se empleó una

metodología cualitativa, de tipo fenomenológico y paradigma interpretativo con una muestra conformada por 2 directivos y 4 docentes de una institución educativa de Villa del Rosario (Colombia). Como instrumentos de recolección se empleó la entrevista en profundidad cuyo análisis e interpretación se realizó por medio de la triangulación.

Los resultados de la investigación destacan la importancia de una formación pedagógica sólida y la adopción de enfoques didácticos innovadores para mejorar la comprensión lectora en el contexto educativo. Teniendo en cuenta que estos resultados destacan la importancia de una orientación epistémica y la necesidad de procesos de reflexión práctica y teórica por parte de los docentes, así como la relevancia de asumir criterios didácticos para promover una educación centrada en la comprensión lectora. Estos hallazgos proporcionan una base sólida para el diseño de programas de formación docente y para el desarrollo de enfoques pedagógicos innovadores que puedan mejorar significativamente la comprensión lectora de los estudiantes en diversos contextos educativos.

Así mismo, la investigación realizada por Ochoa (2023) titulada “La comprensión lectora a partir de los textos digitales informales: una visión compleja desde la educación multimodal”, tuvo como propósito desarrollar una aproximación teórica al proceso de comprensión lectora desde el análisis de textos digitales informales, entendidos como manifestaciones lingüísticas propias del entorno virtual contemporáneo. Bajo un enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y método fenomenológico, se trabajó con doce informantes de los municipios de Pamplona y Pamplonita (Norte de Santander, Colombia), aplicando entrevistas en profundidad como técnica de recolección de datos.

Los hallazgos permitieron evidenciar que, aunque existe un reconocimiento del valor de la comprensión lectora en la vida cotidiana y educativa, este no se refleja en las prácticas pedagógicas, especialmente en lo que respecta a la inclusión de textos digitales informales en modelos educativos multimodales. Como resultado, se propuso una teoría orientada a explicar y enriquecer la comprensión lectora desde una perspectiva compleja, en sintonía con los desafíos actuales del entorno sociocultural y tecnológico. Este antecedente contribuye a la presente investigación al reforzar la necesidad de concebir la comprensión lectora como un proceso dinámico, situado y

mediado por factores socioculturales y tecnológicos, lo cual respalda la pertinencia de un constructo teórico multidimensional que integre, además de los aspectos cognitivos y motivacionales, las transformaciones propias de los entornos digitales. Así mismo, la propuesta teórica emergente de Ochoa (2023) sirve como referente para la construcción de una teorización contextualizada, alineada con el paradigma interpretativo que orienta el presente estudio.

Una tesis doctoral de Villadiego Ramírez (2023) de la Universidad del Norte (Colombia) tiene como objetivo analizar la lectura en los primeros años de escolaridad a partir de herramientas de evaluación curricular. Con el título “Medidas basadas en el currículo en lectura ‘IPAL’, como prueba de cribado, para la población escolar colombiana de primer grado de básica primaria”, su objetivo era poder detectar anticipadamente las dificultades lectoras en la población estudiantil del primer grado con el objetivo de poder ofrecer la intervención educativa de forma oportuna. Ello se logró a partir de la población del primer grado, a partir de herramientas de medición que permiten tener información precisa del desempeño a las primeras etapas de esa escolaridad.

Los resultados de este trabajo dan cuenta de que es posible detectar de forma anticipada la comprensión lectora mediante herramientas adecuadas para el efecto y, por otro, también permite tomar decisiones pedagógicas más pertinentes y oportunas. Así mismo, se encontró que las dificultades lectoras no ocurren de forma aislada, sino que pueden establecerse a partir de un proceso progresivo que puede ser identificado desde los primeros niveles escolares. Esta investigación puede aportar elementos importantes a la investigación que aquí se presenta, en la medida que pone de manifiesto la importancia de establecer dicha mediación desde los primeros procesos y que la lectura se constituyera como un proceso que ha de ser acompañado de forma sistematizada, hecho que se articula con el propio enfoque multidimensional que guía este trabajo doctoral.

## 2.2 Bases teóricas

### 2.2.1 Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación, que Edward Deci y Richard Ryan sacaron a la luz en 1985, es como una brújula para entender qué mueve a las personas a aprender, incluyendo algo tan clave como leer bien. Esta teoría se mete en el meollo de por qué los estudiantes hacen lo que hacen, si es por gusto o porque algo externo los empuja. En las aulas, esta idea ayuda a los maestros a ver cómo ciertas necesidades básicas, esas que todos tienen, pueden hacer que los chicos se enganchen de verdad con la lectura, poniendo no solo la cabeza, sino también el corazón.

Un punto grande de esta teoría es que separa dos tipos de motivación: la que sale de adentro y la que viene de afuera. La intrínseca, como la llaman Ryan y Deci (2000), es cuando lees porque te encanta, porque quieres meterte en una historia o aprender algo nuevo. La extrínseca, en cambio, es cuando lo haces por una nota o para no meterte en problemas. En la lectura, esto se ve claro: hay chicos que abren un libro porque los transporta a otro mundo, y otros que lo hacen solo para pasar el examen. Estudios, como los de Guthrie y Wigfield (2000), muestran que los que leen por gusto suelen entender mejor, se meten más en el texto y terminan aprendiendo de verdad, porque no es solo cumplir, sino disfrutar.

Además, Deci y Ryan (1985) dicen que hay tres cosas que todos los individuos necesitan para estar motivados: sentirnos libres, capaces y conectados. La autonomía es eso de querer hacer las cosas porque tú lo decides, no porque te lo mandan. En la lectura, dejar que un estudiante escoja qué libro quiere, algo que le guste o que pueda con él, hace que se prenda más. Luego está la competencia, que es sentirse que puedes con el reto. Si un chico cree que puede entender un texto complicado, se lanza a leer con más ganas, y eso le ayuda a mejorar en la escuela (Niemic y Ryan, 2009). Y por último, la relación, que es saber que tienes a alguien que te apoya, como un maestro o los compañeros. Un salón donde todos se sienten parte, donde hay confianza, puede hacer que la lectura sea algo que los chicos quieran hacer, no algo que les toca.

Estudios, como los de Reeve (2012), muestran que cuando los chicos tienen libertad para escoger sus libros, no solo se sienten más motivados por dentro, sino que también entienden y analizan los textos con más claridad. Y si los docentes, además, les incentivan, por ejemplo, con comentarios que ayudan y un apoyo que se siente de verdad, los estudiantes se sienten más seguros y conectados. Esto, según Deci, et al. (1991), refleja el impulso por la lectura con más entusiasmo y motivación, lo que termina mejorando las habilidades de lectura. Los docentes, pues, son como puentes: crean un ambiente donde cada estudiante se siente valorado y se anima a meterse de lleno en la lectura.

Por otro lado, esta teoría ha inspirado programas que mezclan motivación con buenas formas de enseñar. Tomando como referencia el caso del modelo CORI, que Guthrie y otros (2006) pusieron sobre la mesa. Este enfoque junta estrategias para entender textos con actividades que despiertan el gusto por leer, a través de la combinación de las metas personales con trabajos en equipo que hacen que los jóvenes se sientan parte de algo, logrando con esto que se desarrolle un mayor gusto e interés por la lectura. Estos programas muestran que armar experiencias de lectura que toquen las necesidades de los niños, como sentirse libres y capaces, es clave para que aprendan mejor.

Al analizar esta teoría junto a otras ideas, se genera un panorama todavía más rico. Por ejemplo, Vygotsky (1978) habla de cómo el entorno social moldea el aprendizaje, algo que va de la mano con esa necesidad de conexión que plantea la Teoría de la Autodeterminación. Las dos ideas juntas dicen que los amigos, los maestros, el ambiente, todo eso ayuda a que los chicos piensen mejor y lean con más profundidad. También hay enfoques que se fijan en cómo funciona la mente, en cosas como la atención o la memoria, y cómo los estudiantes controlan lo que leen. Aquí, el entusiasmo por leer actúa como un motor: cuando los chicos están motivados, usan mejor esas herramientas mentales para entender los textos.

Al poner el foco en que los estudiantes se sientan libres, capaces y apoyados, no solo explica por qué se motivan, sino que también da pistas prácticas para armar clases que los hagan amar los libros. Y si se mezcla con otras teorías, como la de Vygotsky o las que miran la mente, se vuelve aún más poderosa. Es una herramienta

que puede cambiar cómo se enseña, para que la educación sea más completa y deje huella.

### **2.2.2 Teoría Sociocultural del Aprendizaje**

La Teoría Sociocultural del Aprendizaje propuesta por Vygotsky (1978) explica que el aprendizaje no se da de forma autónoma, sino a través de la interacción de los individuos con su entorno social y cultural, dejando claro que el cerebro no trabaja en una burbuja, sino que todo lo que uno aprende, como entender un texto, viene de estar con otros, de compartir y charlar. Vygotsky afirma que las habilidades grandes, como darle sentido a lo que se lee, nacen en las cosas que los individuos hacen juntos y luego se meten en la cabeza poco a poco, gracias al lenguaje y a la cultura.

Cuando se trata de leer, esta teoría pone en la mesa algo clave: entender un texto no es solo cosa de uno, sino de todos. Hablar sobre un libro, discutir, hacerse preguntas entre compañeros, eso hace que las ideas se vuelvan más claras y ricas. Mercer y Littleton (2007) y Rogoff (1990) lo explican bien: esas charlas en grupo ayudan a los estudiantes a mirar un texto desde distintos lados, a pensar más hondo. Así, el salón se convierte en un espacio vivo, donde todos aportan y el aprendizaje se vuelve más grande que la suma de cada uno.

Un idea central de Vygotsky es la Zona de Desarrollo Próximo, o ZDP, que es como el espacio entre lo que un niño puede hacer solo y lo que logra con una mano amiga, sea del maestro o de un compañero (Vygotsky, 1978). En la lectura, esto significa que con un poco de ayuda, los chicos pueden enfrentarse a textos que parecen muy duros. Bruner (1986) le puso nombre a esa ayuda: “andamiaje”. Es cuando el maestro da pistas, hace preguntas que guían o explica una palabra complicada. Rosenshine y Meister (1992) dicen que cosas como enseñar a hacer predicciones o mostrar cómo sacar conclusiones son andamiajes que funcionan de maravilla para leer mejor.

El lenguaje, para Vygotsky (1978), es el gran puente. No solo sirve para hablar, sino para pensar, para ordenar las ideas. Cuando los estudiantes charlan en grupo, discuten un texto o debaten con el profe, no solo entienden mejor, sino que aprenden a

pensar sobre cómo piensan. Esto, que suena complicado, es lo que Wells (1999) y Mercer y Littleton (2007) llaman habilidades metacognitivas: los chicos se vuelven más listos para analizar y cuestionar. Un salón donde todos hablan y aportan es como un motor para aprender juntos.

Y no se puede olvidar la cultura. Cada estudiante trae al aula su mundo, sus costumbres, su manera de ver las cosas. Au (1998) y Heath (1983) insisten en que esas diferencias culturales afectan cómo los chicos entienden un texto. Un maestro que no las toma en cuenta se pierde de mucho. ¿Cómo no aprovechar lo que cada niño trae? Un enfoque que respeta esas raíces culturales no solo hace que la lectura sea más cercana, sino que da a todos la chance de conectar los libros con su propia vida.

La Teoría Sociocultural del Aprendizaje, en este caso, empuja a meter en las aulas textos que hablen de las vidas y raíces de los estudiantes, de manera que la elección de lecturas que conecten con sus tradiciones no solo les despierta la curiosidad, sino que los hace generar sentimientos por el texto. Así mismo, los ayuda a comprender otras formas de ver el mundo, a ser más abiertos y respetuosos con las diferencias, lo que conlleva a que no solo lean mejor, sino que desarrollen más empatía y consciencia de la diversidad.

Una forma de llevar esta teoría al aula es plantear actividades en las que los estudiantes lean juntos, en pequeños grupos en los que cada uno tome un rol: uno orienta la lectura, otro analiza, otro resume y así todos aportan ideas y van armando el sentido del texto entre todos. Los docentes, por su lado, no deben ser vistos como autoridad, sino que deben orientar el proceso y garantizar que, a través de la participación activa y conjunta, ningún estudiante se quede atrás. En este sentido, algunos estudios como los de Gibbons (2002) muestran que estas dinámicas no solo ayudan a desarrollar procesos de lectura con más claridad, sino que también generan más confianza a los estudiantes para enfrentarse a textos que al principio parecen un hueso duro de roer.

Además, esta teoría va de la mano con formas de enseñar como el aprendizaje basado en proyectos. Aquí, los chicos se meten a investigar problemas de la vida real, trabajando en equipo y analizando textos con cabeza crítica. Esto los lleva a usar lo

que saben de lectura en situaciones que importan, aprendiendo cosas que les sirven dentro y fuera de la escuela. Es como darles herramientas para la vida.

Al relacionar esta teoría con otras, se arma un cuadro más completo. Por ejemplo, con la Teoría de la Autodeterminación, que habla de cómo sentirse capaz y apoyado motiva a los estudiantes. La sociocultural, en cambio, pone el ojo en el entorno, en cómo la cultura y las charlas con otros moldean el aprendizaje. Las dos se complementan: una se fija en lo que pasa dentro del estudiante, la otra en lo que lo rodea. Y si le sumas las ideas cognitivas, que miran cómo la mente procesa los textos, tienes un enfoque que lo cubre todo, desde el pensamiento hasta el mundo alrededor.

En fin, la Teoría Sociocultural del Aprendizaje da una mirada honda a cómo el entorno y la cultura ayudan a los chicos a leer mejor. Al poner énfasis en las charlas, el apoyo de los maestros y el valor de las diferencias culturales, no solo enriquece cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje, sino que da pistas prácticas para armar clases que incluyan a todos. Un aula así, donde todos colaboran y se respetan las raíces de cada uno, no solo forma mejores lectores, sino ciudadanos que piensan y se comprometen con el mundo.

### **2.2.3 Teoría de la Motivación para la Lectura**

La Teoría de la Motivación para la Lectura planteada por Guthrie y Wigfield (1997, 2000), es como una linterna que alumbrá por qué los chicos se enganchan o no con los libros. Leer no es solo descifrar palabras. Es algo que depende de lo que los estudiantes sienten por dentro y de lo que pasa a su alrededor. Esta teoría junta ideas de la psicología para explicar cómo el gusto por leer, las metas que uno se pone y el ambiente en la escuela hacen que un niño se meta de lleno en un texto o lo deje tirado. Es un enfoque que ayuda a entender cómo motivar a los estudiantes para que lean con ganas y saquen más provecho.

Un pilar grande aquí es la motivación intrínseca, ese impulso que te lleva a leer porque te encanta, porque quieres saber más o porque una historia te atrapa. Guthrie y Wigfield (2000) dicen que los chicos que leen por gusto se esmeran más, piensan más hondo y usan trucos para entender mejor los textos. En cambio, la motivación

extrínseca es cuando lees por una nota o para que el profe no te regañe. Claro, eso puede funcionar a veces, pero Deci y Ryan (1985) y Guthrie y otros (2006) insisten en que el amor por la lectura, ese que viene de adentro, es lo que de verdad lleva a los estudiantes a leer bien y a querer los libros toda la vida.

Otro punto clave es ponerse metas. Schunk y Zimmerman (1997) explican que los estudiantes que saben qué quieren lograr con su lectura, como entender una idea o mejorar en algo, se lo toman más en serio. Pueden ser metas para lucirse, como sacar una buena nota, o para aprender algo nuevo. Guthrie y Wigfield (2000) dicen que los maestros pueden ayudar con actividades que hagan que los chicos piensen en su progreso, que sientan que están logrando algo.

Sentirse capaz también importa mucho. Los chicos que creen que pueden con un texto difícil se lanzan a leer con más confianza, como dice Bandura (1997). Esto se parece a lo que Deci y Ryan (1985) llaman competencia. Los maestros pueden ayudar dando comentarios que levanten el ánimo, armando tareas que no sean ni muy fáciles ni imposibles, y echando una mano cuando hace falta. Así, los estudiantes se sienten más seguros y leen con más ganas.

Y luego está el tema de que los textos tengan que ver con los chicos. Si un libro habla de algo que les interesa, que toca su vida o sus sueños, se prenden más. Schiefele (1991) y Hidi y Renninger (2006) dicen que eso no solo los motiva, sino que los hace entender mejor, porque prestan más atención. Los maestros pueden traer libros variados, que hablen de distintas culturas o temas que estén en boga, para que cada estudiante encuentre algo que le haga clic.

El aula también juega un papel importante, que según Guthrie y Wigfield (2000) permite que los chicos puedan elegir qué leer, conversar sobre libros y que además, ver al docente entusiasmado con la lectura hace maravillas. Gambrell (1996) agrega que cosas como leer en voz alta o tener una mini biblioteca en el aula pueden hacer que los estudiantes vean la lectura como algo chévere. Un salón así, lleno de vida, es como un imán para que los chicos quieran leer.

Un ejemplo notable de cómo aplicar esta teoría en la práctica es el modelo CORI (Concept-Oriented Reading Instruction), desarrollado por Guthrie y sus colaboradores (2006), el cual combina la enseñanza de estrategias de comprensión lectora con

actividades diseñadas para fomentar la motivación intrínseca, como la exploración temática y la conexión de los textos con el mundo real. El modelo CORI ha demostrado ser efectivo al mejorar tanto la motivación como el rendimiento lector de los estudiantes, destacando la importancia de integrar elementos motivacionales en el diseño curricular.

Es importante resaltar que la Teoría de la Motivación para la Lectura no opera de manera individual, sino que se relaciona y entrelaza con otros marcos teóricos, formando una especie de red conceptual. Por ejemplo, tiene puntos en común con la Teoría de la Autodeterminación, y también, conecta con la visión sociocultural de Vygotsky (1978), que insiste en que el entorno social, las charlas y todo eso, moldea el aprendizaje. Estas relaciones muestran que la motivación para leer es algo complejo, que pide un enfoque que mire tanto lo que pasa dentro de la persona como lo que hay alrededor.

Ahora bien, la Teoría de la Motivación para la Lectura es una herramienta poderosa para despertar el interés y el gusto por los libros. Al tomar en cuenta cosas como la motivación interna o externa, la seguridad en uno mismo, el valor que cada quien le da a lo que lee y el ambiente del aula, esta teoría aporta ideas prácticas para cambiar la forma de enseñar. Lo mejor es que se lleva bien con otras teorías, lo que la hace más útil para armar estrategias que no solo ayuden a entender mejor los textos, sino que también hagan que los estudiantes vean los libros como algo especial. Así, no solo se forman lectores más críticos, sino que también se logra que la lectura sea una experiencia enriquecedora, algo que valga la pena. Este enfoque, aunque no es perfecto, puede hacer que la lectura pase de ser una tarea a algo realmente significativo.

#### **2.2.4 Perspectivas Cognitivas y Metacognitivas en la Comprensión Lectora**

La comprensión lectora es un proceso bien complejo, que mezcla de forma dinámica las habilidades cognitivas y metacognitivas del lector. ¿No es increíble cómo la mente hace lo necesario para dar sentido a un texto? Desde distintos enfoques teóricos, se ha estudiado a fondo este tema. Las perspectivas cognitivas se fijan en los

mecanismos internos, esos que procesan la información, mientras que las metacognitivas resaltan la capacidad de estar consciente y controlar esos procesos. Juntas, ambas ofrecen un marco completo para entender cómo las personas descifran, interpretan y hasta reflexionan sobre lo que leen, algo clave en la educación.

Desde el lado cognitivo, la comprensión lectora se ve como un esfuerzo activo para construir significado. El lector no solo lee, sino que dialoga con el texto, conectando ideas nuevas con lo que ya sabe. Kintsch y Van Dijk (1978) propusieron el modelo de construcción-integración, que explica que el lector crea representaciones mentales en tres niveles: uno superficial, que capta el texto tal cual; otro proposicional, que organiza las ideas principales; y el modelo de situación, donde se mezcla el texto con los conocimientos previos. Este último nivel es el que permite entender de verdad, porque conecta la información con contextos más amplios.

La atención y la memoria de trabajo son piezas claves en este proceso. ¿Quién no ha sentido que se le escapa un detalle al leer algo complicado? Cain y Oakhill (2014) señalan que los lectores con mejor memoria de trabajo arman representaciones más precisas, lo que les ayuda a hacer inferencias, resolver contradicciones y entender textos difíciles. Las inferencias, además, son esenciales, porque permiten llenar los huecos que deja el texto, usando pistas del contexto y lo que el lector ya sabe (McNamara & Magliano, 2009). Esto es especialmente importante en textos narrativos o expositivos, donde las ideas no siempre están claritas.

Por otro lado, las perspectivas metacognitivas añaden una capa extra, al enfocarse en cómo el lector supervisa y ajusta su propia lectura. Flavell (1979) definió la metacognición como el conocimiento y manejo de los procesos mentales, y en la lectura, esto significa darse cuenta de cuando algo no se entiende, buscar soluciones y reflexionar sobre el contenido. Esta habilidad permite adaptarse a textos complicados o desconocidos, algo muy útil en el aula.

Entre las estrategias metacognitivas están la planificación antes de leer, el monitoreo mientras se lee, y la evaluación al terminar. Pressley y Afflerbach (1995) dicen que los lectores expertos usan estas tácticas de forma natural, ajustándose según el texto o el objetivo de la lectura. Por ejemplo, alguien puede recordar lo que sabe sobre un tema antes de empezar, leer más despacio si el texto es denso, o

hacerse preguntas al final para asegurarse de que entendió. Todo esto hace la diferencia.

La relación entre lo cognitivo y lo metacognitivo es lo que hace que la comprensión lectora funcione. Los procesos cognitivos dan las herramientas para decodificar y procesar el texto, mientras que los metacognitivos ayudan a controlar esas herramientas para aprender mejor. En el salón de clases, esta interacción es crucial, porque los estudiantes necesitan aplicar estas habilidades en todo tipo de textos y situaciones, desde un cuento hasta un artículo científico. Aunque no siempre es fácil, este enfoque combinado puede transformar cómo los estudiantes se enfrentan a la lectura.

En el mundo educativo, enseñar de forma directa estrategias cognitivas y metacognitivas ha probado ser una manera eficaz de mejorar cómo los estudiantes entienden lo que leen. Programas como el Reciprocal Teaching, desarrollado por Palincsar y Brown (1984), se enfocan en enseñar tácticas como resumir, hacer preguntas, aclarar dudas y predecir, mezclando habilidades cognitivas y metacognitivas para que la lectura sea más activa y pensada. Este método no solo ayuda a entender mejor los textos, sino que también da a los estudiantes más control sobre su propio aprendizaje, haciéndolos más independientes.

Además, las habilidades metacognitivas tienen mucho que ver con la motivación y el gusto por leer. Guthrie y Wigfield (2000) dicen que los estudiantes que están motivados tienden a usar más estas estrategias, porque ven la lectura como algo importante y valioso. Esto deja claro que las ideas cognitivas y metacognitivas no deben mirarse por separado, sino junto con otros factores, como la motivación, el entorno social y el contexto, que también influyen en cómo se aprende.

Las nuevas tecnologías han abierto un sinnúmero de posibilidades para aplicar estas ideas en la enseñanza, en las que se encuentran herramientas digitales, como plataformas interactivas o aplicaciones móviles para la lectura, las cuales crean espacios personalizados que apoyan el desarrollo de estas habilidades. Por ejemplo, los sistemas de tutoría inteligente ofrecen retroalimentación al instante, identifican problemas en la comprensión y sugieren estrategias para mejorar, ayudando a los estudiantes a leer de forma más efectiva (Azevedo et al., 2010).

Desde un enfoque más amplio, la comprensión lectora se puede ver como un juego de varios sistemas que se cruzan: los procesos cognitivos, metacognitivos y sociales trabajan juntos. La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) resalta que entender un texto no pasa en una burbuja, sino en un entorno social donde las charlas con otros ayudan a desarrollar habilidades metacognitivas a través de la reflexión compartida. Actividades como discusiones en grupo o clubes de lectura complementan la enseñanza individual, porque permiten a los estudiantes compartir ideas, recibir comentarios y darse cuenta de cómo entienden los textos.

Por otro lado, la neurociencia cognitiva ha ayudado a entender mejor cómo el cerebro procesa lo que se lee. Estudios con imágenes cerebrales han encontrado áreas específicas que se activan al decodificar palabras, entender significados y conectar información (Ferstl et al., 2008). Estos descubrimientos respaldan la idea de enseñar estas habilidades de forma clara y gradual, ya que las zonas del cerebro ligadas a estas tareas se fortalecen con práctica y un aprendizaje bien dirigido.

## **2.3 Aspectos conceptuales**

### **2.3.1 La Comprensión Lectora**

La comprensión lectora es un proceso mental complicado, donde las personas arman significados a partir de un texto, mezclando lo que dice claramente con lo que se intuye y con lo que ya saben de antes. No se trata solo de descifrar palabras o frases, sino de un diálogo activo entre el lector y lo que lee. Esto implica hacer inferencias, conectar puntos y hasta juzgar de manera crítica lo que se encuentra en el texto, lo que es un proceso que se considera clave para aprender, porque no solo ayuda a generar nuevos conocimientos nuevos, sino que también fomenta pensar a fondo, resolver problemas y reflexionar sobre las ideas. Según Kintsch (2018), la comprensión lectora funciona en varios niveles: uno textual, que se queda con lo literal; otro inferencial, que une puntos no tan obvios; y uno crítico, donde se evalúa si el contenido es cierto o importante.

Un modelo bien conocido para entender esto es el de construcción-integración, propuesto por Kintsch y Van Dijk (1978). Este modelo dice que leer no es algo que va en línea recta, sino que es como un vaivén, donde el lector crea imágenes mentales del texto en tres niveles: la base del texto, con las ideas literales; el modelo de situación, que junta lo que dice el texto con lo que el lector ya sabe; y la macroestructura, que resume lo principal. Este enfoque resalta que la lectura es un proceso de construcción en el que el lector tiene que elegir, organizar e interpretar lo que lee de forma activa.

Varios factores, tanto internos como externos, afectan cómo se entiende un texto. Desde lo interno, cosas como saber decodificar, tener buen vocabulario y una memoria de trabajo sólida son esenciales para procesar y guardar la información (Cain & Oakhill, 2014). Desde lo externo, el contexto cultural, las formas de enseñar y las estrategias en el aula influyen en cómo las personas se relacionan con lo que leen. Snow (2002) apunta que la comprensión lectora no es igual para todos, sino que depende de las vivencias, motivaciones y necesidades de cada quien, lo que pide enfoques distintos para enseñarla.

En las escuelas, la comprensión lectora es crucial no solo para sacar buenas notas, sino para formar personas que piensen por sí mismas y reflexionen. Evaluaciones como PISA han mostrado que esta habilidad está ligada al éxito en los estudios y a participar activamente en una sociedad que valora la lectura. Pero, esas mismas pruebas también han sacado a la luz diferencias grandes en los niveles de comprensión entre estudiantes de distintos entornos económicos, lo que deja claro que hacen falta políticas educativas más justas e inclusivas (OCDE, 2019).

La comprensión lectora va mucho más allá de leer palabras o frases; es una mezcla de procesos mentales, emocionales y sociales. Enseñarla bien requiere mirar a cada estudiante como único, considerando su contexto cultural y escolar. Al entender todas las piezas de este rompecabezas, se pueden crear estrategias de enseñanza que no solo ayuden a los estudiantes a tener éxito en la escuela, sino que también los conviertan en lectores independientes, críticos y apasionados por los textos.

### **2.3.2 Factores cognitivos, motivacionales y socioculturales**

La comprensión lectora depende de múltiples factores cognitivos, motivacionales y socioculturales que se mezclan de forma dinámica para definir la manera en la que las personas entienden lo que lee. Estos elementos no trabajan por separado, sino que se entrelazan, generando un entorno único que cambia según quién sea el lector y en qué contexto esté leyendo.

Al hablar de los factores cognitivos, es importante tener en cuenta que estos abarcan habilidades básicas como la decodificación, el vocabulario, la memoria de trabajo y las inferencias. La decodificación, implica transformar letras en sonidos y palabras, es como la base para comprender un texto (Perfetti & Stafura, 2014). Un buen vocabulario, por su lado, ayuda a los lectores a descifrar palabras nuevas y conectarlas con lo que ya conocen de manera previa. La memoria de trabajo, según Cain y Oakhill (2014), es clave porque permite mantener ideas en la cabeza mientras se procesan otras y se hacen conexiones importantes que facilitan la interiorización de la información.

Los factores motivacionales tienen que ver con el interés, la confianza en uno mismo y la ganas de leer. Guthrie y Wigfield (2000) explican que los lectores que leen por gusto o curiosidad se meten más a fondo en los textos. En cambio, la motivación externa, como leer por una calificación, no siempre lleva al desarrollo efectivo de habilidades lectoras que duren, puesto que la percepción de competencia, es decir, sentirse capaz de entender lo que se lee, también es super importante para afrontar procesos de comprensión de textos difíciles y disfrutar de la lectura.

Desde el punto de vista sociocultural, factores como la familia, la escuela y la cultura en general juegan un papel enorme que, según la teoría de Vygotsky (1978) resalta que el aprendizaje, incluyendo la lectura, siempre pasa en un entorno social y cultural. Por ejemplo, los chicos que crecen en casas donde los libros son importantes suelen ser mejores lectores. De igual forma, las escuelas que promueven ambientes diversos ayudan a que los estudiantes se conecten con textos que reflejan sus propias vidas, lo que despierta su interés y mejora su comprensión.

Lo interesante es que estos factores no funcionan solos. Un lector con buenas habilidades cognitivas, pero sin motivación no va a rendir al máximo. Igual, un entorno sociocultural pobre, con pocos libros o poco apoyo, puede frenar el desarrollo de la lectura, no importa qué tan listo sea el lector.

### **2.3.3 El Modelo Multidimensional para la comprensión lectora**

El constructo teórico propuesto explica que la comprensión lectora junta factores cognitivos, motivacionales y socioculturales en un marco que busca fortalecer el aprendizaje de la lectura al tener en cuenta que leer no es solo descifrar palabras, como si fuera algo mecánico, sino que es una actividad complicada que mezcla habilidades mentales avanzadas, el deseo de leer por gusto o por un premio, y un entorno cultural que le da sentido a todo.

En el aspecto cognitivo, este constructo se fundamenta en ideas como el modelo de construcción-integración de Kintsch (1998) que afirma que los lectores generan imágenes mentales para comprender y organizar lo que leen, de manera que no se trata solo de captar de manera literal lo que dice un texto, sino de establecer conexiones, inferir cosas y relacionar la información con los conocimientos previos que se tienen; por lo que habilidades como decodificar, resumir ideas o sacar conclusiones son claves para entender un texto a fondo.

Respecto a la motivación, el constructo toma ideas de la Teoría de la Motivación para la Lectura de Guthrie y Wigfield (2000) que explican que aspectos como el interés personal, el sentirse capaz de leer bien y tener libertad para elegir lo que se lee son super importantes, y que además, cuando los estudiantes encuentran textos que les llaman la atención o que pueden elegir de manera independiente se motivan mucho más y terminan queriendo leer por su cuenta.

En el aspecto sociocultural, el constructo reconoce que la lectura es una actividad de carácter social que según Vygotsky (1978) genera un aprendizaje que siempre está ligado a las interacciones sociales y culturales, y con la lectura pasa lo mismo. Este modelo promueve prácticas que ayuden a los estudiantes a conectar los

textos con sus propias vidas y culturas, lo que hace que la lectura sea más significativa y enriquecedora.

Este enfoque tiene múltiples aplicaciones prácticas en la escuela. Por ejemplo, puede ayudar a la generación de programas de lectura que enseñen estrategias claras, y que incluyan actividades que motiven a los chicos y además, usen textos que reflejen sus realidades culturales. También permite a los docentes ajustar su forma de enseñar según lo que cada estudiante necesita, y, con ello, lograr que el aprendizaje sea más personal y efectivo.

### **2.3.4 Importancia de la Motivación y la enseñanza diferenciada**

La motivación y la enseñanza diferenciada son como dos columnas que sostienen la enseñanza de la comprensión lectora. ¿No es impresionante cómo pueden adaptarse a lo que cada estudiante necesita? La motivación, ese impulso que lleva a los chicos a meterse de lleno en una actividad, es clave para aprender a leer bien, ya que define cuánto esfuerzo pone un estudiante, y también qué tan profundo se conecta con lo que lee (Guthrie & Wigfield, 2000).

Por su parte, la enseñanza diferenciada tiene que ver con ajustar las formas de enseñar para atender la variedad que hay en un salón, reconociendo que cada estudiante aprende a su manera y a su ritmo, y que, además, tiene distintas habilidades y viene de contextos culturales diferentes; pero buscando dar a todos las mismas oportunidades para brillar, de acuerdo con sus capacidades y habilidades particulares (Tomlinson, 2001).

Para fomentar la comprensión lectora, la motivación se puede impulsar con estrategias como dejar que los estudiantes elijan qué leer, poner metas claras que puedan alcanzar, o conectar los textos con cosas que les interesen. Por ejemplo, si un texto refleja la vida o la cultura de un estudiante, es más probable que se enganche y le encuentre sentido a la lectura. También, darles retroalimentación positiva y celebrar sus logros, por pequeños que sean, ayuda a que se sientan más seguros y sigan leyendo con ganas.

La enseñanza diferenciada, en cambio, usa métodos como formar grupos flexibles, ajustar la dificultad de los textos o mezclar distintos estilos de enseñanza, como trabajar solo, en pareja o charlar en grupo. Esto permite a los maestros apoyar a los que tienen más dificultades o retar a los que ya dominan la lectura.

Juntar la motivación con la enseñanza diferenciada no solo hace que los estudiantes entiendan mejor los textos, sino que crea un ambiente de aprendizaje más justo y rico. Al valorar las diferencias de cada estudiante y hacer que se sientan apoyados, estas prácticas forman lectores independientes y críticos, listos para enfrentar los retos del mundo actual.

## CAPÍTULO III - METODOLOGÍA

El presente capítulo expone el marco metodológico que orienta el desarrollo de la investigación, a partir de la definición del enfoque epistemológico, el paradigma interpretativo y el método asumido para la comprensión del fenómeno estudiado. En este apartado se describen las decisiones metodológicas que sustentan el estudio, tales como el tipo y diseño de investigación, las dimensiones analíticas, los sujetos y el escenario de investigación, así como las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de la información. De igual forma, se explican los procedimientos empleados para el procesamiento y análisis de los datos, junto con las fases del estudio y los criterios de rigurosidad y calidad científica que garantizan la validez, credibilidad y coherencia de los hallazgos. Todo ello se articula con el propósito de generar un constructo teórico multidimensional que permita comprender y fortalecer la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria desde una perspectiva integral y contextualizada.

### 3.1 Paradigma

La presente investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo, el cual tiene como propósito fundamental comprender los significados que los sujetos construyen en su interacción con el mundo social y educativo. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se concibe como una verdad absoluta ni universal, sino como una construcción contextual y situada, que emerge de las experiencias, narrativas e interacciones de los actores involucrados (Denzin y Lincoln, 2018; Crotty, 1998).

A diferencia del paradigma positivista, que busca establecer relaciones causales a partir de datos cuantificables, el interpretativo privilegia la riqueza de la experiencia humana, la subjetividad de los participantes y la complejidad de los fenómenos educativos (Willis, 2007; Schwandt, 2014). Bajo este enfoque, se reconoce que cada docente y estudiante aporta visiones particulares de la realidad escolar, las cuales constituyen fuentes legítimas para la comprensión profunda de la problemática investigada.

En el contexto de esta investigación, orientada al desarrollo de un constructo teórico multidimensional para la comprensión lectora, el paradigma interpretativo permite analizar las prácticas pedagógicas de los docentes, las percepciones de los estudiantes y las dinámicas socioculturales que influyen en el aprendizaje lector. Este paradigma también da lugar a la reflexividad del investigador, en la medida en que reconoce que la propia experiencia y posición del investigador intervienen en la interpretación de los hallazgos.

De esta manera, el paradigma interpretativo brinda las bases epistemológicas necesarias para aproximarse a la comprensión lectora no solo como una habilidad técnica, sino como un proceso culturalmente situado y atravesado por motivaciones, interacciones sociales y contextos específicos. Esta visión ofrece la posibilidad de generar conocimientos pertinentes que contribuyan a la innovación pedagógica y a la equidad en la enseñanza de la lectura.

### **3.2 Dimensiones de la investigación**

Las dimensiones de esta investigación se definen a partir de los componentes centrales que orientan el estudio, en coherencia con el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo asumido. Dichas dimensiones no solo delimitan el objeto de análisis, sino que permiten estructurar el abordaje metodológico para alcanzar los objetivos planteados. En este sentido, se contemplan tres grandes dimensiones:

**Dimensión cognitiva:** Se orienta a comprender los procesos de construcción de significado que realizan los estudiantes durante la lectura, así como las habilidades implicadas en la decodificación, el análisis, la inferencia y la interpretación textual. Esta dimensión busca identificar cómo se consolidan las competencias lectoras en los niños de primaria y cuáles son las dificultades que emergen en dicho proceso.

**Dimensión motivacional:** Considera la influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el aprendizaje lector. Desde la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985; Niemiec & Ryan, 2009), se analizan aspectos relacionados con el interés, el compromiso y la disposición de los estudiantes hacia la lectura, así como las

estrategias pedagógicas de los docentes para promover ambientes que estimulen la autonomía y el gusto por leer.

**Dimensión sociocultural:** Reconoce que la comprensión lectora está atravesada por factores contextuales, culturales y sociales. En este sentido, se exploran las prácticas pedagógicas de los docentes, las interacciones en el aula, las oportunidades educativas que brinda el contexto institucional y familiar, y los elementos propios de la realidad sociocultural de Sincelejo, donde se ubica la Institución Educativa Simón Araujo.

Estas tres dimensiones —cognitiva, motivacional y sociocultural— se articulan en un constructo teórico multidimensional que permite interpretar la comprensión lectora como un fenómeno complejo, en el cual confluyen procesos individuales y colectivos, experiencias subjetivas y condiciones estructurales del contexto. Así, el estudio no se limita a evaluar la competencia lectora desde un único ángulo, sino que propone una aproximación integral que favorece la construcción de un modelo pedagógico más pertinente y equitativo.

### **3.3 Tipo y Diseño de investigación**

El estudio se inscribe dentro del enfoque cualitativo, dado que busca comprender en profundidad las experiencias, significados y percepciones que los participantes construyen en torno a la comprensión lectora. Desde esta perspectiva, la investigación no pretende generalizar resultados a partir de datos estadísticos, sino interpretar de manera holística la realidad educativa, considerando la subjetividad de los actores involucrados (Merriam & Tisdell, 2016).

En correspondencia con el paradigma interpretativo, el diseño de investigación adoptado es fenomenológico-hermenéutico, el cual ofrece un camino para explorar, describir e interpretar las experiencias vividas por los docentes y estudiantes en torno a la comprensión lectora, reconociendo no solo la esencia de dichas vivencias, sino también los significados que se construyen a partir de ellas en el contexto educativo.

La fenomenología, de acuerdo con los planteamientos de Husserl (1970), busca ir a las cosas mismas, es decir, a la descripción detallada de las experiencias tal y

como son vividas por los sujetos, dejando de lado supuestos o categorías preestablecidas. En este sentido, la fenomenología aplicada al presente estudio permite acercarse a las percepciones de los estudiantes de tercer grado de primaria y de sus docentes respecto al aprendizaje y la enseñanza de la comprensión lectora. Dicho acercamiento se materializa en el análisis de cómo los niños enfrentan los textos, qué estrategias utilizan, qué dificultades encuentran y cómo se sienten motivados o desmotivados en el proceso.

Por su parte, la hermenéutica, desde la perspectiva de Gadamer (2004), aporta la dimensión interpretativa necesaria para comprender los significados de esas experiencias en su contexto cultural y social. No se trata únicamente de describir cómo leen los estudiantes o cómo enseñan los docentes, sino de interpretar qué sentidos atribuyen a esas prácticas y cómo tales significados están influidos por las condiciones socioculturales de la Institución Educativa Simón Araujo en Sincelejo. Esto implica reconocer que las prácticas lectoras no son neutras, sino que responden a un entramado de creencias, expectativas, recursos disponibles y realidades comunitarias.

El valor del método fenomenológico-hermenéutico radica en su capacidad de integrar la descripción con la interpretación, permitiendo que el investigador capture la esencia de las experiencias y, al mismo tiempo, las comprenda en relación con un contexto específico. Van Manen (2016) sostiene que este enfoque es especialmente pertinente en el ámbito educativo, ya que posibilita acceder a la riqueza de los significados subjetivos que se construyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales no pueden ser reducidos a cifras o estadísticas.

En el marco de esta investigación, el método se traduce en la aplicación de técnicas como las entrevistas semiestructuradas, la observación participante y el análisis documental, que permiten develar cómo los estudiantes experimentan la lectura y cómo los docentes diseñan y ejecutan sus estrategias pedagógicas. La triangulación de estas técnicas asegura que los hallazgos no sean el producto de una única fuente de información, sino que reflejen una visión integral y coherente de la realidad investigada.

Este método, además, responde a la necesidad de generar teoría desde el contexto, en lugar de imponer modelos externos. Así, los hallazgos no se limitan a

confirmar hipótesis previas, sino que permiten construir un constructo teórico multidimensional de la comprensión lectora, que articule los factores cognitivos, motivacionales y socioculturales identificados en el proceso de investigación. Dicho constructo tiene la intención de aportar no solo al conocimiento académico, sino también a la práctica educativa, ofreciendo a los docentes herramientas reflexivas e innovadoras para optimizar la enseñanza de la lectura.

En síntesis, el método fenomenológico-hermenéutico constituye la ruta metodológica más adecuada para esta investigación, en tanto posibilita acceder a la esencia de las experiencias lectoras de los estudiantes y a la comprensión profunda de las prácticas pedagógicas de los docentes, interpretadas en su contexto cultural y social. Su pertinencia se evidencia en la capacidad de este enfoque para responder a la complejidad del fenómeno estudiado y, al mismo tiempo, generar conocimiento significativo y transformador para la educación.

### **3.4 Sujetos del estudio**

Los sujetos del estudio seleccionados para esta investigación son dos docentes de educación primaria que laboran en el grado tercero de la Institución Educativa Simón Araújo, institución oficial ubicada en la ciudad de Sincelejo, Colombia. Esta institución atiende a población perteneciente a los estratos socioeconómicos 1 y 2, lo que configura un contexto educativo caracterizado por limitaciones económicas, escasez de recursos pedagógicos y desafíos estructurales que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente en el desarrollo de la comprensión lectora.

La selección de los docentes como únicos sujetos del estudio responde al propósito de comprender, desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, las prácticas pedagógicas, concepciones, estrategias y experiencias que orientan la enseñanza de la comprensión lectora en el nivel de educación primaria. En este sentido, los docentes se constituyen en informantes clave, dado su rol mediador en el proceso lector y su responsabilidad directa en la planificación, implementación y evaluación de las estrategias didácticas utilizadas en el aula.

Ambos docentes cuentan con experiencia en la enseñanza del grado tercero, etapa considerada fundamental en el desarrollo de las habilidades lectoras, al corresponder con el tránsito de los estudiantes de “aprender a leer” hacia “leer para aprender”. Aunque los estudiantes no participan directamente como sujetos de investigación, las prácticas pedagógicas de los docentes se analizan a partir de su experiencia cotidiana en el aula, lo que permite comprender de manera indirecta los procesos, desafíos y oportunidades asociados al fortalecimiento de la comprensión lectora en este nivel educativo.

La elección de la Institución Educativa Simón Araújo se justifica por su carácter oficial y por atender a poblaciones en condición de vulnerabilidad, lo que la convierte en un escenario representativo de las realidades educativas del Caribe colombiano. Asimismo, los docentes seleccionados participan activamente en las distintas fases de la investigación, aportando información relevante mediante técnicas cualitativas como la entrevista y la reflexión sobre su práctica pedagógica, lo cual favorece la construcción de una teorización contextualizada y pertinente.

En este marco, la inclusión de los docentes como sujetos del estudio no solo permite generar conocimiento sobre las estrategias empleadas en la enseñanza de la comprensión lectora, sino que también los reconoce como actores reflexivos y protagónicos en la construcción de un constructo teórico multidimensional orientado al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas. Su participación resulta fundamental para asegurar que las propuestas derivadas del estudio respondan a las necesidades reales del contexto educativo y contribuyan a la mejora de los procesos de enseñanza de la lectura en educación primaria.

### **3.5 Escenario de la investigación**

El escenario en el que se desarrolla esta investigación es la Institución Educativa Simón Araujo, ubicada en la ciudad de Sincelejo, en el departamento de Sucre, Colombia. Esta institución es de carácter oficial y atiende a una población estudiantil perteneciente mayoritariamente a los estratos socioeconómicos 1 y 2, lo que refleja un contexto de vulnerabilidad económica y social. Como muchas instituciones educativas

en la región Caribe, la IE Simón Araujo enfrenta retos significativos relacionados con la calidad educativa, el acceso a recursos pedagógicos adecuados y las desigualdades estructurales que afectan el aprendizaje de sus estudiantes.

La institución cuenta con una infraestructura básica que, aunque funcional, presenta limitaciones en cuanto a recursos tecnológicos, materiales educativos actualizados y espacios destinados específicamente al fortalecimiento de habilidades lectoras. No obstante, estos desafíos se ven compensados por el compromiso del cuerpo docente y la administración, que trabajan activamente para ofrecer una educación de calidad a pesar de las dificultades. Este entorno, caracterizado por esfuerzos constantes por superar las adversidades, brinda una oportunidad valiosa para desarrollar e implementar estrategias pedagógicas innovadoras, como las que se plantean en esta investigación.

El aula de grado 3°, donde se lleva a cabo gran parte del trabajo de campo, es un espacio que refleja la diversidad cultural, social y económica de la comunidad a la que pertenece la institución. Los estudiantes de esta etapa educativa enfrentan desafíos relacionados con la consolidación de sus competencias lectoras, lo que convierte a este grado en un punto crucial para la intervención pedagógica. Además, el aula funciona como un microcosmos que permite observar e intervenir en las dinámicas educativas y sociales que caracterizan a la comunidad escolar en su conjunto.

La ciudad de Sincelejo, donde se ubica la institución, es la capital del departamento de Sucre y presenta un contexto socioeconómico que combina características urbanas y rurales. Este entorno influye directamente en las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, quienes a menudo enfrentan barreras como el acceso limitado a bibliotecas, tecnología educativa y otros recursos necesarios para el desarrollo integral de sus habilidades académicas. Estas condiciones hacen de la IE Simón Araujo un escenario representativo y relevante para investigar y abordar problemáticas relacionadas con la comprensión lectora, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

La elección de este escenario responde a varios factores clave. En primer lugar, la institución presenta las condiciones necesarias para implementar y evaluar un modelo pedagógico innovador que busque optimizar la comprensión lectora, lo que

está alineado con los objetivos de la investigación. En segundo lugar, su población estudiantil y su contexto sociocultural ofrecen una oportunidad única para explorar cómo factores como el entorno, los recursos disponibles y las prácticas pedagógicas influyen en el desarrollo de habilidades lectoras. Finalmente, el compromiso demostrado por la comunidad educativa con la mejora de la calidad de la enseñanza garantiza una participación activa y significativa de todos los actores involucrados.

### **3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de información**

En correspondencia con el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo que orientan la presente investigación, se emplean técnicas de recolección de información orientadas a la comprensión profunda de las concepciones, prácticas, experiencias y significados que los docentes construyen en torno a la comprensión lectora en educación primaria. Estas técnicas no persiguen la medición de variables ni la implementación de intervenciones pedagógicas, sino la generación de conocimiento teórico a partir de la interpretación rigurosa de los discursos y prácticas docentes, reconociendo la naturaleza compleja, situada y multidimensional del proceso lector.

La selección de las técnicas responde a la necesidad de garantizar la profundidad analítica y la credibilidad de los hallazgos, mediante la triangulación metodológica (Denzin, 2017; Patton, 2015), entendida como la articulación de diversas fuentes y procedimientos que permiten contrastar, complementar y enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado. En este sentido, se emplean como técnicas principales la entrevista semiestructurada y el análisis documental, las cuales permiten acceder tanto a los significados construidos por los docentes como a los marcos institucionales que orientan su práctica pedagógica.

#### **a) Entrevista semiestructurada**

La entrevista semiestructurada constituye la técnica central de la investigación, al posibilitar el acceso directo a los discursos, experiencias y reflexiones de los docentes en relación con la enseñanza de la comprensión lectora. Esta modalidad combina una estructura flexible con la posibilidad de profundizar en aspectos

emergentes durante el diálogo, favoreciendo la construcción de significados desde la perspectiva de los sujetos (Kvale & Brinkmann, 2015).

En el marco del estudio, se aplican entrevistas en profundidad a los dos docentes seleccionados como sujetos del estudio, indagando sobre sus concepciones acerca de la comprensión lectora, las estrategias pedagógicas que emplean, las dificultades que identifican en su práctica, los factores motivacionales involucrados y las influencias socioculturales que inciden en el proceso lector. La entrevista se concibe como un espacio reflexivo que permite a los docentes interpretar y resignificar su experiencia pedagógica.

El instrumento utilizado es una guía de entrevista organizada en categorías analíticas tales como: concepción de la comprensión lectora, prácticas pedagógicas, estrategias didácticas, motivación hacia la lectura y contexto sociocultural. Dichas categorías se fundamentan en referentes teóricos del campo de la comprensión lectora y la didáctica de la lengua (Cain & Oakhill, 2014; Guthrie & Wigfield, 2000), y se mantienen abiertas a la emergencia de nuevos significados durante el proceso investigativo.

#### **b) Análisis documental**

El análisis documental se emplea como técnica complementaria para contextualizar y contrastar la información obtenida a través de las entrevistas, permitiendo identificar la manera en que la comprensión lectora es concebida y abordada en los documentos pedagógicos e institucionales que orientan la práctica docente. Esta técnica posibilita examinar las coherencias y tensiones entre el discurso docente y los lineamientos curriculares y normativos presentes en el contexto educativo (Krippendorff, 2018).

Como instrumento se utilizan fichas de análisis documental aplicadas a planificaciones de clase, proyectos pedagógicos, orientaciones curriculares, guías de trabajo y otros documentos institucionales vinculados a la enseñanza de la lectura. Las fichas contemplan criterios como: propósitos pedagógicos, estrategias metodológicas, enfoques de comprensión lectora, uso de recursos didácticos y referencias explícitas o implícitas a dimensiones cognitivas, motivacionales y socioculturales del proceso lector.

En conjunto, la entrevista semiestructurada y el análisis documental permiten construir una comprensión integral y contextualizada del fenómeno investigado, a partir del contraste entre los discursos docentes y los marcos institucionales que orientan su práctica. La triangulación entre estas técnicas fortalece la consistencia interpretativa del estudio y aporta insumos sustantivos para la construcción de un constructo teórico multidimensional de la comprensión lectora, objetivo central de la presente investigación.

### **3.7 Procesamiento de la información**

El procesamiento de la información en la presente investigación se desarrolla a partir del análisis cualitativo de contenido, enfoque que permite identificar patrones de sentido, categorías emergentes y relaciones significativas en los discursos y documentos analizados. Esta estrategia resulta coherente con el paradigma interpretativo, en tanto posibilita una comprensión profunda y contextualizada de las concepciones, prácticas y significados que los docentes atribuyen a la comprensión lectora en educación primaria (Krippendorff, 2018).

El proceso de análisis se lleva a cabo de manera sistemática y reflexiva, a través de fases interrelacionadas que favorecen la construcción progresiva de conocimiento teórico a partir de los datos empíricos:

**1. Organización y preparación de la información:** En una primera fase, se procede a la organización del material recolectado. Las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes se transcriben de forma textual, conservando expresiones, énfasis y particularidades discursivas relevantes para la interpretación. De igual manera, los documentos institucionales y pedagógicos seleccionados se clasifican y sistematizan mediante fichas de análisis, garantizando la fidelidad y trazabilidad de la información respecto a su fuente original.

**2. Codificación inicial y abierta:** Posteriormente, se desarrolla un proceso de codificación inductiva y abierta, siguiendo los planteamientos de Charmaz (2014). En esta etapa se asignan códigos a fragmentos significativos de los discursos docentes y de los documentos analizados, atendiendo a ideas recurrentes, conceptos clave y

expresiones vinculadas con la comprensión lectora, las prácticas pedagógicas, la motivación hacia la lectura y las influencias del contexto sociocultural. Esta fase se caracteriza por su flexibilidad analítica, evitando la imposición de categorías preconcebidas. En el proceso de codificación de la información emergen diversas categorías organizadas en dimensiones analíticas que permiten una comprensión integral del fenómeno estudiado. En este sentido, los códigos alfanuméricos se estructuran a partir de categorías centrales como Prácticas Pedagógicas (PP), Motivación Lectora (ML), Factores Cognitivos (FC) y Factores Socioculturales (FS), seguidas de una letra que identifica la dimensión interna y un número secuencial que corresponde a cada subcategoría emergente. Esta organización permite no solo sistematizar la información, sino también evidenciar la naturaleza multidimensional de la comprensión lectora, en la que convergen factores pedagógicos, motivacionales, cognitivos y contextuales, configurando un entramado complejo de relaciones que orientan la interpretación del fenómeno.

**3. Categorización y construcción de núcleos temáticos:** En una fase posterior, los códigos iniciales se agrupan y reorganizan en categorías emergentes, las cuales permiten estructurar los hallazgos en torno a dimensiones significativas del fenómeno estudiado. Este proceso conduce a la consolidación de núcleos temáticos asociados a las dimensiones cognitiva, motivacional y sociocultural de la comprensión lectora, en coherencia con el enfoque cualitativo orientado a la construcción de conocimiento desde los datos (Merriam & Tisdell, 2016).

**4. Análisis interpretativo y reflexivo:** Una vez definidas las categorías, se desarrolla un análisis interpretativo orientado a comprender el sentido que los docentes otorgan a sus experiencias y prácticas pedagógicas. Este análisis trasciende la descripción de los datos y se apoya en un ejercicio reflexivo que articula los significados emergentes con los referentes teóricos revisados, así como con la postura epistemológica del investigador. De este modo, se favorece una comprensión profunda y situada del fenómeno de la comprensión lectora (Gadamer, 2004; Gee, 2015).

**5. Triangulación de la información:** Con el propósito de fortalecer la credibilidad y consistencia interpretativa del estudio, se aplica la triangulación de fuentes y técnicas, contrastando la información proveniente de las entrevistas docentes

con los documentos institucionales y pedagógicos analizados. Esta estrategia permite identificar convergencias, divergencias y complementariedades entre el discurso docente y los marcos curriculares que orientan su práctica, contribuyendo a la solidez analítica de los hallazgos (Lincoln & Guba, 1985).

**6. Teorización y construcción del constructo teórico:** Finalmente, los resultados del análisis se integran en un proceso de síntesis interpretativa orientado a la construcción del constructo teórico multidimensional de la comprensión lectora. Esta fase implica articular las categorías emergentes con los aportes conceptuales de la literatura especializada, con el fin de generar una explicación teórica que dé cuenta de la interacción entre los factores cognitivos, motivacionales y socioculturales que configuran el proceso lector en el contexto estudiado. La teorización resultante constituye el aporte central de la investigación.

En síntesis, el procesamiento de la información se concibe como un proceso analítico, reflexivo y riguroso, mediante el cual los datos empíricos se transforman en conocimiento interpretado. La aplicación del análisis cualitativo de contenido, complementado con la triangulación y la teorización emergente, garantiza la construcción de un conocimiento contextualizado y teóricamente significativo en torno a la comprensión lectora en educación primaria.

### **3.8 Procedimientos y fases de la investigación**

El desarrollo de la presente investigación doctoral se organiza en un conjunto de fases articuladas que orientan de manera sistemática el proceso de construcción del conocimiento. Si bien estas fases mantienen una secuencia lógica, no se conciben como etapas rígidas o lineales, sino como momentos interrelacionados que se retroalimentan continuamente, en coherencia con la naturaleza interpretativa y cualitativa del estudio. Dicho proceso permite transitar desde la delimitación del fenómeno hasta la generación de un constructo teórico multidimensional sobre la comprensión lectora.

**Fase 1. Diseño y fundamentación de la investigación:** En esta fase inicial se delimita el objeto de estudio y se formulan los objetivos generales y específicos de la

investigación. Asimismo, se define el enfoque epistemológico, el paradigma interpretativo y el método cualitativo que orientan el estudio. Paralelamente, se realiza una revisión exhaustiva de la literatura científica relacionada con la comprensión lectora, sus dimensiones y enfoques teóricos, lo que permite sustentar conceptualmente la investigación y orientar la construcción de las categorías analíticas iniciales. En esta etapa también se diseñan y validan los instrumentos de recolección de información, específicamente la guía de entrevista semiestructurada y las fichas de análisis documental, y se gestionan los permisos institucionales y consideraciones éticas correspondientes para el trabajo con docentes como informantes clave.

**Fase 2. Recolección de la información:** Una vez definidos y validados los instrumentos, se procede a la recolección de la información empírica mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los dos docentes seleccionados como sujetos del estudio, así como el análisis de documentos institucionales y pedagógicos relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora. Durante esta fase, el investigador registra y sistematiza la información de manera rigurosa, asegurando la fidelidad de los datos a través de grabaciones, transcripciones textuales y la organización de los documentos analizados.

**Fase 3. Procesamiento y análisis de la información:** La información recolectada se organiza, transcribe y analiza siguiendo los lineamientos del análisis cualitativo de contenido. En esta fase se desarrolla un proceso de codificación inductiva y categorización progresiva, que permite identificar significados, regularidades y relaciones conceptuales presentes en los discursos docentes y en los documentos examinados. Los hallazgos emergentes se contrastan con los referentes teóricos revisados, favoreciendo una interpretación profunda y contextualizada del fenómeno estudiado.

**Fase 4. Interpretación y construcción de significados:** Los resultados del análisis son interpretados desde una perspectiva hermenéutica, orientada a comprender los sentidos que los docentes atribuyen a sus prácticas y concepciones sobre la comprensión lectora. Esta fase implica un ejercicio reflexivo que articula los significados emergentes con el marco teórico, permitiendo identificar convergencias,

tensiones y aportes originales en relación con estudios previos y enfoques conceptuales existentes.

**Fase 5. Teorización y construcción del constructo teórico:** A partir de la síntesis interpretativa de los hallazgos, se desarrolla un proceso de teorización orientado a la construcción del constructo teórico multidimensional de la comprensión lectora. Esta fase constituye el núcleo central de la investigación, al integrar las categorías emergentes en torno a las dimensiones cognitivas, motivacionales y socioculturales, con el propósito de generar una explicación teórica contextualizada del fenómeno estudiado, sin pretensión de implementación inmediata, sino como aporte conceptual transferible a contextos educativos similares.

**Fase 6. Redacción y socialización académica de los resultados:** Finalmente, se procede a la redacción del informe de investigación, el cual es sometido a revisión y evaluación por parte de la tutora y del comité académico correspondiente. Una vez consolidada la versión final, los resultados se presentan en la defensa doctoral y se socializan en espacios académicos, contribuyendo a la discusión científica en torno a la comprensión lectora y a la formación de docentes desde una perspectiva teórica y reflexiva.

En conjunto, estas fases garantizan un proceso investigativo coherente, transparente y riguroso, en el que cada procedimiento se articula con los objetivos de la investigación y con el propósito de generar conocimiento teórico relevante desde un enfoque cualitativo e interpretativo.

### **3.9 Criterios de rigurosidad y calidad de la investigación**

En el marco del paradigma interpretativo y del enfoque cualitativo adoptado en esta investigación, la rigurosidad no se evalúa a través de parámetros de validez y confiabilidad propios de los enfoques cuantitativos, sino a partir de criterios específicos que aseguran la credibilidad, consistencia y transferibilidad de los resultados. Para este propósito, se asume la propuesta de Lincoln y Guba (1985), quienes establecen cuatro criterios fundamentales: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

**Credibilidad:** Hace referencia al grado en que los hallazgos reflejan fielmente la realidad tal como es percibida por los participantes. Para garantizarla, se emplean diversas estrategias, entre ellas:

- **Triangulación metodológica, combinando entrevistas, observaciones y análisis documental, lo que permite contrastar la información desde diferentes ángulos y reducir el riesgo de sesgo.**
- **Retorno de información a los participantes (member checking), compartiendo los hallazgos preliminares con docentes y estudiantes para validar la interpretación realizada.**
- **Inmersión prolongada en el campo, que asegura un conocimiento profundo del contexto escolar y de las dinámicas sociales y educativas que lo caracterizan.**

**Transferibilidad:** Este criterio alude a la posibilidad de extrapolar los resultados a contextos similares. Aunque en la investigación cualitativa no se busca la generalización estadística, sí se procura ofrecer descripciones densas y detalladas del contexto, los participantes y las prácticas observadas. De este modo, otros investigadores o profesionales de la educación pueden valorar la pertinencia de aplicar los hallazgos en sus propios escenarios.

**Dependencia:** La dependencia se relaciona con la estabilidad y consistencia de los resultados a lo largo del tiempo y frente a distintas circunstancias. Para alcanzarla, se lleva un registro sistemático de los procedimientos seguidos en la recolección y análisis de los datos, lo que permite reconstruir el proceso investigativo y verificar su coherencia interna. Además, la documentación detallada de las decisiones metodológicas facilita que otros investigadores comprendan y evalúen la solidez del estudio.

**Confirmabilidad:** Este criterio asegura que los hallazgos no son producto de las preferencias o sesgos personales del investigador, sino que emergen de los datos mismos. Para ello, se promueve la reflexividad constante, reconociendo la influencia del investigador en el proceso y documentando las interpretaciones de manera transparente. Así mismo, la triangulación de fuentes y técnicas contribuye a fortalecer la objetividad del análisis.

En síntesis, la aplicación de estos criterios garantiza que la investigación mantenga altos estándares de calidad científica, respetando los principios de rigor propios de la investigación cualitativa. La credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad no solo validan el proceso y los resultados, sino que también aseguran la relevancia y utilidad de los hallazgos para comprender y transformar la enseñanza de la comprensión lectora en contextos educativos caracterizados por la diversidad y la vulnerabilidad.

### **3.10 Criterios éticos de la investigación**

La ética en la investigación educativa, como marco normativo y práctico, se erige como un componente fundamental para garantizar no solo la validez científica, sino también el respeto a los derechos y dignidad de las personas involucradas en los procesos investigativos. En este contexto, los criterios éticos de confidencialidad, anonimato, consentimiento informado y uso ético de los datos constituyen pilares esenciales que atraviesan todas las etapas de un proyecto, desde su diseño hasta la disseminación de los hallazgos. Estos principios no solo protegen a los participantes, sino que también promueven la integridad y credibilidad de la investigación.

El principio de confidencialidad se refiere al manejo reservado de la información obtenida de los participantes, de manera que estos puedan confiar en que los datos proporcionados se traten con el máximo cuidado y no puedan ser accesibles para terceros sin su autorización explícita. Según Resnik (2020), la confidencialidad no solo es una obligación ética, sino también un requisito legal en muchos contextos, ya que asegura que la información personal sea utilizada exclusivamente para los fines acordados por los participantes. En investigaciones educativas, donde se involucran estudiantes, docentes y familias, la confidencialidad adquiere un valor crítico debido a la sensibilidad de los datos que se manejan, como información académica, opiniones personales y contextos socioeconómicos. Este principio no solo fortalece la relación de confianza entre los investigadores y los participantes, sino que también reduce los riesgos de daño psicológico o social, especialmente en contextos educativos vulnerables donde los participantes pueden ser más susceptibles a la estigmatización.

En estrecha relación con la confidencialidad, el anonimato es un criterio ético que busca eliminar cualquier vínculo identificable entre los participantes y la información recolectada. Aunque estos conceptos son a menudo utilizados indistintamente, el anonimato implica un nivel de protección adicional, ya que garantiza que ni siquiera los investigadores puedan asociar los datos a individuos específicos. Para Bryman (2016), el anonimato es particularmente relevante en estudios donde la divulgación de ciertos datos podría exponer a los participantes a riesgos, como discriminación o represalias. En el contexto educativo, la implementación del anonimato puede lograrse mediante el uso de códigos en lugar de nombres reales, así como mediante la presentación de los resultados de manera agregada, lo que evita la identificación de individuos o instituciones. Este enfoque no solo protege a los participantes, sino que también fomenta su disposición a participar y a proporcionar información honesta y detallada.

El consentimiento informado, por otro lado, constituye la base sobre la cual se construye cualquier interacción ética entre investigadores y participantes. Este criterio exige que los participantes sean plenamente conscientes de los objetivos, métodos, posibles riesgos y beneficios de la investigación antes de decidir si desean formar parte de ella. Según Beauchamp y Childress (2019), el consentimiento informado es un reflejo del respeto por la autonomía de los individuos, permitiéndoles tomar decisiones libres y fundamentadas sobre su participación. En investigaciones educativas, este principio cobra especial relevancia, ya que los participantes suelen incluir menores de edad, quienes requieren el consentimiento de sus padres o tutores legales, además del asentimiento informado por parte de los propios niños. La transparencia en la comunicación de los detalles del estudio no solo fortalece la confianza en el proceso investigativo, sino que también asegura que la participación sea verdaderamente voluntaria, minimizando cualquier forma de coerción o presión.

El uso ético de la información y los datos recopilados es el cuarto componente crítico dentro de los criterios éticos. Este principio no solo implica utilizar los datos exclusivamente para los fines definidos en el consentimiento informado, sino también manejarlos de manera responsable durante todo el ciclo de la investigación. Para Israel y Hay (2006), el uso ético de los datos incluye prácticas como el almacenamiento

seguro de la información, la eliminación adecuada de los datos una vez cumplidos los objetivos del estudio, y la publicación de los resultados de manera honesta y transparente. En investigaciones educativas, donde los datos suelen tener implicaciones para políticas públicas y prácticas pedagógicas, el manejo ético de la información es esencial para garantizar que los resultados sean utilizados de manera constructiva y no perjudiquen a las comunidades involucradas.

Además, el uso ético de los datos implica un compromiso con la precisión y la integridad científica. Esto incluye evitar prácticas como la manipulación de resultados para favorecer hipótesis específicas o la omisión de hallazgos que podrían ser considerados inconvenientes. Según Babbie (2020), la integridad en la presentación de los datos es fundamental no solo para el avance del conocimiento, sino también para mantener la confianza pública en los procesos investigativos. En el ámbito educativo, esta integridad es particularmente importante, ya que las investigaciones suelen influir en la toma de decisiones que afectan directamente la calidad y equidad del sistema educativo.

## CAPÍTULO IV - ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El presente capítulo expone el análisis e interpretación de la información obtenida mediante entrevistas semiestructuradas aplicadas a dos docentes de educación básica primaria. Dicho análisis se desarrolla a partir del enfoque cualitativo e interpretativo que orienta la investigación y responde directamente al objetivo específico de reconocer cómo se conciben y desarrollan las prácticas pedagógicas que promueven la comprensión lectora en los estudiantes de primaria, así como los factores que favorecen o dificultan dicho proceso desde una perspectiva multidimensional.

Los datos se organizaron a partir de una matriz analítica compuesta por cuatro categorías previamente definidas en el marco teórico: prácticas pedagógicas, motivación lectora, factores cognitivos y factores socioculturales. Esta estructura permitió establecer relaciones entre las concepciones y prácticas del profesorado y los componentes que intervienen en el acto lector desde las dimensiones cognitiva, motivacional y contextual. El análisis integra además los aportes conceptuales y empíricos derivados de la literatura especializada, con el fin de contrastar las percepciones docentes con las propuestas teóricas que sustentan la comprensión lectora como un proceso complejo, situado y culturalmente mediado.

A través de este ejercicio interpretativo se identifican patrones, tensiones y oportunidades de mejora en el quehacer pedagógico, que posteriormente orientarán el diseño de una propuesta formativa pertinente con las necesidades detectadas. En consecuencia, este capítulo constituye un insumo esencial para la construcción del Capítulo 5, al ofrecer un panorama analítico profundo de la realidad educativa estudiada.

A continuación, se presenta la matriz de análisis cualitativo como primer elemento de análisis:

#### 4.1 Matriz de Análisis Cualitativo - Entrevistas a Docentes – Comprensión Lectora en Primaria

Tabla 1.

**Matriz de Análisis Categoría 1. Prácticas pedagógicas para la comprensión lectora**

Cita literal (Unidad de significado)	Subcategoría	Código
“Leer la lectura en forma oral con todos los estudiantes, hacerles preguntas de forma oral, trabajar primero la parte oral y luego la parte escrita.” (H1)	<b>Estrategias antes/durante/después de la lectura</b>	PP-A1
“Activo conocimientos previos con el título, luego modelo la lectura...” (H1)	Activación de conocimientos previos	PP-A2
“Dramatizaciones... el hecho de que ellos vayan a actuar los motiva a leerlas.” (A2)	Estrategias lúdicas	PP-A3
“Trabajo la misma lectura, pero con distintos tipos de preguntas según nivel” (H1)	Adaptación a niveles de comprensión	PP-A4
“Trabajo en equipos... se sienten apoyados para desarrollar sus ideas.” (A2)	Trabajo colaborativo	PP-A5
“Evaluación oral, escrita y a través del dibujo” (H1)	Evaluación diversificada	PP-A6

**Nota:** Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los informantes clave (2025).

**Hallazgo clave:** Ambas docentes integran estrategias diversas, pero aún predominan prácticas tradicionales centradas en la docente.

Tabla 2.

**Matriz de Análisis Categoría 2. Motivación lectora y actitudes estudiantiles**

Cita literal	Subcategoría	Código
“No quieren leer, les da pereza... no tienen hábito de lectura.” (H1)	Desmotivación y hábitos débiles	ML-B1
“No les llamó la atención ni siquiera el título.” (H1)	Falta de interés por los textos	ML-B2
“Dramatizaciones... los motiva a participar y hacer otras lecturas.” (A2)	Participación activa como motivador	ML-B3
“Que la temática sea de su interés.” (H1)	Selección de temas cercanos	ML-B4
“Condiciones físicas del aula afectan el gusto por la lectura.” (A2)	Ambiente lector-institucional	ML-B5

**Nota:** Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los informantes clave (2025).

**Hallazgo clave:** La motivación depende fuertemente del interés temático, el enfoque lúdico y los recursos.

**Tabla 3.**

**Matriz de Análisis Categoría 3. Factores cognitivos y procesos lectores**

Cita literal	Subcategoría	Código
“Están en nivel literal... dificultades en lo argumentativo y crítico” (H1)	Progresión de niveles de comprensión	FC-C1
“Si no entiende una palabra, no entiende el párrafo” (H1)	Léxico como obstáculo cognitivo	FC-C2
“Presaberes ayudan a retroalimentar la comprensión.” (A2)	Construcción de significado previo	FC-C3
“Responden cualquier cosa por afán.” (H1)	Falta de autocontrol lector	FC-C4
“Leer imágenes antes del texto escrito.” (A2)	Mediación semiótica	FC-C5

**Nota:** Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los informantes clave (2025).

**Hallazgo clave:** Hay énfasis didáctico en el nivel literal y escasa transición planificada hacia niveles superiores.

**Tabla 4.**

**Matriz de Análisis Categoría 4. Factores socioculturales y recursos del contexto**

Cita literal	Subcategoría	Código
“No tienen libros en casa, solo lo que la maestra lleva.” (A2)	Carencias de recursos en el hogar	FS-D1
“Una biblioteca con cuentos con muchas gráficas.” (H1)	Demanda de recursos bibliográficos atractivos	FS-D2
“Usamos leyendas de los pueblos... son tradiciones.” (H1)	Textos culturalmente relevantes	FS-D3
“Tomamos las fiestas culturales de la ciudad para crear textos.” (A2)	Integración de cultura comunitaria	FS-D4
“Audios, proyección, videos motivan más.” (H1)	Tecnología como facilitadora	FS-D5

**Nota:** Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas realizadas a los informantes clave (2025).

**Hallazgo clave:** Existe distancia entre el entorno sociocultural y los materiales escolares, lo que limita la formación de lectores autónomos.

## 4.2 Análisis de Resultados por Categoría

### **Categoría 1: Prácticas pedagógicas para la comprensión lectora en primaria**

El análisis de las entrevistas permite reconocer un conjunto de prácticas pedagógicas que, si bien pretenden fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes, todavía se encuentran fuertemente condicionadas por la tradición escolar y la concentración del poder didáctico en la figura docente. Ambas docentes coinciden en reconocer la importancia de estructurar procesos de lectura con fases antes, durante y después del texto; sin embargo, la forma de llevar a cabo esta secuencia revela una implementación centrada principalmente en la lectura oral modelada, seguida de preguntas y ejercicios escritos. La Docente 1 describe su metodología así:

“Leer la lectura en forma oral con todos los estudiantes, hacerles preguntas de forma oral, trabajar primero la parte oral y luego la parte escrita”. (Docente 1)

Este procedimiento coincide parcialmente con las orientaciones de Solé (2013), quien sostiene que el modelamiento es esencial en la etapa inicial de asociaciones lectoras. No obstante, superada la fase de decodificación, el proceso debe incorporar estrategias de comprensión profunda que promuevan la inferencia, la autorregulación y la reflexión crítica. En contraste, las prácticas descritas permanecen mayoritariamente en un enfoque instructor–reproductivo, donde la docente controla el ritmo, la validación de la respuesta y la interpretación "correcta" del texto.

Un aspecto relevante es que ambas docentes reconocen explícitamente la necesidad de activar conocimientos previos antes de la lectura —lo que evidencia un reconocimiento de la comprensión como construcción—, por ejemplo cuando la Docente 1 señala que usa el título del texto como disparador de ideas previas. Esto coincide con el modelo constructivista de Ausubel y con los planteamientos de Kintsch y van Dijk (1998), quienes afirman que la comprensión se constituye como un proceso de articulación entre el texto y los esquemas mentales del lector. No obstante, aunque se identifica la estrategia, su implementación aún está desconectada de un proceso metacognitivo que permita a los estudiantes monitorear su propia comprensión.

Un hallazgo significativo es la incorporación de estrategias lúdicas y artísticas, especialmente por parte de la Docente 2, quien asegura que las dramatizaciones han generado entusiasmo por la lectura:

“El hecho de que ellos vayan a actuar... los motiva a leerlas, a participar de ellas”. (Docente 2)

Esto refleja una concepción de lectura como acto social y performativo, en línea con lo planteado por Cassany (2006) y Mendoza (2021), quienes reivindican la multimodalidad como un camino para la construcción de sentido. Sin embargo, la aplicación de estas estrategias se percibe más ligada a la motivación que a la comprensión como razonamiento: la dramatización por sí sola no garantiza análisis, interpretación o producción crítica del contenido.

Cabe resaltar la presencia de una intención pedagógica inclusiva en la Docente 1, quien señala que adapta la complejidad de las preguntas según los niveles de comprensión de sus estudiantes:

“Aunque sea la misma lectura... con distintos tipos de preguntas”. (Docente 1)

Este recurso se aproxima a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), aunque no se menciona una planificación sistemática o el uso de andamiajes metacognitivos (Vygotsky, 1978; Zabala, 2017).

Finalmente, la evaluación de la comprensión lectora se mantiene mayoritariamente dentro de una lógica tradicional, basada en preguntas de comprobación literal y en la reproducción de contenidos. Aunque se mencionan evaluaciones multimodales como dibujos o dramatizaciones, estas no se integran como instrumentos para evaluar niveles interpretativos o críticos, lo cual limita la posibilidad de evidenciar pensamiento complejo.

Lo evidenciado en esta categoría revela una práctica docente ecléctica pero insuficientemente deliberada, en la que conviven enfoques innovadores —trabajo colaborativo, dramatización, activación de saberes previos— con un predominio de prácticas tradicionales centradas en:

- **Textos poco significativos**
- **Control docente del proceso y del sentido**
- **Evaluación literal del contenido**

- **Escasa formación metacognitiva**
- **Dependencia tecnológica y de materiales externos**

Desde la perspectiva del enfoque multidimensional de la comprensión lectora adoptado en esta tesis, se observa que la dimensión cognitiva es abordada, pero la motivacional y sociocultural se incorporan parcial y asistemáticamente.

Por ende, el desafío de innovación radica en transformar las estrategias existentes en prácticas pedagógicas reflexivas, con mayor énfasis en la construcción de lectores autónomos, críticos y culturalmente situados.

## **Categoría 2: Motivación lectora y actitudes estudiantiles en el proceso de comprensión**

El análisis de las entrevistas muestra que la motivación se configura como un componente determinante del desempeño lector en el contexto estudiado. Ambas docentes coinciden en que los estudiantes manifiestan resistencia, apatía o falta de hábito lector. La Docente 1 señala:

“No quieren leer, les da pereza, no tienen el hábito de lectura”. (Docente 1)

Esta percepción evidencia que la relación emocional de los estudiantes con la lectura es débil, predominando una visión instrumental del acto lector, lo cual limita el desarrollo de estrategias cognitivas de alto nivel (Guthrie & Wigfield, 2000). La lectura se presenta como una obligación más que como una experiencia placentera, provocando que el estudiante solo cumpla el mínimo requerido para responder preguntas de comprobación literal, tal como también reporta la docente:

“Quieren encontrar todas las respuestas de forma literal”. (Docente 1)

Esta actitud deja entrever un modelo de enseñanza donde la lectura se centra en el producto (respuestas correctas) y no en el proceso de construcción de significado. Desde las teorías motivacionales, se identifica un predominio de motivación extrínseca: se lee para cumplir, no para comprender (Ryan & Deci, 2017).

No obstante, las docentes reconocen que la motivación mejora cuando la lectura conecta con los intereses infantiles. La Docente 1 relata que debió consultar a los estudiantes sobre los temas que deseaban leer:

“Mi decisión fue consultarles qué tipo de lectura quieren leer”. (Docente 1)

Esta acción, aunque intuitiva, se alinea con los planteamientos socioconstructivistas que ubican la motivación en la pertinencia cultural y experiencial del texto (Freire, 1984; Cassany, 2006). En sintonía, la Docente 2 sostiene que las actividades escénicas generan altos niveles de entusiasmo:

“Que ellos se sientan los protagonistas de la historia los motiva a leer”. (Docente 2)

Esta evidencia confirma que las prácticas pedagógicas que involucran juego, movimiento, emoción y cooperación despiertan una motivación intrínseca, asociada al disfrute, la curiosidad y la autoeficacia lectora (Mendoza, 2021).

Así mismo, el ambiente físico se menciona como un factor decisivo en la disposición hacia la lectura:

“Las condiciones son importantes para que estén cómodos y a gusto”. (Docente 2)

Este hallazgo coincide con investigaciones que resaltan la importancia de contar con espacios literarios estéticamente significativos que inviten a la inmersión lectora (Chambers, 2018). La falta de espacios adecuados puede reforzar la idea de que leer es un acto académico rígido y desvinculado de la vida emocional de los niños.

Otro aspecto clave es la ausencia de modelos lectores en el contexto familiar, lo cual repercute directamente en la motivación infantil. Aunque esta dimensión se analiza en mayor detalle en la Categoría 4, aquí se vuelve importante resaltarla como un factor que influye en la actitud hacia la lectura. La lectura no se percibe como un acto cotidiano ni culturalmente valorado, lo que dificulta la formación de identidades lectoras (Bourdieu, 1999).

En síntesis, la categoría revela una tensión entre dos paradigmas:

**Tabla 5.**  
**Comparativa de tensiones entre paradigmas**

<b>Paradigma tradicional</b>	<b>Paradigma transformador</b>
Lectura como cumplimiento escolar	Lectura como experiencia emocional
Motivación extrínseca (calificación)	Motivación intrínseca (placer)
Trabajo individual y silencioso	Trabajo colaborativo y lúdico
Textos impuestos	Textos acordados socialmente

**Nota:** Elaboración propia (2026).

La comprensión lectora, vista desde este análisis, no puede desligarse del deseo de leer ni de la construcción de una subjetividad lectora. Cuando la lectura se desconecta de la vida e intereses infantiles, el estudiante opta por el mínimo esfuerzo cognitivo. Sin embargo, cuando se convierte en una vivencia simbólica donde el estudiante actúa, imagina, pregunta e interpreta, la motivación se traduce en mayor profundidad de comprensión.

La motivación lectora en el contexto escolar analizado es fluctuante y dependiente del tipo de experiencia ofrecida por la escuela. Aunque las docentes implementan prácticas que en ocasiones generan entusiasmo, la falta de continuidad y sistematización impide que dicha motivación se consolide como un hábito lector autónomo.

Desde el enfoque multidimensional asumido en esta investigación: La motivación no es un complemento didáctico, sino la puerta de entrada a los procesos cognitivos y socioculturales de la lectura.

Por tanto, la futura propuesta pedagógica debe:

- **Sistematizar experiencias lectoras significativas**
- **Integrar actividades lúdicas y colaborativas como eje, no como añadido**
- **Ofrecer opciones temáticas según intereses, culturas y emociones**
- **Potenciar la voz del estudiante como sujeto que interpreta**
- **Formar docentes como mediadores del gozo lector**

Solo así será posible que los estudiantes transiten desde una lectura “obligada”, limitada al nivel literal, hacia una lectura que movilice pensamiento, identidad y comunidad.

### **Categoría 3: Factores cognitivos y procesos lectores en la comprensión**

El análisis de las entrevistas revela que las docentes identifican el componente cognitivo como uno de los principales desafíos en el proceso lector de los estudiantes. Ambas coinciden en que la mayoría se mantiene en el nivel literal de comprensión, lo

que implica dificultades para avanzar hacia el análisis inferencial y crítico. De acuerdo con la Docente 1:

“Presentan dificultades en lo argumentativo y crítico... quieren encontrar todas las respuestas de forma literal”. (Docente 1)

Este hallazgo sugiere que los estudiantes poseen una comprensión centrada en la recuperación de información explícita, lo cual coincide con lo planteado por Kintsch y van Dijk (1998), quienes sostienen que la lectura en niveles superiores exige la activación de procesos cognitivos complejos: inferencia, interpretación y evaluación. La prevalencia del nivel literal puede asociarse a la escasa enseñanza explícita de estrategias metacognitivas, necesarias para que los estudiantes monitoreen su proceso lector de manera autónoma.

En este sentido, se evidencia que la dependencia del docente como modelo lector sigue siendo predominante, ya que es la docente quien lee, pregunta, controla y valida las interpretaciones. Este fenómeno remite a una concepción transmisiva del conocimiento, donde el estudiante asume un rol pasivo. Freire (1984) lo denomina “modelo bancario”, en el que el lector no cuestiona ni reflexiona, solo recibe.

Uno de los factores cognitivos más destacados por las docentes es la limitación del vocabulario. La Docente 1 expresa:

“Si un niño no entiende una palabra, no va a entender el párrafo”. (Docente 1)

El vocabulario actúa como una herramienta cognitiva fundamental para establecer conexiones semánticas y construir significado (Cabrera, 2018). Esta dificultad evidencia ausencia de estrategias sistemáticas para el enriquecimiento léxico, lo cual impacta negativamente la comprensión global del texto.

Así mismo, se observa que los estudiantes presentan dificultades en el autocontrol lector, expresadas en la impulsividad y el afán por completar las actividades:

“A veces andan con el afán y responden cualquier cosa”. (Docente 1)

Lo anterior refleja un insuficiente desarrollo de la autorregulación, componente esencial del aprendizaje estratégico (Flavell, 1987). Cuando el estudiante no monitorea su comprensión, no identifica vacíos, no formula preguntas y no busca aclaraciones, lo que deriva en interpretaciones superficiales y erróneas.

Un aspecto diferenciador es que la Docente 2 emplea estrategias multimodales, como lectura de imágenes y videos, para activar procesos cognitivos diversos:

“La vista de videos y lectura de imágenes es básica para activar conocimientos y concentrarse”. (Docente 2)

Esta práctica se ajusta a las demandas actuales de la lectura multimodal, donde los significados se construyen a partir de distintos sistemas semióticos (Kress, 2010). Sin embargo, no queda claro si este uso trasciende la motivación inicial y se articula con procesos reflexivos posteriores.

Otro elemento relevante es la desconexión entre el texto y el contexto del estudiante. Cuando el contenido de los materiales escolares no se vincula con sus saberes previos o su realidad social, la comprensión se vuelve una experiencia desprovista de significado (Cassany, 2006). Aunque las docentes intentan contextualizar algunos textos, esto no constituye una práctica sistemática.

Finalmente, se identifica una evaluación centrada en resultados, que mide principalmente si el estudiante “entendió o no entendió”, sin evaluar la naturaleza del proceso cognitivo que llevó a la respuesta. Esto contrasta con las propuestas de evaluación formativa, que promueven la reflexión consciente y el pensamiento crítico (Camilloni, 2019).

Los datos permiten concluir que el componente cognitivo del proceso lector se encuentra en una fase de desarrollo inicial, con las siguientes características:

- **Pensamiento literal predominante**
- **Poca autonomía en la construcción de significado**
- **Limitados recursos léxicos y culturales**
- **Escasa aplicación de estrategias metacognitivas**
- **Evaluaciones centradas en la reproducción**

Esto evidencia un desequilibrio en la formación lectora: se espera que los estudiantes argumenten y critiquen textos, pero no se les proporcionan las herramientas necesarias para alcanzar estos niveles cognitivos superiores.

Desde el enfoque multidimensional adoptado en esta tesis, la comprensión lectora exige la coordinación dinámica de procesos cognitivos, motivacionales y socioculturales. Al centrarse únicamente en el desarrollo literal y estructural del texto,

se limita el potencial de los niños como agentes de pensamiento, capaces de interpretar el mundo y construir conocimiento a partir de la lectura.

#### **Categoría 4: Factores socioculturales y recursos del contexto en la comprensión lectora**

El análisis de las entrevistas revela que los factores socioculturales constituyen una dimensión clave en la comprensión lectora del estudiantado, condicionando tanto la disposición hacia la lectura como las oportunidades reales de acceder al texto más allá de la escuela. Ambas docentes reportan que los estudiantes tienen escaso contacto con materiales de lectura en el hogar, carecen de libros y dispositivos tecnológicos, y dependen de la docente como única mediadora del acceso a textos. La Docente 2 evidencia esta situación:

“No cuentan con los recursos para leer en casa, no tienen libros... solo con lo que el maestro les puede suministrar”. (Docente 2)

Esta realidad refleja desigualdades socioeconómicas que inciden directamente en los procesos lectores y que pueden reproducir brechas culturales, como lo plantea Bourdieu (1999), para quien los capitales culturales y económicos condicionan profundamente la apropiación del conocimiento legítimo socialmente.

En este marco, la escuela se convierte en espacio compensatorio, pero su capacidad se ve limitada cuando tampoco dispone de condiciones adecuadas: bibliotecas insuficientes, materiales desactualizados o carentes de atractivo visual. La Docente 1 lo expresa con claridad:

“Una biblioteca que tenga cuentos con muchas gráficas... las copias blanco y negro no son motivadoras”. (Docente 1)

Este señalamiento es consistente con los planteamientos de Chambers (2018), quien resalta la necesidad de ambientes literarios vivos, visualmente estimulantes y afectivamente acogedores, para formar lectores que se sientan invitados al disfrute del texto.

A pesar de ello, se identifican estrategias valiosas de integración cultural que buscan partir de lo propio para llegar a lo universal, lo que se enmarca en la pedagogía

crítica. Un ejemplo es el uso de leyendas locales como “La Llorona” o “El Hombre Caimán”, explícitamente mencionado por la Docente 1:

“Uso mucho las leyendas ya que son tradiciones de los pueblos y eso a ellos les gusta porque son de misterio”. (Docente 1)

Esta práctica reconoce que el texto no es solo un objeto lingüístico, sino una expresión de identidad y memoria colectiva (Freire, 1984; Cassany, 2006). Permite que el estudiante se vea reflejado en la lectura, lo que favorece la conexión emocional y facilita la construcción de significado.

La Docente 2 también incorpora manifestaciones culturales contemporáneas, como festividades del contexto:

“Tomamos las fiestas culturales de la ciudad para crear textos...”. (Docente 2)

Este tipo de integración se alinea con el enfoque de literacidad situada, que valora los saberes y experiencias del niño como punto de partida del aprendizaje (Barton & Hamilton, 2000). Sin embargo, estas iniciativas se presentan más como acciones individuales y no como criterio institucional sistemático.

Desde el punto de vista tecnológico, ambas docentes reconocen el impacto positivo de los recursos audiovisuales en la motivación y comprensión:

“Videos... eso los motiva más”. (Docente 1)

Aquí se observa un reconocimiento de la multimodalidad que caracteriza las prácticas lectoras contemporáneas (Kress, 2010). No obstante, las dificultades de acceso impiden consolidar estos recursos en la rutina escolar, limitando la lectura a formatos físicos austeros y homogéneos.

La situación descrita conforma una clara tensión sociopedagógica:

### **Tabla 6.**

#### **Condiciones Escuela vs Hogar**

<b>Escuela requiere lectura autónoma</b>	<b>Hogar no provee condiciones para leer</b>
Se exigen inferencias y análisis	No hay acceso a textos que permitan practicar
Se espera hábito lector	No existe cultura lectora familiar
Se promueve motivación	Los libros no forman parte de la vida cotidiana

**Nota:** Elaboración propia (2026).

En consecuencia, las dificultades de comprensión lectora no pueden atribuirse únicamente a los procesos cognitivos individuales, sino a la estructura social que delimita las oportunidades de aprendizaje. En este sentido, la lectura se convierte en un síntoma visible de las inequidades.

En el contexto analizado, la comprensión lectora se configura como un fenómeno:

- **Contextual — determinado por limitaciones estructurales**
- **Cultural — influido por el valor asignado a la lectura en la familia**
- **Institucional — condicionado por recursos y proyectos de lectura**
- **Identitario — vinculado al reconocimiento de la propia cultura en los textos**

Si la lectura no forma parte del entorno social, el estudiante difícilmente podrá desarrollar una identidad lectora sólida. Por ello, la escuela debe diseñar políticas lectoras integrales que involucren simultáneamente a:

- **Familia**
- **Institución educativa**
- **Comunidad y territorio**

Desde la perspectiva multidimensional asumida en esta tesis, las prácticas socioculturales no son un componente periférico, sino un eje estructural del acto lector que posibilita que el texto cobre sentido en la vida real del estudiante.

El análisis realizado permite comprender que la enseñanza de la comprensión lectora en el contexto estudiado se encuentra marcada por una coexistencia entre prácticas tradicionales y estrategias emergentes que buscan responder a las demandas actuales del aprendizaje. Las docentes reconocen la importancia de estructurar actividades antes, durante y después de la lectura, así como de activar saberes previos y propiciar la motivación mediante recursos lúdicos y dinámicos. Sin embargo, dichas prácticas aún no logran articularse de manera sistémica para fomentar la autonomía lectora ni el pensamiento crítico.

A nivel cognitivo, se evidencia que los estudiantes permanecen mayoritariamente en el nivel literal de comprensión, lo que limita la capacidad de interpretar y argumentar a partir de los textos. Esto se relaciona con la falta de

estrategias metacognitivas explícitas, la dependencia del acompañamiento docente y las dificultades en el desarrollo del vocabulario. La evaluación continúa centrada en la verificación de respuestas, más que en la interpretación del proceso lector y su profundidad.

En cuanto a la motivación lectora, se identifica una marcada fluctuación que depende de la pertinencia temática, el grado de novedad de las actividades y el ambiente escolar en el que se desarrolla la lectura. Los hallazgos sugieren que la motivación intrínseca aumenta cuando los estudiantes se sienten emocionalmente involucrados, participan de manera creativa o se reconocen culturalmente en los textos.

La dimensión sociocultural revela condiciones estructurales que inciden significativamente en el desarrollo lector, como la carencia de recursos en el hogar y la insuficiente infraestructura escolar. Aunque se observan esfuerzos por vincular la lectura con expresiones culturales propias del contexto, estas acciones no representan una política institucional consolidada. Así, la lectura continúa siendo un ejercicio prioritariamente académico, distante de las prácticas sociales cotidianas del estudiantado.

En síntesis, los resultados señalan que la comprensión lectora debe ser abordada desde una mirada holística y multidimensional, en la que se reconozca que leer implica:

- **pensar y construir significado (dimensión cognitiva),**
- **desear y disfrutar la experiencia lectora (dimensión motivacional) y**
- **relacionar el texto con la vida y la cultura (dimensión sociocultural)**

De esta forma, el análisis realizado no solo permite evidenciar las brechas existentes en las prácticas actuales, sino también identificar oportunidades para el fortalecimiento del proceso lector desde la innovación pedagógica. A partir de estas conclusiones, el siguiente capítulo presentará la propuesta educativa diseñada como respuesta a las necesidades detectadas, en coherencia con los objetivos de esta investigación doctoral.

### **4.3 Triangulación de los resultados: validación interpretativa del fenómeno estudiado**

En el marco de esta investigación cualitativa de enfoque interpretativo, la triangulación se asume no como un procedimiento técnico de verificación, sino como una estrategia de validación interpretativa orientada a profundizar la comprensión del fenómeno de la comprensión lectora desde la complejidad de las prácticas educativas reales. Desde esta perspectiva, la triangulación permite contrastar discursos, prácticas y marcos normativos, con el fin de enriquecer la interpretación y reducir sesgos derivados de una única fuente de información (Denzin, 1978; Flick, 2018).

Siguiendo a Denzin (1978), la triangulación implica el uso de múltiples fuentes y técnicas para estudiar un mismo fenómeno, con el propósito de obtener una comprensión más amplia, densa y contextualizada. En coherencia con este planteamiento, en el presente estudio se recurre a una triangulación de fuentes, articulando entrevistas semiestructuradas a docentes, observación de aula y análisis documental de referentes institucionales y normativos (PEI, planes de área, planeaciones didácticas y lineamientos del MEN). Esta articulación fortalece la credibilidad del estudio y favorece la coherencia interna de los hallazgos.

Metodológicamente, la triangulación se estructura a partir de las categorías emergentes derivadas de las entrevistas, en tanto estas constituyen la voz directa de los docentes y expresan sus concepciones, creencias y significados sobre la enseñanza de la lectura. Dichas categorías se contrastan, posteriormente, con los documentos oficiales y con las prácticas efectivamente observadas en el aula. Este procedimiento responde a una lógica interpretativa en la que las categorías no se validan por convergencia mecánica, sino que se resignifican a partir de las convergencias y divergencias entre las fuentes (Miles, Huberman y Saldaña, 2014).

Para facilitar este proceso analítico, la triangulación se presenta mediante una matriz analítica, acompañada de una interpretación narrativa profunda. La matriz no se concibe como un fin en sí misma, sino como un dispositivo analítico que permite visualizar patrones, tensiones e inconsistencias que no emergen en un análisis fragmentado de los datos (Miles et al., 2014).

### **Categoría 1. Prácticas pedagógicas condicionadas por la tradición escolar**

El análisis triangulado de las entrevistas a docentes, la observación de las prácticas de aula y la revisión de los documentos institucionales permite identificar que las prácticas pedagógicas orientadas a la enseñanza de la lectura se encuentran fuertemente condicionadas por modelos tradicionales de enseñanza, pese a la presencia de un discurso institucional que promueve enfoques innovadores y socioconstructivistas. Esta categoría pone de relieve la coexistencia de dos lógicas pedagógicas: una declarativa, alineada con los lineamientos curriculares oficiales, y otra operativa, anclada en prácticas históricamente consolidadas en la cultura escolar.

Desde el plano discursivo, las entrevistas revelan que las docentes conciben la enseñanza de la lectura como un proceso que requiere control, guía constante y supervisión directa por parte del docente. Las prácticas más recurrentes mencionadas incluyen la lectura en voz alta dirigida, la explicación previa del texto, la corrección de la pronunciación y la formulación de preguntas orientadas a verificar la comprensión literal. Estas estrategias son justificadas como necesarias para “garantizar que los estudiantes entiendan” y “evitar errores”, lo que evidencia una concepción de la lectura centrada en la decodificación correcta y en la reproducción fiel del contenido textual.

Esta visión se corresponde con un modelo pedagógico de corte transmisivo, en el que el docente asume el rol de mediador exclusivo del significado y el estudiante ocupa una posición receptiva. La lectura se presenta, así, como una actividad escolar regulada, donde el énfasis está puesto en el cumplimiento de instrucciones y en la obtención de respuestas correctas, más que en la exploración interpretativa del texto. Desde esta perspectiva, el error se concibe como una falla que debe ser corregida, y no como una oportunidad para el aprendizaje y la reflexión.

La observación de aula confirma de manera consistente este enfoque tradicional. Las clases observadas se caracterizan por una estructura predominantemente expositiva, con escasos momentos de interacción dialógica y una participación estudiantil limitada. Las preguntas formuladas por la docente suelen ser cerradas y de respuesta única, lo que restringe la posibilidad de que los estudiantes expresen interpretaciones personales, establezcan conexiones con su experiencia o construyan significados colectivos. En este contexto, la lectura se configura como un proceso

controlado por el docente, quien define el ritmo, el sentido y la validez de las respuestas.

Así mismo, se evidencia una limitada utilización de estrategias didácticas que promuevan la autonomía lectora, tales como el trabajo colaborativo, la formulación de preguntas por parte de los estudiantes o la discusión crítica de los textos. La mediación pedagógica se centra en asegurar la comprensión básica del contenido, dejando en un segundo plano el desarrollo de habilidades metacognitivas y reflexivas. Esta dinámica refuerza una cultura escolar en la que el conocimiento se transmite de manera vertical y la participación activa del estudiante se ve restringida.

En contraste, el análisis documental revela una adhesión formal a enfoques pedagógicos contemporáneos. Los planes de área, las planeaciones didácticas y los documentos institucionales enuncian propósitos alineados con el enfoque por competencias, la lectura crítica y el desarrollo de niveles inferenciales y argumentativos de comprensión. Estos documentos hacen referencia explícita a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y a la necesidad de formar lectores autónomos y críticos. Sin embargo, esta orientación permanece, en gran medida, en el plano declarativo y no se traduce de manera consistente en las prácticas observadas.

Desde la triangulación, esta discrepancia evidencia una brecha estructural entre el currículo prescrito y el currículo en acción, fenómeno ampliamente documentado en los estudios sobre cultura escolar (Sacristán, 2010). Lejos de interpretarse como una incoherencia metodológica o un incumplimiento normativo, esta divergencia se constituye en un hallazgo central que permite comprender la persistencia de modelos pedagógicos arraigados en la tradición escolar. Las prácticas docentes no se transforman únicamente por la adopción de nuevos discursos o documentos, sino que están profundamente influenciadas por la formación recibida, las experiencias previas, las condiciones institucionales y las expectativas evaluativas del sistema educativo.

En síntesis, la triangulación muestra que la comprensión lectora, en el contexto estudiado, se configura como una práctica predominantemente tradicional, pese al discurso innovador presente en los documentos oficiales. Esta situación limita las posibilidades de desarrollar una enseñanza de la lectura orientada a la construcción de significados, la reflexión crítica y la participación activa del estudiantado. Desde el

enfoque multidimensional asumido en esta investigación, resulta necesario problematizar estas prácticas y generar procesos de resignificación pedagógica que permitan transitar desde una lógica de control y reproducción hacia una mediación didáctica más dialógica, reflexiva y contextualizada. Solo a partir de este tránsito será posible fortalecer la comprensión lectora como una experiencia cognitiva, motivacional y socioculturalmente situada.

### **Categoría 2. Predominio del nivel literal en los procesos cognitivos promovidos**

El análisis triangulado de las entrevistas a docentes, la observación de las prácticas de aula y la revisión de los documentos institucionales permite identificar un predominio sostenido del nivel literal en los procesos cognitivos promovidos durante la enseñanza de la comprensión lectora. Esta categoría pone en evidencia una brecha significativa entre las intenciones pedagógicas expresadas por el profesorado y las prácticas efectivamente implementadas, así como una distancia entre el currículo prescrito y el currículo en acción.

Desde el discurso docente, las entrevistas reflejan una valoración positiva de los procesos cognitivos de orden superior. Las docentes manifiestan su interés en que los estudiantes “interpreten”, “reflexionen” y “comprendan más allá del texto”, lo cual sugiere un conocimiento general de los enfoques contemporáneos de la didáctica de la lectura que conciben la comprensión como un proceso activo, inferencial y crítico. No obstante, estas intenciones se expresan de manera abstracta y poco operacionalizada, sin referencia explícita a estrategias didácticas concretas que permitan promover dichos niveles de pensamiento en el aula.

La observación de aula permite profundizar en esta tensión, al constatar que las actividades lectoras se concentran mayoritariamente en tareas de identificación de información explícita, tales como reconocer personajes, señalar hechos principales, localizar datos textuales o responder preguntas de selección única. Este tipo de actividades, si bien necesarias en etapas iniciales del proceso lector, se convierten en el eje central de la enseñanza, relegando la inferencia, la interpretación y la evaluación crítica a un lugar marginal o inexistente. Las preguntas formuladas por la docente tienden a buscar respuestas correctas y verificables, lo que refuerza una lógica de

reproducción del contenido y limita la posibilidad de explorar múltiples interpretaciones del texto.

En este sentido, se observa una escasa promoción de estrategias metacognitivas que permitan a los estudiantes monitorear su comprensión, formular hipótesis, establecer relaciones intertextuales o vincular el contenido leído con sus experiencias personales y socioculturales. La ausencia de preguntas abiertas, debates colectivos o actividades de producción discursiva sugiere que el aula se configura como un espacio de control cognitivo, donde el docente valida las respuestas y define el sentido del texto. Este fenómeno remite a una concepción transmisiva del conocimiento, en la que el estudiante asume un rol pasivo frente al proceso lector.

Por su parte, el análisis documental revela una clara orientación normativa hacia el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior. Los documentos institucionales y los lineamientos curriculares enfatizan la necesidad de formar lectores críticos, capaces de interpretar, argumentar y reflexionar sobre los textos, en coherencia con las demandas de las pruebas estandarizadas y los enfoques actuales de la educación por competencias. Sin embargo, esta orientación se presenta de manera prescriptiva y declarativa, sin un acompañamiento metodológico que facilite su traducción en prácticas pedagógicas concretas.

La triangulación de estas fuentes permite comprender que el predominio del nivel literal no responde únicamente a decisiones individuales del docente, sino a un conjunto de condiciones estructurales que inciden en la práctica educativa. Entre ellas se destacan la presión por cumplir con los contenidos curriculares, el tiempo limitado para profundizar en los textos, la falta de formación específica en didáctica de la comprensión lectora y la cultura evaluativa centrada en resultados inmediatos y medibles. Estas condiciones generan un entorno en el que se privilegia lo verificable y lo cuantificable, en detrimento de procesos cognitivos complejos que requieren tiempo, diálogo y reflexión.

Desde la triangulación, esta categoría permite interpretar la comprensión lectora como un proceso que, en el contexto estudiado, se construye desde un enfoque predominantemente literal, lo cual limita el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía lectora. Tal como señalan Miles, Huberman y Saldaña (2014), las

divergencias entre discurso y práctica constituyen hallazgos analíticos que revelan las tensiones internas del sistema educativo. En este caso, la distancia entre el currículo prescrito y el currículo en acción evidencia la necesidad de repensar la formación docente y las condiciones institucionales que posibilitan —o restringen— la enseñanza de la lectura en niveles cognitivos superiores.

En síntesis, el predominio del nivel literal en los procesos cognitivos promovidos no solo empobrece la experiencia lectora de los estudiantes, sino que también limita su capacidad para interpretar el mundo, construir conocimiento y ejercer una ciudadanía crítica. Desde el enfoque multidimensional asumido en esta investigación, resulta imprescindible concebir la comprensión lectora como un proceso que articula lo cognitivo, lo motivacional y lo sociocultural, y que exige una mediación pedagógica intencionada, reflexiva y contextualizada. Solo a partir de esta articulación será posible superar la lógica de la reproducción y avanzar hacia una formación lectora verdaderamente significativa.

### **Categoría 3. Motivación lectora declarada y ausencia de estrategias didácticas concretas**

El análisis triangulado de las entrevistas, la observación de aula y los documentos institucionales permite evidenciar una disonancia significativa entre el reconocimiento discursivo de la motivación lectora y su materialización en la práctica pedagógica. Esta categoría revela que, si bien las docentes identifican la motivación como un factor determinante para el desarrollo de la comprensión lectora, dicha conciencia no se traduce en un diseño didáctico sistemático orientado a promover el gusto, la autonomía y el compromiso sostenido con la lectura.

Desde el plano discursivo, las entrevistas muestran que las docentes atribuyen las dificultades lectoras de los estudiantes, en gran medida, a la falta de interés y hábito lector. En este sentido, manifiestan la intención de “motivar” a los niños mediante la lectura de cuentos, relatos llamativos o textos que se acerquen a su realidad. Este reconocimiento se alinea con los planteamientos teóricos que conciben la motivación como un componente central del aprendizaje lector, especialmente desde enfoques sociocognitivos que sostienen que el interés, la autoeficacia y el valor asignado a la

tarea inciden directamente en la profundidad de la comprensión (Guthrie & Wigfield, 2000; Ryan & Deci, 2017).

Sin embargo, la observación de aula permite constatar que estas intenciones no se concretan en estrategias didácticas diferenciadas ni sostenidas en el tiempo. Las actividades observadas responden a una estructura rutinaria y predecible, centrada en la lectura guiada por la docente, seguida de preguntas de comprobación literal. No se evidencian dinámicas que promuevan la curiosidad, la exploración personal del texto, la discusión colectiva o la elección autónoma de lecturas. La ausencia de espacios de diálogo, interpretación compartida y expresión de opiniones limita la posibilidad de que los estudiantes establezcan una relación significativa y emocional con el texto.

De igual manera, los textos seleccionados responden mayoritariamente a exigencias curriculares y a materiales disponibles, más que a los intereses, gustos o experiencias del estudiantado. Esta situación refuerza una concepción instrumental de la lectura, en la que se lee para cumplir con una tarea escolar, y no como una experiencia cultural, estética o identitaria. Desde esta perspectiva, la motivación se reduce a un estímulo ocasional —por ejemplo, la lectura de un cuento “agradable”— y no a un componente estructural del diseño pedagógico.

El análisis documental refuerza esta divergencia al evidenciar que la motivación lectora aparece mencionada de forma general en planes de área, proyectos institucionales y documentos curriculares, asociada a expresiones como “fomentar el gusto por la lectura” o “desarrollar el hábito lector”. No obstante, estos enunciados carecen de estrategias operativas, criterios de implementación o indicadores de seguimiento que permitan evaluar su impacto en la práctica. La motivación se presenta, por tanto, como un ideal pedagógico deseable, pero no como un eje planificado, evaluable y articulado al proceso de enseñanza de la comprensión lectora.

Desde la triangulación, esta categoría permite comprender que la motivación lectora opera más como un discurso normativo y aspiracional que como una práctica didáctica intencionada. Tal como advierte Flick (2018), las divergencias entre fuentes no deben interpretarse como inconsistencias metodológicas, sino como expresiones de la complejidad del fenómeno educativo. En este caso, la distancia entre la intención

declarada y la acción pedagógica revela tensiones propias de la cultura escolar, donde los discursos innovadores conviven con prácticas tradicionales fuertemente arraigadas.

Esta brecha tiene implicaciones significativas para la comprensión lectora, ya que la motivación no actúa como un elemento accesorio, sino como una condición de posibilidad para el despliegue de procesos cognitivos de alto nivel. Cuando la lectura no despierta interés, curiosidad o implicación emocional, los estudiantes tienden a limitarse a una comprensión superficial, centrada en la localización de información explícita. En consecuencia, se refuerza el predominio del nivel literal y se dificulta el tránsito hacia la inferencia, la interpretación y la crítica.

En síntesis, la triangulación evidencia que la motivación lectora, aunque reconocida como un factor clave en el discurso docente y en los documentos institucionales, no se encuentra integrada de manera coherente y sistemática en la práctica pedagógica. Este hallazgo subraya la necesidad de repensar la motivación no como un complemento ocasional, sino como un eje estructural del diseño didáctico, articulado con la selección de textos, las estrategias de mediación, la participación activa del estudiante y la evaluación formativa. Solo desde esta perspectiva será posible consolidar experiencias lectoras significativas que favorezcan una comprensión profunda y situada del texto.

#### **Categoría 4. Invisibilización de los factores socioculturales en la enseñanza de la lectura**

El análisis triangulado de las entrevistas, la observación de aula y los documentos oficiales permite identificar una invisibilización estructural de los factores socioculturales en la enseñanza de la comprensión lectora, a pesar de que estos son reconocidos de manera discursiva por las docentes y explícitamente valorados en el marco normativo vigente. Esta tensión constituye un hallazgo central del estudio, en tanto revela cómo las condiciones sociales y culturales del contexto inciden en los procesos lectores sin ser asumidas de forma sistemática como eje pedagógico.

Desde las entrevistas, las docentes manifiestan un reconocimiento parcial del contexto sociocultural de los estudiantes, especialmente en lo referido a las limitaciones económicas, la escasa disponibilidad de materiales de lectura en el hogar y la ausencia de acompañamiento familiar en los procesos escolares. Estas condiciones son

señaladas como factores que inciden negativamente en la motivación y el desempeño lector. No obstante, dicho reconocimiento se mantiene en un nivel descriptivo y explicativo, sin traducirse en ajustes curriculares intencionados, ni en el diseño de estrategias didácticas diferenciadas que partan de los saberes, experiencias y prácticas culturales del entorno rural.

La observación de aula corrobora esta situación al evidenciar que los textos seleccionados y las actividades propuestas responden mayoritariamente a materiales estandarizados, descontextualizados y poco vinculados con la realidad sociocultural de los estudiantes. Predominan lecturas ajenas a su cotidianidad, con escasa referencia a su territorio, tradiciones, dinámicas comunitarias o formas de expresión propias. En consecuencia, la lectura se presenta como una actividad escolar formal, desvinculada de la vida social del estudiantado, lo que limita la posibilidad de que los estudiantes establezcan relaciones significativas entre el texto y su experiencia vital.

Esta ausencia de contextualización afecta directamente la construcción de sentido, pues, como señalan Cassany (2006) y Barton y Hamilton (2000), la comprensión lectora no es un proceso exclusivamente cognitivo, sino una práctica social situada que se nutre de los marcos culturales, simbólicos e identitarios del lector. Cuando los textos no dialogan con el mundo del estudiante, la lectura pierde relevancia, se percibe como una exigencia externa y se reduce a la decodificación y repetición de información explícita.

En contraste con lo observado en la práctica, el análisis documental muestra que los lineamientos oficiales, el currículo y los proyectos institucionales promueven una educación contextualizada, inclusiva y culturalmente pertinente, en la que la diversidad sociocultural es concebida como un recurso pedagógico y no como un obstáculo. Se plantea la necesidad de partir del contexto del estudiante, reconocer sus saberes previos y valorar su cultura como base para el aprendizaje significativo. Sin embargo, la triangulación permite constatar que estas orientaciones permanecen mayoritariamente en el plano declarativo, sin un correlato claro en la planificación y ejecución de las prácticas de aula.

Desde la interpretación triangulada, esta discrepancia pone de manifiesto una brecha entre el currículo prescrito y el currículo en acción, fenómeno ampliamente

documentado en los estudios sobre cultura escolar (Sacristán, 2010). La invisibilización de los factores socioculturales no responde a una falta de conciencia por parte de las docentes, sino a la persistencia de modelos pedagógicos homogéneos que priorizan la cobertura de contenidos y el cumplimiento de estándares, en detrimento de la contextualización y la flexibilidad curricular.

Este hallazgo refuerza la necesidad de comprender la lectura como un proceso profundamente situado, atravesado por condiciones sociales, culturales e institucionales que configuran las oportunidades reales de acceso al texto y de construcción de significado. Desde una perspectiva multidimensional, los factores socioculturales no constituyen un elemento periférico, sino un eje estructural del acto lector, cuya omisión limita el desarrollo de lectores autónomos, críticos y culturalmente conscientes.

De forma general, y aunque el contexto sociocultural es reconocido discursivamente, su escasa incidencia en la enseñanza de la comprensión lectora contribuye a la reproducción de prácticas pedagógicas descontextualizadas y poco significativas. Este resultado plantea la necesidad de repensar la didáctica de la lectura desde una lógica situada, que articule de manera coherente las prácticas pedagógicas con la realidad sociocultural del estudiantado, como condición indispensable para una educación verdaderamente inclusiva y transformadora.

En conjunto, la triangulación permite demostrar que la comprensión lectora no puede explicarse desde una sola dimensión. Las divergencias identificadas entre discursos, documentos y prácticas revelan que el fenómeno se configura a partir de la interacción compleja entre prácticas pedagógicas, procesos cognitivos, actitudes lectoras y condiciones socioculturales.

Esta integración da lugar a la construcción de un constructo teórico multidimensional, coherente con enfoques contemporáneos de la didáctica de la lectura (Cassany, 2006; Solé, 1992), y refuerza la idea de que la comprensión lectora es un proceso dinámico, situado y atravesado por múltiples factores. De este modo, la triangulación no solo valida los hallazgos, sino que se constituye en el eje articulador que sustenta la teorización emergente desarrollada en esta investigación.

## **CAPÍTULO V**

El presente capítulo tiene como propósito formular y fundamentar el constructo teórico multidimensional de la comprensión lectora en educación primaria, elaborado a partir del análisis interpretativo y la triangulación de los hallazgos obtenidos en la investigación. Este constructo emerge como una síntesis teórica que integra las categorías y dimensiones identificadas en el Capítulo IV —prácticas pedagógicas, procesos cognitivos, motivación lectora y factores socioculturales— y las articula con los referentes conceptuales que sustentan la comprensión lectora como un fenómeno complejo, situado y mediado pedagógicamente. Más que una propuesta instrumental o normativa, el constructo se concibe como un modelo explicativo que permite comprender las tensiones, relaciones e interdependencias entre las dimensiones que configuran el acto lector en contextos educativos caracterizados por la diversidad y la desigualdad. En este sentido, el capítulo representa el aporte teórico central de la tesis, al ofrecer una mirada integradora que resignifica la enseñanza de la comprensión lectora y orienta futuras reflexiones pedagógicas, investigativas y formativas en el ámbito de la educación primaria.

### **CONSTRUCTO TEÓRICO MULTIDIMENSIONAL DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA SITUADA**

#### **5.1 Fundamentación epistemológica del constructo teórico**

La elaboración del constructo teórico multidimensional de la comprensión lectora que se presenta en este capítulo se sustenta en una perspectiva epistemológica interpretativa, que concibe el conocimiento educativo como una construcción situada, histórica y socialmente mediada. Desde este enfoque, la comprensión lectora no se entiende como una habilidad técnica o un conjunto de destrezas aisladas, sino como un proceso complejo que emerge de la interacción entre sujetos, textos, prácticas pedagógicas y contextos socioculturales específicos. Esta concepción se distancia de los enfoques positivistas que privilegian la medición de resultados y la generalización, y

se inscribe en una lógica comprensiva que busca explicar el sentido de las prácticas educativas en contextos reales.

En coherencia con la investigación cualitativa, el constructo no se plantea como una estructura teórica previa impuesta al campo de estudio, sino como una elaboración emergente derivada del análisis interpretativo de los datos y de la triangulación entre entrevistas, observaciones de aula y análisis documental. Tal como sostienen los enfoques hermenéuticos, la teoría se construye a partir del diálogo permanente entre la experiencia empírica y los marcos conceptuales existentes, en un proceso de ida y vuelta que permite resignificar los conceptos a la luz del contexto investigado. En este sentido, el constructo se configura como una síntesis interpretativa que articula los hallazgos empíricos con los aportes teóricos de la didáctica de la lectura, la pedagogía crítica y los estudios socioculturales del lenguaje.

Desde esta perspectiva, la comprensión lectora se concibe como un fenómeno multidimensional, en el que confluyen dimensiones cognitivas, motivacionales, socioculturales y pedagógicas que interactúan de manera dinámica y no jerárquica. Esta visión se alinea con los enfoques de la complejidad, que rechazan explicaciones lineales y reduccionistas del aprendizaje, y proponen comprender los fenómenos educativos como sistemas abiertos, interdependientes y en constante transformación. Así, el constructo asume que la comprensión lectora no puede explicarse adecuadamente desde una única variable —ya sea cognitiva, metodológica o contextual—, sino desde la articulación de múltiples factores que se influyen mutuamente.

La dimensión interpretativa del constructo se fundamenta, además, en una concepción del lenguaje como práctica social y culturalmente situada. Leer implica no solo decodificar signos escritos, sino interpretar significados, posicionarse frente al texto y relacionarlo con la experiencia personal y colectiva. Desde esta óptica, la comprensión lectora se configura como un acto de construcción de sentido que trasciende el aula y se inscribe en tramas culturales, identitarias e institucionales. Esta postura dialoga con los enfoques socioconstructivistas y críticos que entienden la lectura como una herramienta para comprender el mundo, participar en la vida social y ejercer ciudadanía.

Así mismo, el constructo reconoce el papel central de la mediación pedagógica en la configuración de la comprensión lectora. El docente no es un transmisor de significados previamente definidos, sino un mediador que crea condiciones didácticas para que los estudiantes interactúen con el texto, formulen hipótesis, dialoguen, reflexionen y construyan interpretaciones propias. Desde esta concepción, las prácticas pedagógicas adquieren un valor epistemológico, en tanto determinan qué formas de comprensión son posibles y legítimas en el aula. El análisis realizado en esta investigación evidencia que las prácticas tradicionales tienden a restringir la comprensión a niveles literales, mientras que las mediaciones dialógicas y contextualizadas favorecen procesos cognitivos más complejos.

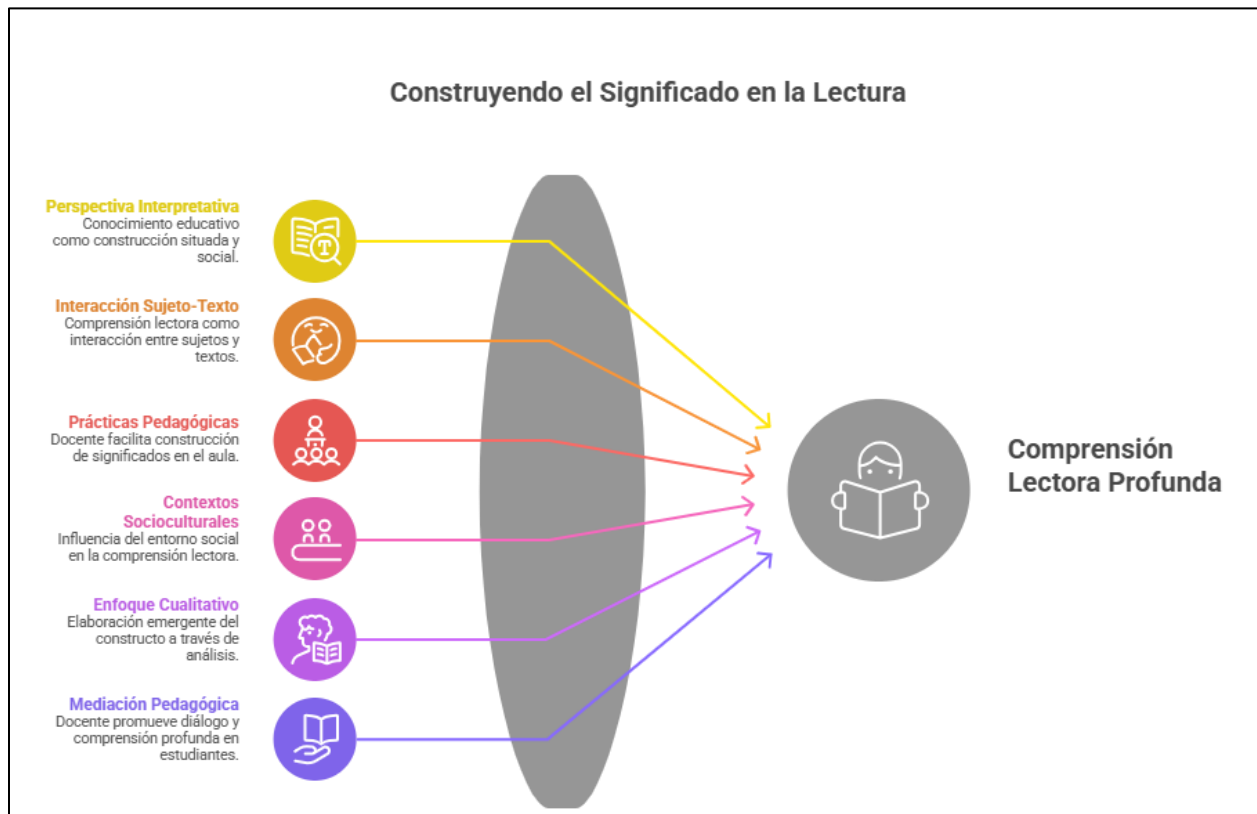
En consecuencia, el constructo teórico que se propone no pretende ofrecer una receta metodológica ni un modelo prescriptivo de enseñanza, sino un marco explicativo que permita comprender las tensiones, contradicciones y posibilidades que atraviesan la enseñanza de la comprensión lectora en contextos educativos específicos. Su valor epistemológico reside en la capacidad de integrar distintas dimensiones del fenómeno y de ofrecer una lectura crítica de la práctica pedagógica, reconociendo tanto sus limitaciones estructurales como sus potencialidades transformadoras.

Finalmente, esta fundamentación epistemológica legitima el paso del análisis empírico a la construcción teórica, al concebir el conocimiento como una elaboración situada que emerge del encuentro entre teoría, práctica y contexto. El constructo multidimensional de la comprensión lectora se presenta, así, como un aporte teórico que busca enriquecer el campo de la didáctica de la lectura, ofreciendo una perspectiva integradora que contribuya a repensar la formación de lectores críticos, autónomos y culturalmente situados en la educación primaria.

A continuación, la figura muestra una síntesis general de la fundamentación epistemológica del constructo:

**Figura 1.**

## Fundamentación Epistemológica del Constructo



### 5.2 Presentación general del constructo teórico multidimensional de la comprensión de la lectura

El constructo teórico multidimensional de la comprensión lectora que se presenta en este capítulo emerge como una síntesis interpretativa de los hallazgos obtenidos en la investigación y de su diálogo crítico con los referentes teóricos revisados. Su propósito no es establecer una definición cerrada o universal de la comprensión lectora, sino ofrecer un marco explicativo que permita comprender este proceso como un fenómeno complejo, situado y dinámico, especialmente en contextos educativos caracterizados por condiciones socioculturales diversas y por prácticas pedagógicas atravesadas por tensiones entre el discurso normativo y la realidad escolar.

Desde este constructo, la comprensión lectora se concibe como un proceso integral de construcción de sentido, en el que interactúan de manera simultánea cuatro

dimensiones fundamentales: motivacional, sociocultural, cognitiva y pedagógica. Estas dimensiones no operan de forma aislada ni jerárquica, sino que se interrelacionan constantemente, configurando un entramado que condiciona tanto las prácticas de enseñanza como las experiencias lectoras de los estudiantes. En consecuencia, el desarrollo de la comprensión lectora depende de la articulación coherente entre dichas dimensiones y no exclusivamente del dominio de habilidades cognitivas individuales.

La dimensión motivacional refiere al interés, la disposición y la actitud del estudiante frente a la lectura, así como al sentido que atribuye a esta actividad en su vida escolar y personal. Desde el constructo, la motivación no se entiende como un rasgo intrínseco del estudiante, sino como una construcción pedagógica y social que se ve influida por las estrategias didácticas, la relevancia de los textos seleccionados y las oportunidades de participación activa en el aula. La ausencia de estrategias sistemáticas de motivación lectora, evidenciada en el análisis triangulado, limita el compromiso del estudiantado y reduce la lectura a una actividad obligatoria y desprovista de significado.

La dimensión sociocultural reconoce que la lectura es una práctica social situada, atravesada por las condiciones familiares, comunitarias e institucionales en las que se desarrolla. Esta dimensión incorpora el contexto rural, el acceso a materiales de lectura, las prácticas culturales locales y las experiencias previas de los estudiantes como elementos constitutivos del proceso lector. El constructo asume que la invisibilización de estos factores en la enseñanza de la lectura genera prácticas descontextualizadas que dificultan la construcción de significados relevantes y profundos. En este sentido, la comprensión lectora se ve fortalecida cuando los textos y las actividades dialogan con la realidad sociocultural del estudiantado.

Por su parte, la dimensión cognitiva se vincula con los procesos mentales implicados en la comprensión del texto, incluyendo los distintos niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico), el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, y el desarrollo del pensamiento crítico. Desde el constructo, estos procesos no se desarrollan de manera espontánea, sino que requieren mediaciones pedagógicas intencionadas que favorezcan la interpretación, la reflexión y la toma de postura frente al texto. El predominio del nivel literal, identificado en las prácticas observadas, pone de

manifiesto la necesidad de repensar las estrategias de enseñanza para promover procesos cognitivos de mayor complejidad.

Finalmente, la dimensión pedagógica articula las metodologías de enseñanza, el rol del docente como mediador y las formas de interacción que se establecen en el aula. Esta dimensión actúa como eje integrador del constructo, en tanto las decisiones pedagógicas inciden directamente en la motivación, en los procesos cognitivos y en la incorporación del contexto sociocultural en la enseñanza. El constructo reconoce que las prácticas pedagógicas están condicionadas por la tradición escolar, las presiones curriculares y la formación docente, pero también que poseen un potencial transformador cuando se orientan hacia enfoques dialógicos, reflexivos y contextualizados.

En conjunto, el constructo teórico multidimensional de la comprensión lectora propone una visión holística del fenómeno, en la que la lectura se entiende como una práctica educativa, cultural y socialmente situada. Esta propuesta permite superar enfoques reduccionistas centrados exclusivamente en el rendimiento o en la técnica, y ofrece una base conceptual para repensar la enseñanza de la comprensión lectora desde una perspectiva más inclusiva, crítica y coherente con las realidades del contexto escolar investigado.

Este constructo no solo sintetiza los hallazgos del estudio, sino que constituye una herramienta teórica con potencial orientador para la práctica pedagógica y para futuras investigaciones, al visibilizar la necesidad de abordar la comprensión lectora como un proceso interdependiente, mediado y contextualizado.

**Figura 2.**

**Presentación General del Constructo**



**5.3 Dimensiones del Constructo Teórico Multidimensional de la comprensión de la lectura**

El Constructo Teórico propuesto se fundamenta en una perspectiva pentadimensional de la comprensión lectora, asumida como un fenómeno complejo, situado y dinámico. Dicha pentadimensionalidad no implica la correspondencia directa entre cada dimensión analítica y la estructura formal del constructo, sino que orienta su configuración epistemológica, conceptual y metodológica. En este sentido, las dimensiones pedagógica, cognitiva, motivacional y sociocultural que conforman el constructo integran, de manera transversal, los principios interpretativos, contextuales y epistemológicos que definen la pentadimensionalidad asumida en la investigación.

### 5.3.1 Dimensión Pedagógica

La dimensión pedagógica del constructo teórico multidimensional de la comprensión lectora se concibe como el eje que articula las intenciones formativas con las prácticas concretas que se desarrollan en el aula. Desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, enseñar a comprender no es un acto técnico ni neutral, sino una práctica social situada, atravesada por concepciones docentes, tradiciones escolares y marcos curriculares institucionales. Tal como plantea Cassany (2006), la lectura escolar responde a usos sociales específicos del lenguaje, por lo que las decisiones pedagógicas determinan el tipo de lector que se forma. En este sentido, la dimensión pedagógica permite comprender cómo las metodologías, el rol del docente y la interacción en el aula configuran condiciones que pueden favorecer o limitar el desarrollo de una comprensión lectora profunda, crítica y contextualizada.

**Metodologías de enseñanza de la comprensión lectora:** Las metodologías de enseñanza constituyen una expresión concreta de las concepciones pedagógicas que orientan la práctica docente. Los resultados del estudio evidencian un predominio de metodologías tradicionales, centradas en la explicación directa, la lectura en voz alta dirigida por el docente y la formulación de preguntas cerradas orientadas a la verificación de información explícita. Aunque estas prácticas son justificadas en el discurso docente como necesarias para garantizar la comprensión, desde la didáctica de la lectura se ha advertido que los enfoques transmisivos tienden a limitar la construcción activa del significado (Solé, 1992). En consecuencia, la metodología se orienta más al control del proceso lector que al desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan al estudiante interactuar de manera autónoma con el texto.

Desde el análisis triangulado, se observa una tensión clara entre las metodologías declaradas y las prácticas efectivamente implementadas en el aula. Mientras los documentos curriculares y los discursos docentes aluden a enfoques por competencias y a la promoción de niveles inferenciales y críticos, la observación confirma una enseñanza centrada en rutinas escolares consolidadas. Sacristán (2010) denomina este fenómeno como la brecha entre el currículo prescrito y el currículo en

acción, la cual no debe interpretarse como una falla individual, sino como una expresión de la cultura escolar. En este contexto, las metodologías de enseñanza reproducen prácticas homogéneas que priorizan la cobertura de contenidos y la preparación para evaluaciones, en detrimento de procesos reflexivos y contextualizados de lectura.

Desde el constructo teórico propuesto, se plantea la necesidad de transitar hacia metodologías dialógicas y participativas, en las que la lectura se entienda como un proceso de construcción conjunta de sentido. Díaz Barriga (2006) señala que las metodologías activas permiten al estudiante asumir un rol protagónico en su aprendizaje, favoreciendo la integración de conocimientos previos, experiencias personales y contextos socioculturales. Así, la comprensión lectora deja de ser un ejercicio mecánico para convertirse en una práctica pedagógica intencionada, capaz de articular la dimensión cognitiva con la motivacional y sociocultural.

**Rol del docente como mediador pedagógico:** El rol del docente emerge como un componente central en la dimensión pedagógica del constructo, en tanto es quien diseña, orienta y resignifica las experiencias lectoras en el aula. Desde el enfoque sociocultural del aprendizaje, Vygotsky (1979) sostiene que el desarrollo cognitivo ocurre a través de la mediación, entendida como la intervención intencional que permite al estudiante avanzar hacia niveles superiores de comprensión. No obstante, los hallazgos de esta investigación muestran que la mediación docente se configura principalmente como dirección, control y corrección del proceso lector, lo que limita la autonomía del estudiante y refuerza una relación vertical en la enseñanza de la lectura.

La triangulación entre entrevistas, observación y análisis documental evidencia que, aunque los docentes reconocen la importancia de guiar y acompañar la lectura, dicha mediación se orienta más a garantizar respuestas correctas que a promover procesos de reflexión, inferencia y autorregulación. Freire (1997) advierte que cuando la enseñanza se basa en la transmisión de contenidos, se reproduce un modelo bancario que inhibe el pensamiento crítico. En este sentido, la mediación observada refuerza una concepción instrumental de la lectura, centrada en el cumplimiento de tareas, más que en la construcción de significado.

Desde el constructo teórico multidimensional, el docente mediador es concebido como un facilitador del diálogo entre el texto, el estudiante y su contexto. Esta mediación implica diseñar preguntas abiertas, promover la metacognición, legitimar diversas interpretaciones y vincular la lectura con la experiencia vital del estudiante. Solé (1992) subraya que enseñar a comprender supone enseñar a pensar sobre lo que se lee, lo cual requiere una mediación pedagógica consciente y reflexiva. Así, el rol docente se redefine como un agente clave en la articulación de las dimensiones cognitiva, motivacional y sociocultural de la comprensión lectora.

**Interacción en el aula como espacio de construcción de significados:** La interacción en el aula constituye el escenario donde las metodologías y la mediación docente se concretan y adquieren sentido. Desde una perspectiva sociocultural, la comprensión lectora se construye en interacción con otros, a través del intercambio de ideas, la negociación de significados y el diálogo reflexivo. Mercer (2000) plantea que el lenguaje cumple una función central en el desarrollo del pensamiento, por lo que las interacciones dialógicas favorecen aprendizajes más profundos. Sin embargo, la observación de aula realizada en este estudio evidencia una interacción predominantemente unidireccional, en la que el docente monopoliza la palabra y los estudiantes participan de manera limitada y reactiva.

Esta forma de interacción restringe la posibilidad de que los estudiantes construyan significados de manera colectiva y desarrollen habilidades argumentativas y críticas. La lectura se presenta como una actividad individual, silenciosa y controlada, lo que refuerza una concepción pasiva del lector. Desde el análisis triangulado, se observa que esta dinámica contrasta con los planteamientos de los documentos institucionales, que promueven la participación activa y el trabajo colaborativo, pero que no logran materializarse en la práctica cotidiana del aula.

Desde el constructo teórico propuesto, se concibe la interacción en el aula como un componente esencial para una comprensión lectora situada. La lectura, entendida como práctica social (Cassany, 2006), requiere espacios de diálogo donde los estudiantes puedan expresar interpretaciones, relacionar el texto con su contexto y construir sentidos compartidos. Esta interacción dialógica permite integrar las dimensiones cognitiva, motivacional y sociocultural, transformando el aula en una

comunidad interpretativa. De este modo, la comprensión lectora se configura como un proceso colectivo, dinámico y culturalmente mediado.

### 5.3.2 Dimensión Cognitiva

La dimensión cognitiva del constructo teórico propuesto concibe la comprensión lectora como un proceso intelectual complejo que trasciende la decodificación y la recuperación de información explícita, para situarse en un entramado de operaciones mentales que permiten construir, interpretar y transformar el significado del texto. Desde esta perspectiva, leer implica activar conocimientos previos, establecer relaciones semánticas, realizar inferencias, evaluar información y posicionarse críticamente frente al discurso. Autores como Kintsch y van Dijk (1998) sostienen que la comprensión se produce cuando el lector logra integrar la información textual con sus esquemas cognitivos previos, dando lugar a una representación mental coherente del contenido. En coherencia con este planteamiento, la investigación evidencia que las dificultades en comprensión lectora no pueden atribuirse únicamente a carencias individuales del estudiante, sino a la forma en que el sistema escolar promueve —o limita— el desarrollo de estos procesos cognitivos de alto nivel.

**Niveles de comprensión lectora como estructura progresiva del pensamiento:** Uno de los ejes centrales de la dimensión cognitiva es el reconocimiento de los niveles de comprensión lectora como una estructura progresiva que orienta el desarrollo del pensamiento. Tradicionalmente, estos niveles se han clasificado en literal, inferencial y crítico, los cuales no deben entenderse como compartimentos estancos, sino como momentos interrelacionados de un mismo proceso cognitivo (Solé, 1992). El nivel literal permite identificar información explícita y constituye una base necesaria para el acceso al texto; sin embargo, cuando la enseñanza de la lectura se detiene en este nivel, se limita la posibilidad de que el estudiante construya interpretaciones profundas y significativas. Los hallazgos del Capítulo IV muestran que, en el contexto investigado, la mayoría de las prácticas pedagógicas se concentran en este nivel inicial, reforzando una comprensión reproductiva que privilegia la respuesta correcta sobre el razonamiento.

El nivel inferencial, por su parte, exige que el lector establezca conexiones entre ideas, complete vacíos de información y relacione el texto con conocimientos previos y experiencias personales. Este nivel supone un avance cognitivo sustancial, pues implica ir más allá de lo dicho para construir lo implícito. No obstante, la investigación evidencia que este tipo de procesos no se trabajan de manera sistemática, sino que aparecen de forma ocasional y dependiente del acompañamiento docente. Finalmente, el nivel crítico representa la culminación del proceso lector, al permitir que el estudiante evalúe el texto, cuestione sus intenciones, valore su pertinencia y lo relacione con realidades sociales y culturales más amplias (Cassany, 2006). La ausencia de este nivel en la práctica escolar observada revela una comprensión lectora restringida, que limita el desarrollo del pensamiento autónomo y reflexivo.

**Estrategias cognitivas como mediadoras de la comprensión:** La comprensión lectora no se produce de manera automática; requiere de estrategias cognitivas que el lector activa conscientemente para construir significado. Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, Flavell (1987) introduce el concepto de metacognición para referirse a la capacidad del sujeto de reflexionar sobre sus propios procesos mentales, planificar acciones, monitorear su comprensión y evaluar los resultados obtenidos. En el ámbito de la lectura, estas estrategias incluyen la anticipación del contenido, la formulación de preguntas, la identificación de ideas principales, la clarificación de vocabulario desconocido y la síntesis de información. Pressley (2006) señala que los lectores competentes no solo utilizan estas estrategias, sino que saben cuándo y por qué emplearlas.

Sin embargo, los resultados de esta investigación muestran que las estrategias cognitivas no constituyen un objeto explícito de enseñanza en el aula. Aunque los docentes realizan actividades que podrían favorecer la comprensión, estas no se acompañan de una reflexión metacognitiva que permita a los estudiantes tomar conciencia de su propio proceso lector. En consecuencia, la comprensión se mantiene como un proceso guiado externamente, donde el docente asume el control cognitivo de la lectura. El constructo teórico propone, entonces, que el desarrollo de la comprensión lectora integral exige una enseñanza deliberada de estrategias cognitivas, orientada a fortalecer la autonomía intelectual del estudiante y su capacidad de autorregulación.

**El pensamiento crítico como horizonte de la comprensión lectora:** El pensamiento crítico constituye el nivel más complejo y transformador de la dimensión cognitiva, en tanto permite al lector trascender el texto para interpretar la realidad. Según Cassany (2006), leer críticamente implica reconocer que los textos no son neutros, sino que responden a intereses, ideologías y contextos específicos. Desde esta perspectiva, la comprensión lectora se convierte en una práctica social y política, que habilita al estudiante para cuestionar discursos, construir argumentos y posicionarse frente al mundo. No obstante, el análisis empírico revela que las prácticas pedagógicas observadas raramente promueven este tipo de lectura, debido a la prevalencia de actividades centradas en la repetición y la memorización.

Esta ausencia de pensamiento crítico no puede interpretarse únicamente como una limitación individual del docente, sino como el resultado de un sistema educativo que prioriza el cumplimiento curricular, la preparación para pruebas estandarizadas y la gestión del tiempo escolar. En este contexto, el constructo teórico sostiene que el pensamiento crítico debe asumirse como un propósito central de la enseñanza de la lectura, y no como un resultado incidental. Para ello, es necesario generar espacios de diálogo, discusión y problematización del texto, donde el estudiante pueda confrontar ideas, expresar desacuerdos y construir interpretaciones propias, fortaleciendo así su competencia discursiva y su identidad como lector.

**Articulación de la dimensión cognitiva con las demás dimensiones del constructo:** La dimensión cognitiva no opera de manera aislada, sino en interacción constante con las dimensiones motivacional, sociocultural y pedagógica del constructo teórico. La investigación demuestra que los procesos cognitivos se ven profundamente afectados por la motivación del estudiante hacia la lectura, por las condiciones socioculturales del entorno y por las mediaciones pedagógicas que se implementan en el aula. Cuando la lectura carece de sentido personal, cuando los textos no dialogan con la realidad del estudiante o cuando la enseñanza se limita a prácticas tradicionales, los procesos cognitivos se empobrecen y se reducen a niveles superficiales de comprensión.

Desde esta perspectiva, el constructo plantea que el desarrollo de niveles inferenciales y críticos solo es posible cuando el estudiante se siente implicado

emocionalmente en la lectura, reconoce su contexto en los textos y participa activamente en la construcción del significado. Así, la comprensión lectora se configura como un proceso integral y situado, en el que la dimensión cognitiva actúa como eje articulador del pensamiento, pero depende de condiciones pedagógicas, motivacionales y socioculturales que la potencien.

### **5.3.3 Dimensión Motivacional**

La dimensión motivacional del constructo teórico propuesto parte del reconocimiento de que la comprensión lectora no es un proceso exclusivamente cognitivo, sino que se encuentra profundamente mediado por la disposición afectiva, el interés y el sentido que el lector atribuye a la experiencia de leer. Desde esta perspectiva, la motivación no se concibe como un elemento accesorio o complementario de la enseñanza de la lectura, sino como una condición estructural que posibilita o inhibe la activación de los procesos cognitivos necesarios para comprender. Diversos estudios en el campo de la psicología educativa y la didáctica de la lectura coinciden en señalar que los estudiantes leen mejor cuando desean leer, cuando encuentran significado personal en los textos y cuando perciben la lectura como una experiencia valiosa para su vida (Guthrie & Wigfield, 2000; Ryan & Deci, 2017). En coherencia con ello, los hallazgos de esta investigación evidencian que la baja comprensión lectora observada no puede explicarse sin considerar la fragilidad de la motivación lectora en el contexto escolar analizado.

**Interés y actitud lectora como base del compromiso cognitivo:** El interés y la actitud frente a la lectura constituyen el primer núcleo de la dimensión motivacional, en tanto determinan el grado de implicación del estudiante con el texto. Guthrie y Wigfield (2000) sostienen que la motivación lectora influye directamente en la persistencia, el esfuerzo cognitivo y el uso de estrategias de comprensión. Cuando el estudiante se enfrenta a la lectura desde una actitud de apatía o rechazo, tiende a adoptar estrategias superficiales orientadas al cumplimiento mínimo de la tarea, como se evidenció en el Capítulo IV, donde las docentes señalan que los estudiantes “leen por obligación” y buscan respuestas literales sin profundizar en el contenido. Esta

actitud instrumental hacia la lectura limita el acceso a niveles inferenciales y críticos, pues el estudiante no invierte los recursos cognitivos necesarios para interpretar y reflexionar.

Desde el constructo teórico, se plantea que el interés lector no es una característica innata del estudiante, sino una construcción social y pedagógica que se desarrolla a partir de experiencias lectoras significativas. La actitud positiva hacia la lectura emerge cuando el estudiante se reconoce como sujeto capaz de comprender, opinar y dialogar con el texto. Sin embargo, la investigación muestra que las prácticas observadas ofrecen escasas oportunidades para que los estudiantes expresen sus interpretaciones, formulen preguntas propias o establezcan conexiones con su mundo. En consecuencia, la lectura se percibe como una actividad ajena, controlada externamente, lo que refuerza actitudes de desinterés y desmotivación.

**Propósito y sentido de la lectura en la experiencia escolar:** Un segundo eje fundamental de la dimensión motivacional es el propósito que orienta la lectura y el sentido que esta adquiere para el estudiante. Desde una perspectiva sociocultural, Freire (1984) afirma que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, lo que implica que el acto de leer solo cobra sentido cuando se vincula con la experiencia vital del sujeto. En el contexto investigado, los resultados evidencian que la lectura se presenta mayoritariamente como una actividad académica descontextualizada, cuyo propósito principal es responder preguntas, cumplir con el currículo o prepararse para evaluaciones. Esta concepción restringida de la lectura limita su potencial formativo y reduce su significado a una tarea escolar obligatoria.

El constructo teórico propone resignificar el propósito de la lectura en la escuela, entendiendo que leer no solo sirve para “entender un texto”, sino para comprender la realidad, construir identidad y participar en la cultura. Cuando el estudiante percibe que la lectura le permite interpretar su entorno, expresar emociones, reconocer su cultura o dialogar con otros, la motivación se fortalece y se transforma en un motor del aprendizaje. No obstante, la triangulación realizada en esta investigación evidencia una brecha significativa entre el discurso institucional, que promueve la lectura como práctica significativa, y las prácticas pedagógicas reales, donde el sentido de la lectura rara vez se problematiza o se construye colectivamente con los estudiantes.

**Estrategias de motivación lectora y su ausencia de sistematicidad:** El tercer componente de la dimensión motivacional se refiere a las estrategias pedagógicas orientadas a fomentar el gusto por la lectura y el compromiso lector. Diversos autores coinciden en que la motivación lectora se fortalece cuando el estudiante participa activamente en la selección de textos, cuando se emplean enfoques lúdicos y multimodales, y cuando se generan espacios de interacción social en torno a la lectura (Cassany, 2006; Chambers, 2018). En el análisis empírico, se identifican intentos aislados de motivación, como el uso de dramatizaciones o la consulta ocasional sobre intereses temáticos; sin embargo, estas acciones no se articulan en una estrategia pedagógica sistemática y sostenida.

La observación de aula confirma que la motivación lectora depende en gran medida de la iniciativa individual del docente y no de una planificación intencionada. Las actividades lectoras tienden a repetirse, los textos responden principalmente a exigencias curriculares y se ofrecen pocas oportunidades para la elección, la exploración libre o el diálogo interpretativo. Desde el constructo teórico, se plantea que las estrategias de motivación no deben concebirse como actividades accesorias o recreativas, sino como mediaciones pedagógicas estructurales que permitan vincular la lectura con la emoción, la curiosidad y la experiencia estética. La ausencia de estas estrategias contribuye a que la motivación se mantenga frágil y fluctuante, impidiendo la consolidación de hábitos lectores autónomos.

**Motivación intrínseca, motivación extrínseca y prácticas escolares:** Un aspecto central de la dimensión motivacional es la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca. Ryan y Deci (2017) señalan que la motivación intrínseca se relaciona con el placer y el interés inherente a la actividad, mientras que la extrínseca se basa en recompensas externas, como calificaciones o reconocimiento. Los hallazgos de esta investigación evidencian un predominio de la motivación extrínseca en las prácticas lectoras, donde la lectura se asocia principalmente a la evaluación y al cumplimiento de tareas. Esta orientación limita el desarrollo de una relación auténtica con los textos y refuerza una comprensión superficial orientada al resultado.

Desde el constructo teórico, se plantea la necesidad de transitar hacia prácticas que fortalezcan la motivación intrínseca, creando condiciones para que el estudiante

experimente la lectura como una actividad significativa y gratificante. Esto implica redefinir el rol del docente como mediador del deseo lector, capaz de generar experiencias que despierten la curiosidad, validen la interpretación personal y promuevan la participación activa. La motivación, en este sentido, se convierte en un eje articulador que conecta la dimensión cognitiva con las dimensiones pedagógica y sociocultural del constructo.

### **Articulación de la dimensión motivacional con el constructo**

**multidimensional:** La dimensión motivacional se articula de manera transversal con las demás dimensiones del constructo teórico. La investigación demuestra que, sin motivación, los procesos cognitivos se reducen a niveles literales; sin mediaciones pedagógicas adecuadas, la motivación se diluye; y sin reconocimiento del contexto sociocultural, la lectura pierde sentido. En este marco, la motivación no puede entenderse como un rasgo individual del estudiante, sino como el resultado de interacciones pedagógicas, culturales e institucionales que configuran la experiencia lectora.

### **5.3.4 Dimensión Sociocultural**

La dimensión sociocultural del constructo teórico propuesto parte del supuesto de que la comprensión lectora no es un acto neutral ni exclusivamente individual, sino una práctica social situada, profundamente influida por las condiciones culturales, económicas e institucionales en las que se desarrolla. Desde esta perspectiva, leer implica participar en prácticas sociales de producción de sentido que están mediadas por la historia, la cultura y el contexto del lector (Barton & Hamilton, 2000). En coherencia con este enfoque, la investigación evidencia que las dificultades de comprensión lectora observadas en el contexto estudiado no pueden comprenderse sin analizar las condiciones socioculturales que configuran la experiencia lectora de los estudiantes, tanto dentro como fuera de la escuela. La lectura, en este sentido, se constituye como un fenómeno relacional que refleja desigualdades estructurales y formas específicas de acceso al capital cultural.

**Contexto familiar y social como condicionante del desarrollo lector:** Uno de los ejes centrales de la dimensión sociocultural es el contexto familiar y social en el que se inscribe el proceso lector. Bourdieu (1999) sostiene que el acceso a determinados bienes culturales, como los libros y las prácticas lectoras, depende en gran medida del capital cultural heredado, el cual influye decisivamente en el rendimiento escolar. Los hallazgos de esta investigación muestran que los estudiantes provienen de contextos familiares con escaso acceso a materiales de lectura y con una limitada presencia de modelos lectores en el hogar. Esta situación genera una relación distante con la lectura, que se percibe como una práctica exclusivamente escolar y no como una actividad cotidiana o culturalmente valorada.

Desde el constructo teórico, se plantea que esta ausencia de prácticas lectoras familiares no debe interpretarse como desinterés o negligencia, sino como el resultado de condiciones socioeconómicas que restringen las oportunidades de acceso a la cultura escrita. En consecuencia, la escuela asume un papel compensatorio fundamental; sin embargo, cuando la institución educativa no reconoce explícitamente estas condiciones ni ajusta sus prácticas pedagógicas, se corre el riesgo de reproducir las desigualdades existentes. La comprensión lectora, así, se ve afectada no solo por las capacidades individuales del estudiante, sino por el entramado social que delimita sus posibilidades de interacción con el texto.

**Acceso a materiales de lectura y brechas culturales:** El acceso a materiales de lectura constituye otro componente clave de la dimensión sociocultural. Diversas investigaciones han demostrado que la disponibilidad de libros, bibliotecas y recursos multimodales influye significativamente en el desarrollo de habilidades lectoras y en la motivación hacia la lectura (Chambers, 2018). En el contexto analizado, tanto las entrevistas como la observación de aula evidencian una marcada escasez de recursos bibliográficos atractivos y actualizados, lo que limita las experiencias lectoras de los estudiantes. Los textos disponibles suelen ser copias en blanco y negro o materiales estandarizados, poco vinculados con los intereses y realidades del estudiantado.

Desde el análisis documental, se observa que los lineamientos oficiales promueven el acceso equitativo a la cultura escrita y el fortalecimiento de bibliotecas escolares; sin embargo, esta orientación no se materializa de manera efectiva en la

práctica. La triangulación revela, entonces, una brecha entre el discurso normativo y las condiciones reales de acceso a materiales de lectura. El constructo teórico plantea que la comprensión lectora integral requiere no solo estrategias didácticas, sino también políticas institucionales que garanticen entornos alfabetizadores ricos y diversos. Sin materiales pertinentes y culturalmente significativos, la lectura se reduce a un ejercicio académico empobrecido, desconectado de la experiencia vital del estudiante.

**Prácticas socioculturales y lectura como construcción de sentido:** La dimensión sociocultural también reconoce la importancia de las prácticas culturales del entorno como mediadoras del significado. Desde el enfoque de la literacidad situada, Barton y Hamilton (2000) afirman que las prácticas lectoras adquieren sentido cuando se articulan con los usos sociales del lenguaje y con las experiencias culturales de la comunidad. En los hallazgos de esta investigación, se identifican iniciativas docentes que incorporan leyendas locales, festividades y relatos tradicionales como recursos pedagógicos, lo que evidencia un reconocimiento del valor cultural del contexto. Estas prácticas permiten que el estudiante se vea reflejado en los textos y fortalezca su identidad como lector.

No obstante, la observación de aula muestra que estas experiencias no se integran de manera sistemática en el currículo, sino que dependen de la iniciativa individual del docente. La lectura de textos culturalmente relevantes aparece como una excepción y no como un principio pedagógico estructural. Desde el constructo teórico, se plantea que la comprensión lectora se potencia cuando el texto dialoga con la vida del estudiante, permitiéndole interpretar su realidad y resignificar su experiencia. La ausencia de esta articulación contribuye a que la lectura se perciba como una práctica ajena, distante y carente de sentido, lo que incide negativamente en la motivación y en los procesos cognitivos.

**Multimodalidad, tecnología y cultura digital:** Un aspecto emergente de la dimensión sociocultural es la relación entre lectura, multimodalidad y cultura digital. Kress (2010) señala que las prácticas lectoras contemporáneas se caracterizan por la interacción de múltiples sistemas semióticos, como la imagen, el sonido y el movimiento, lo que redefine las formas de construir significado. En el contexto investigado, las docentes reconocen el potencial motivador de los recursos

audiovisuales; sin embargo, el acceso limitado a tecnología impide su integración sistemática en la práctica pedagógica. Esta situación genera una desconexión entre las prácticas lectoras escolares y las experiencias comunicativas que los estudiantes viven fuera de la escuela.

Desde el constructo teórico, se plantea que la comprensión lectora debe ampliarse para incorporar formas multimodales de lectura, especialmente en contextos donde la cultura oral y visual tiene un peso significativo. La exclusión de estos formatos refuerza una concepción restringida de la lectura y limita las oportunidades de participación de los estudiantes. La dimensión sociocultural, en este sentido, invita a repensar la lectura como una práctica dinámica y diversa, que se adapta a los cambios culturales y tecnológicos del entorno.

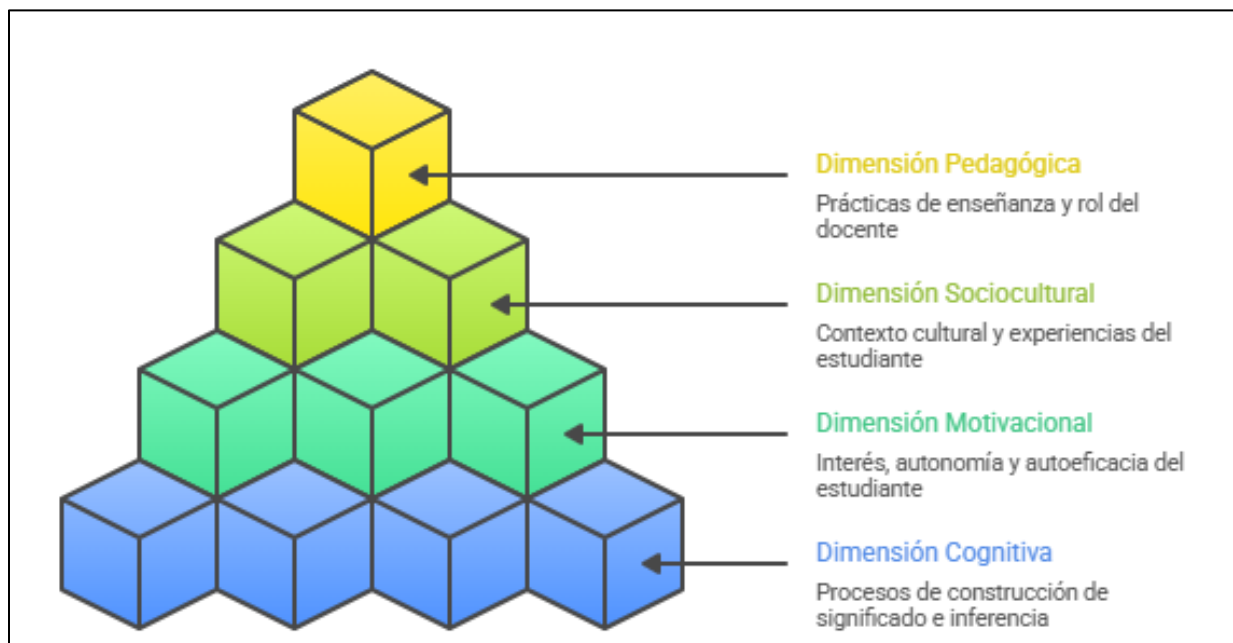
#### **Articulación de la dimensión sociocultural con el constructo**

**multidimensional:** La dimensión sociocultural se articula estrechamente con las dimensiones cognitiva, motivacional y pedagógica del constructo teórico. Los hallazgos de la investigación evidencian que las condiciones socioculturales influyen directamente en la motivación hacia la lectura, en el acceso a estrategias cognitivas y en las decisiones pedagógicas que se toman en el aula. Cuando la escuela desconoce o minimiza el contexto sociocultural del estudiante, se dificulta la construcción de una comprensión lectora significativa y se refuerzan prácticas homogéneas que no responden a la diversidad.

Desde esta perspectiva, el constructo teórico plantea que la comprensión lectora integral solo es posible cuando se reconoce al estudiante como sujeto cultural, portador de saberes, experiencias y prácticas que deben ser incorporadas al proceso educativo. La lectura, así entendida, se convierte en un espacio de encuentro entre el texto, la cultura y la identidad, permitiendo que el estudiante no solo comprenda lo que lee, sino que se comprenda a sí mismo y a su entorno a través de la lectura.

**Figura 3.**

Dimensiones del Constructo



#### **5.4 Síntesis integradora del Constructo Teórico Multidimensional de la Comprensión Lectora**

La comprensión lectora, lejos de constituir un proceso lineal, homogéneo o exclusivamente cognitivo, se configura como un fenómeno educativo complejo, situado y profundamente relacional. Los hallazgos de esta investigación, analizados a la luz de un enfoque cualitativo interpretativo, permiten afirmar que la lectura no puede comprenderse ni transformarse eficazmente desde una única dimensión explicativa. Por el contrario, la comprensión lectora emerge de la interacción dinámica entre factores pedagógicos, cognitivos, motivacionales y socioculturales que se influyen mutuamente y que se manifiestan de manera particular en cada contexto escolar. El constructo teórico multidimensional propuesto en este capítulo responde a esta complejidad y se plantea como una herramienta interpretativa para comprender, problematizar y resignificar la enseñanza de la lectura en la educación básica primaria.

Uno de los aportes fundamentales del constructo consiste en desplazar la comprensión lectora de una lógica instrumental hacia una lógica relacional.

Tradicionalmente, la lectura ha sido concebida en la escuela como una habilidad técnica centrada en la decodificación, la fluidez y la extracción de información explícita. Esta visión reduccionista ha contribuido a prácticas pedagógicas que privilegian la repetición, la memorización y la evaluación de respuestas correctas, en detrimento de procesos interpretativos más profundos. El constructo multidimensional permite superar esta mirada fragmentada al reconocer que comprender un texto implica no solo procesos mentales, sino también actitudes, motivaciones, mediaciones pedagógicas y condiciones socioculturales que configuran la experiencia lectora.

En este sentido, el constructo visibiliza que ninguna de las dimensiones analizadas actúa de manera aislada. La dimensión cognitiva, por ejemplo, no puede desplegarse plenamente si el estudiante no encuentra sentido o propósito en la lectura; del mismo modo, la motivación lectora pierde fuerza cuando no se traduce en estrategias pedagógicas concretas o cuando los textos propuestos no dialogan con el contexto sociocultural del lector. Esta interdependencia entre dimensiones permite comprender por qué muchas iniciativas pedagógicas fracasan: no porque sean conceptualmente erróneas, sino porque se implementan de manera fragmentada, sin una articulación coherente entre los distintos componentes del proceso lector.

El constructo también cumple una función clave al hacer visibles las tensiones estructurales que atraviesan la enseñanza de la comprensión lectora. La investigación evidencia una discrepancia persistente entre el currículo prescrito y el currículo en acción. Mientras los documentos normativos y los planes institucionales promueven enfoques socioconstructivistas, lectura crítica y atención a la diversidad, las prácticas reales observadas en el aula continúan reproduciendo modelos tradicionales centrados en el control docente y en el predominio del nivel literal de comprensión. Esta brecha no puede interpretarse como una falla individual del profesorado, sino como el resultado de una cultura escolar históricamente configurada, en la que confluyen presiones curriculares, modelos de evaluación estandarizados, limitaciones de tiempo y procesos de formación docente que no siempre favorecen la reflexión pedagógica.

Desde esta perspectiva, el constructo teórico permite explicar por qué determinadas prácticas pedagógicas no generan los resultados esperados, aun cuando los docentes expresan intenciones coherentes con enfoques contemporáneos de la

lectura. Los discursos docentes evidencian un reconocimiento de la importancia de la motivación, del pensamiento crítico y de la contextualización; sin embargo, estas intenciones no siempre se materializan en estrategias didácticas sistemáticas. El constructo muestra que esta distancia entre intención y acción no responde a una falta de compromiso, sino a la ausencia de un marco interpretativo que permita articular de manera consciente las distintas dimensiones de la comprensión lectora.

La dimensión pedagógica del constructo ocupa un lugar central en esta articulación, al evidenciar el papel del docente como mediador del proceso lector. Los hallazgos muestran que, cuando el rol docente se mantiene dentro de una lógica transmisiva, la interacción en el aula se limita y el estudiante asume un papel pasivo en la construcción de significados. Esta forma de mediación condiciona tanto la motivación como el desarrollo de procesos cognitivos de orden superior. El constructo permite comprender que la transformación de la comprensión lectora no pasa únicamente por la incorporación de nuevas estrategias, sino por una resignificación del rol docente y de las dinámicas de interacción en el aula.

Así mismo, la dimensión cognitiva del constructo revela que el predominio del nivel literal de comprensión no es una elección didáctica aislada, sino una consecuencia de múltiples factores estructurales. La presión por cumplir contenidos, la orientación de las pruebas estandarizadas y la falta de espacios para la reflexión pedagógica inciden en prácticas que privilegian la respuesta correcta sobre el proceso interpretativo. El constructo permite comprender que el desarrollo del pensamiento crítico requiere condiciones pedagógicas específicas, como el tiempo para el diálogo, la formulación de preguntas abiertas y la conexión del texto con experiencias significativas, aspectos que no siempre están presentes en el contexto escolar estudiado.

Por otra parte, la dimensión motivacional adquiere un carácter transversal dentro del constructo, al evidenciar que el interés y la actitud lectora no pueden reducirse a actividades ocasionales o lúdicas. La investigación muestra que la motivación hacia la lectura suele operar más como un discurso pedagógico deseable que como un componente estructural de la práctica didáctica. El constructo permite comprender que la motivación se construye en la interacción entre el propósito de la lectura, la

relevancia del texto, la mediación docente y el reconocimiento del estudiante como sujeto activo del proceso lector. Cuando estas condiciones no se articulan, la motivación pierde su potencial transformador y se convierte en un elemento retórico.

Un aporte especialmente significativo del constructo teórico es la incorporación explícita de la dimensión sociocultural como eje estructurante del proceso lector. Los hallazgos evidencian que, aunque los docentes reconocen discursivamente las condiciones sociales y económicas del contexto, estas no inciden de manera efectiva en la planificación ni en la mediación de la lectura. El constructo permite comprender que la invisibilización del contexto sociocultural limita la construcción de significados relevantes y refuerza prácticas homogéneas que no responden a la diversidad del estudiantado. Desde esta perspectiva, la lectura se concibe como una práctica cultural que refleja desigualdades, pero que también puede convertirse en un espacio de resignificación y reconocimiento cuando se integra el contexto del lector.

Lejos de proponer un modelo normativo o una secuencia metodológica rígida, el constructo teórico multidimensional orienta la transformación pedagógica sin imponer recetas. Su valor reside en ofrecer un marco interpretativo que permite a los docentes analizar críticamente sus prácticas, identificar desequilibrios entre dimensiones y tomar decisiones pedagógicas contextualizadas. El constructo no prescribe qué estrategias deben aplicarse, sino que invita a reflexionar sobre cómo y por qué se enseñan determinadas prácticas lectoras, y qué dimensiones se privilegian o se excluyen en ese proceso.

En este sentido, el constructo se alinea con enfoques contemporáneos de la didáctica de la lectura que conciben el aprendizaje como un proceso complejo, situado y dialógico (Cassany, 2006; Solé, 1992). La comprensión lectora se configura, así, como un proceso dinámico que se construye en la interacción entre sujetos, textos y contextos, y que exige una pedagogía sensible a la diversidad y a la complejidad de los fenómenos educativos. Esta concepción permite superar visiones deficitarias que atribuyen las dificultades lectoras exclusivamente al estudiante y desplazar el análisis hacia las condiciones pedagógicas e institucionales que configuran la experiencia lectora.

En general, el constructo teórico multidimensional desarrollado en esta investigación constituye un aporte interpretativo que permite comprender la comprensión lectora como un fenómeno complejo, atravesado por tensiones, mediado por prácticas pedagógicas y condicionado por contextos socioculturales específicos. Al visibilizar estas interacciones, el constructo no solo explica por qué determinadas prácticas no logran los resultados esperados, sino que abre posibilidades para una transformación pedagógica reflexiva, situada y ética. De este modo, la comprensión lectora deja de ser un objetivo técnico o instrumental para convertirse en un proceso formativo integral, orientado a la construcción de sujetos críticos, autónomos y culturalmente situados, capaces de interactuar con los textos y con su realidad de manera significativa.

## CAPÍTULO VI - SOCIALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La socialización de la investigación constituye una fase esencial del proceso investigativo, en tanto posibilita que el conocimiento construido trascienda el ámbito estrictamente académico y se proyecte hacia los actores y contextos que dieron origen al estudio. En el marco de esta investigación, la socialización no se concibe como un ejercicio final de difusión de resultados, sino como un proceso reflexivo, dialógico y éticamente comprometido, orientado a devolver a la comunidad educativa los sentidos construidos a partir del análisis de sus prácticas, discursos y condiciones socioculturales. Desde esta perspectiva, socializar implica compartir interpretaciones, generar espacios de reflexión conjunta y propiciar comprensiones críticas sobre la enseñanza de la comprensión lectora, reconociendo a los docentes como sujetos activos y co-constructores del conocimiento producido.

En coherencia con el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo que orientan el estudio, la socialización de los hallazgos se fundamenta en el principio de responsabilidad ética del investigador, quien no solo interpreta la realidad educativa, sino que asume el compromiso de retornar ese conocimiento al contexto investigado. Este retorno no se plantea desde una lógica evaluativa o prescriptiva, sino desde una postura comprensiva que busca favorecer la toma de conciencia sobre las tensiones existentes entre el discurso pedagógico, el marco normativo oficial y las prácticas reales de aula. En este sentido, la socialización se convierte en un espacio privilegiado para visibilizar dichas tensiones, comprender sus causas estructurales e institucionales, y abrir posibilidades de resignificación pedagógica sin imponer modelos cerrados o soluciones estandarizadas.

La socialización de esta investigación se orienta, en primer lugar, a compartir con los docentes participantes los principales hallazgos derivados del proceso de triangulación entre entrevistas, observación de aula y análisis documental. Este ejercicio de devolución permite reconocer la voz docente como eje central del estudio y legitimar sus experiencias como fuente válida de conocimiento pedagógico. Al presentar los resultados, se prioriza una narrativa interpretativa que pone en diálogo las categorías emergentes con los referentes teóricos, de modo que los docentes puedan

reconocerse en las descripciones, cuestionar las interpretaciones y reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas. De esta manera, la socialización se articula con el criterio de credibilidad propio de la investigación cualitativa, al propiciar la validación interpretativa de los hallazgos desde la perspectiva de los participantes.

Así mismo, la socialización se concibe como una oportunidad para promover procesos de reflexión pedagógica colectiva en la institución educativa. Al compartir los resultados de la investigación, se busca generar discusiones en torno a la enseñanza de la comprensión lectora, no desde una lógica de déficit o señalamiento de errores, sino desde la comprensión de las prácticas como construcciones históricas, culturales e institucionales. En este marco, las divergencias identificadas entre el currículo prescrito y el currículo en acción, la motivación lectora declarada y las estrategias efectivamente implementadas, o la invisibilización de los factores socioculturales en la práctica pedagógica, se presentan como hallazgos que revelan la complejidad del fenómeno educativo y la necesidad de abordarlo desde una perspectiva multidimensional.

La socialización también cumple una función formativa, en tanto posibilita que los docentes reflexionen sobre el rol que desempeñan como mediadores del proceso lector y sobre las condiciones que inciden en sus decisiones didácticas. Al poner en diálogo los resultados con el constructo teórico multidimensional propuesto en la investigación, se favorece una comprensión más amplia de la lectura como un proceso situado, influido por dimensiones pedagógicas, cognitivas, motivacionales y socioculturales que interactúan de manera dinámica. Esta comprensión permite desplazar la idea de la comprensión lectora como una habilidad exclusivamente cognitiva y reconocerla como una práctica social y culturalmente mediada, lo cual resulta clave para pensar transformaciones pedagógicas contextualizadas.

Desde el punto de vista institucional, se aportan elementos para la revisión crítica de los documentos curriculares y de los proyectos pedagógicos relacionados con la lectura. Al contrastar los hallazgos con los lineamientos y planes oficiales, se evidencian las brechas existentes entre el discurso normativo y la práctica cotidiana, lo que abre la posibilidad de repensar la coherencia entre lo que se enuncia en los documentos y lo que efectivamente ocurre en el aula. En este sentido, la socialización no busca cuestionar la validez de los marcos normativos, sino contribuir a su

resignificación a partir de las realidades concretas del contexto educativo, reconociendo las limitaciones estructurales y las condiciones socioculturales que atraviesan la práctica docente.

En el ámbito académico, la socialización de esta investigación se orienta a compartir los aportes teóricos y metodológicos derivados del estudio, particularmente la construcción del constructo teórico multidimensional de la comprensión lectora. Este constructo, fundamentado en la triangulación rigurosa de fuentes y en el diálogo con referentes teóricos contemporáneos, constituye un aporte al campo de la didáctica de la lectura, al ofrecer una mirada integradora que supera enfoques fragmentados o reduccionistas. La socialización en espacios académicos permite someter el constructo a la discusión crítica, enriquecerlo con nuevas perspectivas y contribuir al avance del conocimiento en el área.

Es importante señalar que, al compartir los hallazgos y el constructo teórico, se reconoce que la comprensión lectora es un fenómeno complejo, dinámico y contextual, susceptible de ser reinterpretado a la luz de otros escenarios, niveles educativos y realidades socioculturales. En este sentido, la socialización favorece la transferibilidad del conocimiento, en tanto proporciona descripciones densas y marcos interpretativos que pueden ser considerados por otros investigadores y docentes en contextos similares.

Finalmente, al devolver el conocimiento a la comunidad educativa y al propiciar espacios de diálogo reflexivo, la investigación se posiciona como una práctica comprometida con la comprensión y transformación de la realidad educativa, más que con la mera producción de resultados académicos. Este capítulo cierra, así, el recorrido investigativo, no como un punto final, sino como un momento de articulación entre conocimiento, práctica y reflexión crítica, coherente con la concepción de la educación como un proceso profundamente humano, situado y transformador.

## REFLEXIONES FINALES

El desarrollo de la presente investigación ha permitido comprender que la enseñanza de la comprensión lectora no puede abordarse como un proceso técnico, neutro o exclusivamente cognitivo, sino como un fenómeno profundamente complejo, situado y atravesado por múltiples dimensiones que interactúan de manera dinámica en el contexto escolar. A lo largo del recorrido investigativo, se hizo evidente que la comprensión lectora constituye una práctica pedagógica y sociocultural que refleja tensiones estructurales del sistema educativo, tradiciones escolares arraigadas, discursos normativos prescriptivos y realidades institucionales que condicionan las decisiones didácticas del docente. Estas reflexiones finales buscan integrar los principales aprendizajes del proceso investigativo, destacando sus aportes, alcances y desafíos, así como las proyecciones que se derivan del estudio.

Desde el punto de vista epistemológico, la adopción del paradigma interpretativo permitió situar la investigación en una lógica comprensiva, orientada a interpretar los significados que los docentes atribuyen a sus prácticas de enseñanza de la lectura, más que a medir resultados o verificar hipótesis preestablecidas. Esta postura implicó reconocer que el conocimiento pedagógico no se produce al margen de los sujetos, sino que emerge del diálogo entre teoría, experiencia y contexto. En este sentido, la investigación se distanció de enfoques instrumentales que reducen la comprensión lectora a un conjunto de habilidades observables y evaluables, para asumirla como una construcción social mediada por condiciones institucionales, culturales y simbólicas.

El enfoque cualitativo posibilitó una aproximación profunda al fenómeno estudiado, al privilegiar la voz de los docentes, la observación directa de las prácticas de aula y el análisis crítico de los documentos normativos e institucionales. Esta triangulación metodológica no solo fortaleció la credibilidad del estudio, sino que permitió revelar divergencias significativas entre el discurso pedagógico declarado, el currículo prescrito y el currículo en acción. Lejos de interpretarse como inconsistencias metodológicas o fallas individuales del docente, estas divergencias se asumieron como hallazgos centrales que evidencian la complejidad de la práctica educativa y las

tensiones inherentes al ejercicio docente en contextos caracterizados por limitaciones estructurales y presiones curriculares.

Uno de los aportes más relevantes de la investigación radica en la identificación de la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales en la enseñanza de la comprensión lectora, pese a la presencia de discursos institucionales y normativos que promueven enfoques socioconstructivistas y el desarrollo de niveles cognitivos superiores. El predominio del nivel literal de comprensión, la centralidad del docente como transmisor del conocimiento y la escasa mediación dialógica evidencian la fuerza de la tradición escolar como marco regulador de la práctica pedagógica. Esta constatación invita a reflexionar sobre la necesidad de comprender el cambio educativo no como un simple ajuste metodológico, sino como un proceso cultural y formativo que exige revisar las concepciones profundas sobre enseñar y aprender a leer.

De igual manera, la investigación permitió problematizar la noción de motivación lectora, mostrando que, aunque esta es ampliamente reconocida en el discurso docente como un factor clave para el aprendizaje, rara vez se traduce en estrategias didácticas sistemáticas y contextualizadas. La motivación aparece, en muchos casos, como un ideal pedagógico deseable más que como un componente integrado de la planificación y la mediación docente. Esta distancia entre intención y acción pone de relieve la necesidad de resignificar la motivación lectora no como un atributo individual del estudiante, sino como una construcción pedagógica que se nutre de la interacción, la relevancia de los textos, el reconocimiento del contexto y la participación activa en el proceso lector.

Otro hallazgo significativo se relaciona con la invisibilización de los factores socioculturales en la enseñanza de la lectura. Aunque los docentes reconocen discursivamente las condiciones socioeconómicas y familiares de los estudiantes, estas rara vez inciden de manera efectiva en la selección de textos, en el diseño de actividades o en la construcción de experiencias lectoras significativas. Esta desconexión entre el contexto sociocultural y la práctica pedagógica refuerza una enseñanza homogénea y descontextualizada, que limita las posibilidades de que la lectura se convierta en una herramienta de comprensión crítica de la realidad. En este sentido, la investigación reafirma la necesidad de concebir la lectura como una práctica

situada, estrechamente vinculada a las experiencias, saberes y prácticas culturales de los estudiantes.

La triangulación de fuentes y técnicas se constituyó en un eje central del proceso analítico, no solo como estrategia de validación, sino como dispositivo interpretativo que permitió articular distintas miradas sobre el mismo fenómeno. Al contrastar las categorías emergentes de las entrevistas con las prácticas observadas y los documentos oficiales, se logró una comprensión más rica y compleja de la enseñanza de la comprensión lectora. Este ejercicio evidenció que las divergencias entre fuentes no debilitan el estudio, sino que revelan la naturaleza contradictoria y dinámica de la realidad educativa. La triangulación, en este sentido, se consolidó como una herramienta epistemológica que favorece la comprensión profunda del fenómeno, al permitir interpretar las tensiones como expresiones de la complejidad social y pedagógica.

El principal aporte teórico de la investigación se concreta en la construcción del constructo teórico multidimensional de la comprensión lectora, el cual integra las dimensiones pedagógica, cognitiva, motivacional y sociocultural. Este constructo no se presenta como un modelo prescriptivo ni como una receta didáctica, sino como una propuesta interpretativa que visibiliza las interacciones entre factores que inciden en la comprensión lectora. Al articular estas dimensiones, el constructo permite explicar por qué ciertas prácticas pedagógicas no logran los resultados esperados y por qué la comprensión lectora no puede fortalecerse mediante intervenciones aisladas o reduccionistas.

La dimensión pedagógica del constructo destaca el papel del docente como mediador del proceso lector, subrayando la importancia de metodologías dialógicas, interacciones significativas y prácticas reflexivas. La dimensión cognitiva enfatiza la necesidad de promover procesos de comprensión más allá del nivel literal, incorporando estrategias inferenciales, críticas y metacognitivas. La dimensión motivacional resalta el sentido y el propósito de la lectura como elementos fundamentales para el compromiso del estudiante, mientras que la dimensión sociocultural pone en evidencia la influencia del contexto, el acceso a materiales y las prácticas culturales en la construcción del significado. La integración de estas

dimensiones refuerza la idea de que la comprensión lectora es un proceso complejo que requiere abordajes integrales y contextualizados.

Desde el punto de vista metodológico, la decisión de trabajar exclusivamente con docentes permitió profundizar en el análisis de las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de quienes las diseñan y ejecutan. Esta elección metodológica, lejos de limitar el estudio, enriqueció la comprensión del fenómeno al centrar la atención en las concepciones, decisiones y tensiones que atraviesan el ejercicio docente. Al mismo tiempo, esta perspectiva abre la posibilidad de futuras investigaciones que incorporen la voz de los estudiantes u otros actores educativos, ampliando el alcance interpretativo del constructo propuesto.

La socialización de la investigación se constituyó en una fase clave para cerrar el proceso investigativo desde una perspectiva ética y formativa. Al compartir los hallazgos con la comunidad educativa y con el ámbito académico, la investigación reafirmó su compromiso con la transformación pedagógica y la construcción colectiva del conocimiento. La socialización no se entendió como una simple divulgación de resultados, sino como un espacio de diálogo y reflexión que permite resignificar las prácticas y abrir nuevas posibilidades de acción pedagógica.

En términos de alcances, la investigación ofrece aportes relevantes para el campo de la didáctica de la lectura, particularmente en contextos educativos caracterizados por la vulnerabilidad social y la persistencia de prácticas tradicionales. No obstante, también es necesario reconocer sus límites. Al tratarse de un estudio cualitativo situado, los hallazgos no buscan generalización estadística, sino transferencia interpretativa. Su valor radica en la profundidad del análisis y en la posibilidad de que otros investigadores y docentes encuentren en el constructo teórico elementos pertinentes para comprender y reflexionar sobre sus propias realidades educativas.

Finalmente, este proceso investigativo reafirma la necesidad de asumir la investigación educativa como una práctica reflexiva, ética y comprometida con la comprensión de la realidad escolar en su complejidad. La comprensión lectora, lejos de ser un objetivo técnico o un indicador de rendimiento, se configura como una práctica social que refleja las tensiones, posibilidades y desafíos de la educación

contemporánea. En este sentido, la investigación no pretende cerrar el debate sobre la enseñanza de la lectura, sino aportar una mirada crítica e integradora que contribuya a repensar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva más humana, contextualizada y transformadora.

Estas reflexiones finales cierran el recorrido investigativo, pero también abren nuevos horizontes de indagación y acción pedagógica, reafirmando que comprender la lectura es, en última instancia, comprender al sujeto, su contexto y las múltiples relaciones que configuran su experiencia educativa.

## REFERENCIAS

- Alfonzo, N., Alvarez, O., Marín, M., y Torres, T. (2024). *Nuevos escenarios de la multimodalidad educativa* (1st Ed.). FEDEREDIT. ISBN: 978-980-7890-38-0
- Anave, A. (2023). *Constructos teóricos de la comprensión lectora como componente para la producción de textos escritos desde la práctica pedagógica*. Tesis Doctoral, UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/692>.
- Au, K. H. (1998). Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 30(2), 297-319.
- Azevedo, R., Johnson, A., Chauncey, A., & Burkett, C. (2010). Self-regulated learning with metacognitive scaffolding: Supporting students to learn about complex systems with hypermedia. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 33-50.
- Babbie, E. (2020). *The Practice of Social Research* (15th ed.). Cengage Learning.
- Ballesteros, A. y Gómez, N. (2022). Desigualdad de resultados pruebas Saber-11 antes y durante la pandemia covid-19. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 46-68.  
<https://www.redalyc.org/journal/773/77374845024/html/>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2019). *Principles of Biomedical Ethics* (8th ed.). Oxford University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th ed.). Oxford University Press.
- Cain, K. (2010). Reading development and difficulties. Oxford, GB: Wiley/Blackwell.
- Cain, K. y Barnes, M. (2017). Reading comprehension: What develops and when? In: *Theories of Reading Development*, 257-282.  
[https://www.researchgate.net/publication/345761894\\_Reading\\_comprehension\\_What\\_develops\\_and\\_when](https://www.researchgate.net/publication/345761894_Reading_comprehension_What_develops_and_when).
- Cain, K., & Oakhill, J. (2014). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. Guilford Press.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

- Castro, P., Ramírez, L., y López, M. (2020). Motivación lectora y su impacto en el rendimiento académico: Un estudio en escuelas rurales colombianas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 55-68.
- Charmaz, K. (2014). *Construyendo teoría fundamentada*. Sabio.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Del Solar, S.; Regalado, S.; Ponsford, M.; Suárez, A. y Thaine, F. (2017). *Planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2017: objetivos, logros y dificultades*. CERLALC. [https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/11/PUBLICACIONES\\_CERLALC\\_Planes\\_lectura\\_Iberoamerica\\_2017\\_07\\_12\\_17.pdf](https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2017/11/PUBLICACIONES_CERLALC_Planes_lectura_Iberoamerica_2017_07_12_17.pdf).
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. (2017). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (4th ed.). Routledge.
- Díaz, A., y Paredes, G. (2019). La motivación en el desarrollo de la comprensión lectora: Un enfoque desde la psicología educativa. *Revista Internacional de Psicología Educativa*, 58(2), 79-94.
- Fernández, C., y Rojas, V. (2021). Recursos digitales y motivación en la comprensión lectora: Un enfoque innovador en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 12(3), 101-116.
- Fernández-Rufete, A. (2022). *El tratamiento de la comprensión lectora en el marco de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Un estudio descriptivo en centros de Educación Primaria del municipio de Lorca (Región de Murcia)*. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, España.

- Ferstl, E. C., Neumann, J., Bogler, C., & von Cramon, D. Y. (2008). The extended language network: A meta-analysis of neuroimaging studies on text comprehension. *Human Brain Mapping, 29*(5), 581-593.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (5th ed.). SAGE.
- Fonseca, L. (2020). *La enseñanza de habilidades y estrategias de comprensión lectora en primaria*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, España]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/700140>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher, 50*(1), 14-25.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- González, M.; Sánchez, A. y Fernández, L. (2020). *Estrategias pedagógicas innovadoras en la educación primaria: Un estudio de caso*. *Revista Internacional de Educación, 56*(1), 35-50.
- Gustafsson, J.-E.; Nilsen, T. y Hansen, K. Y. (2018). *The role of education and skills in bridging the digital divide*. Springer. [https://www.subrei.gob.cl/docs/default-source/default-document-library/apec-oecd-report-the-role-of-education-and-skills-in-bridging-the-digital-gender-gap-evidence-from-apec-economies-2019.pdf?sfvrsn=b35965cf\\_0\\_](https://www.subrei.gob.cl/docs/default-source/default-document-library/apec-oecd-report-the-role-of-education-and-skills-in-bridging-the-digital-gender-gap-evidence-from-apec-economies-2019.pdf?sfvrsn=b35965cf_0_).
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. III, pp. 403–422). Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2006). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist, 41*(2), 147-153.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (2006). *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gutiérrez-Braojos, C. y Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 16, (1), 183-202.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Herr, K., & Anderson, G. L. (2015). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty* (2nd ed.). Sage.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111-127.
- ICFES. (2022a). *Informe de resultados de la Prueba Saber 11° en Lectura Crítica 2018-2022*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- ICFES. (2022b). *Resultados de la Prueba Saber 11 en Sincelejo (2018-2022)*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.
- Israel, M., & Hay, I. (2006). *Research Ethics for Social Scientists*. Sage.
- Jiménez, M., y Torres, P. (2019). Educación inclusiva y equidad en el acceso a recursos educativos: Un análisis desde la perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación y Sociedad, 45*(3), 89-105.
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher, 33*(7), 14-26.
- Kemmis, S. (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.
- Kintsch, W. (2018). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review, 85*(5), 363-394.
- Krippendorff, K. (2018). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (4th ed.). Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Lions, S. y Peña, M. (2016). Reading comprehension in Latin America: Difficulties and Possible Interventions. *New Directions for Child and Adolescent Development, 152*, 71-84.

- [https://www.researchgate.net/publication/303769097\\_Reading\\_Comprehension\\_in\\_Latin\\_America\\_Difficulties\\_and\\_Possible\\_Interventions](https://www.researchgate.net/publication/303769097_Reading_Comprehension_in_Latin_America_Difficulties_and_Possible_Interventions)
- Mar, R. A. (2018). Stories and the promotion of social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, 27(4), 257-262.  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0963721417749654>.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. P. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. En B. H. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 51, pp. 297-384). Academic Press.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Meyer, L.; Meier, C. y Schmid, R. (2020). Technology-enhanced learning in the age of digital transformation. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 467-472.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2019). *Políticas educativas para el mejoramiento de la calidad de la educación en Colombia: Análisis y desafíos*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Inclusión y Equidad: Hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia*.  
[https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_17.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf).
- Mol, S. E. y Bus, A. G. (2020). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 146(1), 1-30.
- Moreno, R. y Sánchez, D. (2020). Impacto de la infraestructura escolar en el rendimiento académico: Un estudio en escuelas públicas de Colombia. *Revista de Educación*, 382, 75-94.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins Publishing Company.

- OCDE. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Pérez, J. y Rodríguez, F. (2022). Formación docente en estrategias de comprensión lectora: Un enfoque basado en la práctica reflexiva. *Educación y Sociedad*, 60(3), 99-117.
- Pressley, M. y Allington, R. L. (2014). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. Guilford Publications.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Routledge.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172). Springer.
- Resnik, D. B. (2020). *The Ethics of Research with Human Subjects*. Springer.
- Rivas, A. y Treviño, E. (2019). *Educational equity and the digital divide in Latin America: What PISA tells us*. *Comparative Education Review*, 63(4), 1-22.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational Leadership*, 49(7), 26-33.
- Roskos, K.; Christie, J. y Richgels, D. (2019). *The essentials of early literacy instruction*. ILA Research Briefs. [https://www.smartbeginningsse.org/wp-content/uploads/2016/03/essentials\\_of\\_early\\_literacy\\_instruction\\_naeyc.pdf](https://www.smartbeginningsse.org/wp-content/uploads/2016/03/essentials_of_early_literacy_instruction_naeyc.pdf).
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sacristán, J. G. (2010). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.

- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, pp. 97-110). Guilford Press.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 299-323.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. En J. T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 34-50). Lawrence Erlbaum Associates.
- Snow, C. E. y Matthews, T. J. (2016). *Reading and language in the early grades*. The Future of Children, 26(2), 57-74.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Stanovich, K. E. y Cunningham, A. E. (2001). *What reading does for the mind*. Journal of Direct Instruction, 1(2), 137-149.
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. SAGE Publications.
- UNESCO. (2019). *The state of global education: Latin America and the Caribbean*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2021). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2021: América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Vargas, C., Rodríguez, A., y Martínez, J. (2021). La importancia de la infraestructura escolar en el rendimiento académico: Un estudio en zonas rurales de Colombia. *Revista de Investigación Educativa*, 52(4), 120-134.
- Vásquez, G. y Pérez, M. (2020). Estrategias lúdicas para la comprensión de textos en estudiantes de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-15. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150029/html/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.

- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420-432.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. III, pp. 403-422). Lawrence Erlbaum Associates.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Sage.
- Zúñiga, M.; Mena, M. y Tapia, L. (2021). Community and family involvement in early reading habits: A study in Latin American rural areas. *Early Childhood Education Journal, 49*(1), 97-108.

## ANEXOS

Anexo A-1 Síntesis curricular del autor

**Rosa Amalia Vargas Aljure:** Normalista, Licenciada en Educación Infantil egresada de la Corporación Universitaria de la Costa (CUC). Magister en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander (UDES), con 28 años de experiencia en la docencia. Actualmente me desempeño como docente de básica primaria en la Institución Educativa Simón Araújo de la ciudad de Sincelejo en la que llevo ya 16 años de servicio.

## Anexo B-2 Síntesis curricular del tutor

### **DRA. NAENDRY A. PINTO M.**

Profesora de Castellano y Literatura, egresada de la IUPEMAR (1982).

Docente e investigadora en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo Maracay- Venezuela); a nivel de pregrado en el Departamento de Castellano y Literatura (categoría: Titular, Dedicación exclusiva) y a nivel de postgrado en la Maestría en Lingüística y en el Doctorado en Educación.

Estudios realizados: Maestría en Lingüística (UPEL Maracay, 2000); Diplomado en Investigación (UPEL Maracay, 2006); Doctorado en Educación (UPEL Maracay, 2013) y Curso Postdoctoral en Investigación (UPEL Maracay, 2014).

Miembro activo de la Línea de investigación: Análisis del Discurso y Tipología Textual.

Jurado y Tutora de Tesis Doctoral en el Doctorado en Educación, de Trabajo de Grado en la Maestría en Lingüística y Maestría en Educación Superior de la UPEL Maracay; y en la Maestría en Lectura y Escritura de la Universidad de Carabobo.

Miembro activo del Comité Editorial de la Revista Multidisciplinaria Dialógica UPEL.

Coordinadora de la Maestría en Lingüística de la UPEL, en su sede de Maracay.

**Naendry Pinto**

**Telf. (0414) 9499471**

**naendry.pinto.ipmar@upel.edu.ve**

**Protocolo de Entrevista**

**Título del Trabajo de Grado:**

**"Constructo teórico multidimensional para la comprensión lectora en estudiantes de primaria."**

**Doctorando/Investigador:** Rosa Vargas

**Tutora:** Dra. Naendry Pinto.

**Fecha:** \_\_\_\_\_

Distinguido docente:

Saludos, mi nombre es Rosa Amalia Vargas Aljure, soy investigadora en el campo de la educación y estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, sede Maracaibo Venezuela. Me dirijo a usted, dada su experiencia y profesionalismo en el área de La Lectura en educación primaria, para solicitar su colaboración a participar en esta entrevista, la cual es parte de un estudio cuyo propósito general es Generar un constructo teórico multidimensional para el fortalecimiento de la comprensión de la lectura en estudiantes de educación primaria a partir de las prácticas pedagógicas y las experiencias lectoras.

Se pretende con esta entrevista explorar sus percepciones, sentimientos, significados y opiniones sobre estrategias de enseñanza de la lectura y de ese modo interpretar prácticas pedagógicas actuales en comprensión lectora, por tanto, debe ser respondida de acuerdo con su experiencia y forma de pensar. Toda la información que nos proporcione será de gran valor para lograr integrar dimensiones motivacionales, cognitivas y socioculturales para fundamentar un constructo teórico multidimensional.

Se asegura que todas sus respuestas serán tratadas con estricta confidencialidad y solo para los propósitos de la investigación. No se mencionará su nombre. Se utilizará un código especial para proteger su identidad. Por otra parte, la entrevista será grabada para facilitar su análisis posterior, pero si en algún momento desea detener la grabación o no contestar alguna pregunta, puede indicarlo.

La entrevista tomará aproximadamente media hora. A lo largo de la misma, le formularé una serie de preguntas abiertas. Sienta la libertad de compartir sus opiniones con la mayor amplitud posible.

De antemano, agradezco el tiempo que dedique y su colaboración.

¿Está de acuerdo con participar en esta entrevista y con que la conversación sea grabada para su posterior análisis?

### **Preguntas de la Entrevista**

**Pregunta inicial de carácter contextual para generar mayor confianza en la conversación y puedan emerger los sentidos más significativos del entrevistado.**

- 1. ¿Podría describir su experiencia enseñando comprensión lectora en este grado y contexto escolar?**
- 2. Relate una situación en que la comprensión no ocurrió como esperaba. ¿Qué decisiones tomó y qué aprendió?**

#### **Dimensión motivacional**

- 3. ¿Qué experiencias o actividades ha desarrollado que hayan generado en sus estudiantes interés y entusiasmo por la lectura?**
- 4. ¿Qué factores cree que inciden en la motivación o desmotivación de los niños frente a la lectura?**
- 5. ¿Cómo aborda las diferencias lectoras y cómo ajusta las tareas para que todos perciban avance?**

#### **Dimensión cognitiva**

- 6. Describa una secuencia típica que use para favorecer la comprensión lectora en sus estudiantes como activar conocimientos previos o monitorear la comprensión.**
- 7. ¿Qué dificultades observa con mayor frecuencia en sus alumnos al momento de comprender un texto?**
- 8. ¿Qué recursos o apoyos considera necesarios para mejorar la comprensión lectora en su institución?**
- 9. ¿Cómo evalúa usted los procesos de comprensión lectora en el aula para saber si los estudiantes comprendieron?**

### **Dimensión sociocultural**

- 10. ¿De qué maneras organiza en el aula interacciones (parejas, grupos, tutorías) para apoyar la comprensión lectora?**
- 11. ¿Cómo incorpora saberes de la comunidad o textos culturalmente relevantes?**
- 12. ¿Qué papel juegan los géneros discursivos y los recursos tecnológicos en la construcción de sentido en el proceso lector?**

### **Pregunta reflexiva como cierre:**

- 13. Si tuviera que nombrar tres principios que guían su enseñanza de la comprensión, ¿cuáles serían y por qué?**
- 14. Desde su experiencia, ¿qué debería tener una propuesta pedagógica para mejorar la comprensión lectora en primaria?**

Muchísimas gracias por su tiempo y por compartir sus experiencias y opiniones que, reitero, tendrán un tratamiento académico. Su participación es muy valiosa para el desarrollo de esta investigación. Si en algún momento tiene preguntas o le gustaría agregar algo más, puede ponerse en contacto conmigo a través de la siguiente dirección de correo electrónico: [pao181@hotmail.es](mailto:pao181@hotmail.es). Estaré encantado de atender cualquier duda.

#### Anexo D-4 Transcripción de entrevistas

**Entrevistada:** Doc1HC

**Entrevistadora:** Rosa Amalia Vargas Aljure.

**1. Entrevistadora: ¿Podría describir su experiencia enseñando comprensión lectora en este grado y contexto escolar?**

**Entrevistada:** Bueno, los estudiantes tienen un nivel literal hasta ahora presentan hacen comprensión lectora en el nivel literal más que todo a la hora de argumentar presentan muchas dificultades.

**Entrevistadora:** O sea que su experiencia no ha sido muy positiva.

**Entrevistada:** No, yo estoy enseñando a comprender en el nivel crítico y argumentativo, pero el proceso ha sido lento porque estaban estancados en el nivel literal. Vienen de tercer grado en el nivel literal, pues argumentativo y crítico todavía estoy trabajando en eso.

**2. Entrevistadora: Relate una situación en la que la comprensión no ocurrió como esperaba. ¿Qué decisiones tomó y qué aprendió?**

**Entrevistada:** Bueno, una experiencia que increíble que algunos niños hice una comprensión lectora literal como ellos están todavía en el literal, cuando todavía yo no había iniciado el proceso en argumentativo y crítico, les hice una lectura para que ellos lo comprendieran de forma literal, y algunos niños no respondieron ninguna pregunta buena. Me di cuenta que ni siquiera no les gusta leer. No leyeron la lectura entonces no les llamó la atención ni siquiera el título de la lectura.

**Entrevistadora:** Entonces, lo cual conllevó a tomar a que usted tomara cual decisión.

**Entrevistada:** Mi decisión fue consultarles a ellos qué tipo de lectura quieren leer, qué temáticas quieren leer, para luego hacer lecturas relacionadas a esos temas.

**Entrevistadora:** Es decir, lo que más les llame la atención.

**Entrevistada:** Lo que les llame la atención.

**3. Entrevistadora: ¿Qué experiencias o actividades ha desarrollado que hayan generado en sus estudiantes interés y entusiasmo por la lectura?**

**Entrevistada:** Primero, leer la lectura en forma oral con todos los estudiantes, hacerles preguntas de forma oral, trabajar primero la parte oral y luego si la parte escrita.

**4. Entrevistadora: ¿Qué factores cree que inciden en la motivación o desmotivación de los niños frente a la lectura?**

**Entrevistada:** El léxico, que tenga un vocabulario amplio para que sepan qué significa cada palabra del texto, que la temática sea de su interés y ayudarlos a comprender, que las preguntas de comprensión sean de fácil manejo para ellos, de fácil comprensión para que puedan dar una respuesta adecuada.

**5. Entrevistadora: ¿Cómo aborda las diferencias lectoras y cómo ajusta las tareas para que todos perciban avance?**

**Entrevistada:** Aunque sea la misma lectura los niños todos no tienen el mismo nivel de comprensión. Entonces trabajo la misma lectura claro que sea de interés para todos, pero con distintos tipos de preguntas, distintos tipos de niveles de acuerdo al nivel de los estudiantes.

**6. Entrevistadora: Describa una secuencia típica que use para favorecer la comprensión lectora en sus estudiantes como activar conocimientos previos o monitorear la comprensión.**

**Entrevistada:** Sí, activar conocimientos previos que por ejemplo el título de la lectura de acuerdo al título. Primero les pregunto Qué saben ellos sobre ese tema antes de darle la lectura saber que conocen ellos sobre esa temática qué les gustaría saber de esa temática también luego les doy la temática lectura, modelo lectura me escuchan a mí, luego leen ellos lectura grupal y voy realizando preguntas de forma continua.

**7. Entrevistadora: ¿Qué dificultades observa con mayor frecuencia en sus alumnos al momento de comprender un texto?**

**Entrevistada:** No quieren leer, les da pereza, no tienen el hábito de lectura y a veces andan con el afán y responden cualquier cosa, otros no han alcanzado los niveles que se requiere para la lectura a nivel crítico argumentativo. Quieren encontrar todas las respuestas de forma literal.

**8. Entrevistadora: ¿Qué recursos o apoyos considera necesarios para mejorar la comprensión lectora en su institución?**

**Entrevistada:** Una biblioteca que tenga cuentos con muchas gráficas, antes venían las lecturas en los carteles con un dibujo, ya no, ahora es en copias las copias no son

coloridas, son a blanco y negro, videos para presentarle también una lectura, un cuento, un video eso los motiva más.

**9. Entrevistadora: ¿Cómo evalúa usted los procesos de comprensión lectora en el aula para saber si los estudiantes comprendieron?**

**Entrevistada:** De forma oral escrita a través de un dibujo, que los niños plasmen en un dibujo lo que entendieron o la temática de la lectura.

**10. Entrevistadora: ¿De qué maneras organiza en el aula interacciones (parejas, grupos, tutorías) para apoyar la comprensión lectora?**

**Entrevistada:** En algunas ocasiones individual, en otros casos en parejas o grupos de tres estudiantes cuando tienen que representar el texto.

**11. Entrevistadora: ¿Cómo incorpora saberes de la comunidad o textos culturalmente relevantes?**

**Entrevistada:** Uso mucho las leyendas ya que son tradiciones de los pueblos y eso a ellos les gusta porque son de misterio, como la llorona, el hombre caimán, son cuentos fantásticos y a esa edad, a los niños les encanta lo misterioso, lo fantástico.

**12. Entrevistadora: ¿Qué papel juegan los géneros discursivos y los recursos tecnológicos en la construcción de sentido en el proceso lector?**

**Entrevistada:** Los textos discursivos son muy importantes porque los niños no solamente se van a enfrentar a cuentos, a mitos, a leyendas, sino que constantemente tienen que estar leyendo en almacenes un libro de receta son muchos textos que se van a encontrar en la vida cotidiana y por eso hay que irlos trabajando en el aula de clases a manera de comprensión.

**13. Entrevistadora: Si tuviera que nombrar tres principios que guían su enseñanza de la comprensión ¿cuáles serían y por qué?**

**Entrevistada:** La motivación y con conocimientos previos y temas relacionados. Ese sería un principio. El otro, sería indispensable el uso del diccionario para el vocabulario desconocido. Si un niño no entiende una palabra, no va a entender lo que dice un párrafo, una oración del texto, y tercero la retroalimentación. Por ellos responden sus preguntas de acuerdo a su conocimiento, pero es importante que conozcan el criterio de docente para aclarar dudas.

**14. Entrevistadora: Desde su experiencia ¿qué debería tener una propuesta pedagógica para mejorar La comprensión lectora en primaria?**

**Entrevistada:** Debería tener los pasos antes de la lectura durante y después de la lectura

**Entrevistadora:** Muchas gracias profesora.

Entrevistada: Con gusto.

**Entrevistada 2:** Doc2AM

**Entrevistadora:** Rosa Amalia Vargas Aljure.

**1. Entrevistadora: ¿Podría describir su experiencia enseñando comprensión lectora en este grado y contexto escolar?**

**Entrevistada:** Mi experiencia enseñando comprensión lectora es gratificante, sobre todo cuando se enseña desde los grados inferiores a escribir las palabras, a decodificar, a leer oraciones y a interpretar, a hacer lectura de imágenes, a producir. Es gratificante cuando los estudiantes ya se dedican a plasmar y a imaginar para poder llegar a una realidad. Entonces es gratificante, es motivadora y aun cuando se presentan dificultades, siempre de gran motivación seguir y buscar las estrategias para que todos los estudiantes con sus diferencias lo logren.

**2. Entrevistadora: Relate una situación en la que la comprensión no ocurrió como esperaba. ¿Qué decisiones tomó y qué aprendió?**

**Entrevistada:** En varias ocasiones las cosas no se dan como se planean. Y sí, muchas veces me ha pasado que, en la primera actividad, que es la interpretación, la lectura de un texto de manera individual no se logra como como se quiere. Una de las estrategias que he utilizado es trabajar en equipos, en grupos porque considero que el trabajo en equipo es bastante importante y que los niños se sienten apoyados para desarrollar sus ideas. Entonces he puesto en práctica del trabajo en equipo cuando no se me da de manera individual y la exploración de preguntas presaberes que ayudan a retroalimentar, pues en la parte de la comprensión.

**3. Entrevistadora: ¿Qué experiencias o actividades ha desarrollado que hayan generado en sus estudiantes interés y entusiasmo por la lectura?**

**Entrevistada:** De las experiencias que he desarrollado en mis estudiantes que han generado entusiasmo por la lectura son las dramatizaciones, el hecho de que ellos vayan a actuar de que se sientan los protagonistas de la historia, los motiva a leerlas, a participar de ellas y a interesarse por hacer otras lecturas. Eso me ha funcionado muchísimo en mis clases.

**4. Entrevistadora: ¿Qué factores cree que inciden en la motivación o desmotivación de los niños frente a la lectura?**

**Entrevistada:** Considero que uno de los factores que inciden en la motivación y en la desmotivación es no tener los recursos necesarios como un buen libro, un libro ilustrado, porque a los niños les gusta mucho ver las imágenes, hacer la lectura de las imágenes un espacio adecuado que los ayuda a concentrarse, una buena ventilación, una Buena adecuación del lugar donde se va a hacer el desarrollo de la lectura y las condiciones. Las condiciones son importantes para que ellos estén cómodos y estén a gusto con lo que van a leer, se sientan cómodos con el contexto y puedan desarrollar un buen proceso.

**5. Entrevistadora: ¿Cómo aborda las diferencias lectoras y cómo ajusta las tareas para que todos perciban avance?**

**Entrevistada:** Las diferentes lecturas se abordan de acuerdo a las temáticas y de acuerdo a las realidades del contexto porque si en mi contexto se presenta una situación de convivencia de intolerancia, una situación familiar que se tenga que destacar o una situación que se presente en la institución que se tenga que destacar lo relacionamos a lo que estamos trabajando de acuerdo a las necesidades que tengan los estudiantes entonces de acuerdo a las necesidades del contexto se abordan las temáticas y se desarrolla el plan que se tiene organizado en la malla curricular en los planeadores se va ajustando a las necesidades de los estudiantes.

**6. Entrevistadora: Describa una secuencia típica que use para favorecer la comprensión lectora en sus estudiantes como activar conocimientos previos o monitorear la comprensión.**

**Entrevistada:** Para activar los conocimientos previos la vista de videos y lectura de imágenes es básica para activar conocimientos, para ponerlos a imaginar, para ponerlos a explorar y para que los presaberes vayan siendo parte de armar ese nuevo conocimiento, esa nueva idea con la que se va a trabajar las imágenes, el audio, la escucha, el que ellos escuchen también sin ver la imagen hace que se activen los conocimientos, que presten atención y que se concentren. Entonces eso como herramienta, como estrategia me ha funcionado para activar conocimientos previos.

**7. Entrevistadora: ¿Qué dificultades observa con mayor frecuencia en sus alumnos al momento de comprender un texto?**

**Entrevistada:** Una de las mayores dificultades que he tenido con mis estudiantes es que. No cuentan con los recursos para leer en casa, no tienen libros para leer. Lo que leemos es con lo que tenemos en la institución, con lo que la maestra lleva. Entonces, es una de las grandes dificultades que en la casa no tienen los recursos, no son de estratos muy bajos, algunos no tienen acceso a dispositivos electrónicos como teléfonos, tabletas, computadores, y cuentan solo con lo que el maestro les puede suministrar. Entonces es una de las dificultades que tenemos en el contexto para que los niños puedan hacer un ejercicio en casa. O puedan llevar algo de la casa que aporte al ejercicio que se hace en la institución.

**8. Entrevistadora: ¿Qué recursos o apoyos considera necesarios para mejorar la comprensión lectora en su institución?**

**Entrevistada:** Los recursos que considero importantes para mejorar la comprensión lectora, que son necesarios son los audiovisuales, el audio, la proyección, los libros, los textos, un buen espacio, una buena motivación, un buen clima para que los estudiantes se entreguen a la lectura y se dispongan a tener un espacio de comprensión.

**9. Entrevistadora: ¿Cómo evalúa usted los procesos de comprensión lectora en el aula para saber si los estudiantes comprendieron?**

**Entrevistada:** Los procesos de comprensión en el aula se evalúan de manera permanente con la participación oral escrita a través de preguntas abiertas, preguntas tipo ICFES, pero sobre todo con la participación oral y la participación actuada dramatizada de los estudiantes, pues depende el género o el tipo de texto con el que se esté trabajando, pero básicamente una de las formas más efectivas de evaluarla es de forma oral y en algunos momentos escritas tipo ICFES.

**10. Entrevistadora: ¿De qué maneras organiza en el aula interacciones (parejas, grupos, tutorías) para apoyar la comprensión lectora?**

**Entrevistada:** Una de las formas para organización en el aula que uso con frecuencias es el trabajo en equipo. Como lo había mencionado anteriormente, siento que el trabajo en parejas funciona bastante la mesa redonda. El hecho de que se organicen en grupos hace que ellos se apoyen el uno al otro y todos participen de la actividad con mayor motivación.

**11. Entrevistadora: ¿Cómo incorpora saberes de la comunidad o textos culturalmente relevantes?**

**Entrevistada:** Los saberes de la comunidad o los textos culturalmente relevantes se incorporan de acuerdo a las temáticas que estemos trabajando y a lo que esté sucediendo en el contexto. Tomamos como pretexto las situaciones culturales, las fiestas culturales de la ciudad para crear texto, para plasmar imágenes, para hacer poemas coplas. Sí es una forma de que ellos participen y de tomar lo que vive el contexto en esos momentos para que ellos puedan crear y producir.

**12. Entrevistadora: ¿Qué papel juegan los géneros discursivos y los recursos tecnológicos en la construcción de sentido en el proceso lector?**

**Entrevistada:** Los géneros discursivos juegan un papel importante en la construcción de sentido en el proceso lector, ya que a través de ellos se organiza depende a la temática que se esté trabajando, si es de tipo cotidiano, de tipo texto literario no literario, se arman a través de sus conocimientos previos, se arma el concepto la temática y se entra en el tema logrando pues que el estudiante comprenda lo que se le quiere enseñar y pueda construir su propio texto teniendo en cuenta pues su realidad, aspectos de su vida diaria y cotidiana como por ejemplo, un texto instructivo que hace parte de muchos procedimientos que se hacen en la vida diaria, de muchas rutinas de muchos paso a pasos y que ellos son fáciles de comprender en lo que se hacen diariamente.

**13. Entrevistadora: Si tuviera que nombrar tres principios que guían su enseñanza de la comprensión ¿cuáles serían y por qué?**

**Entrevistada:** Tres principios claves para la enseñanza de la comprensión serían, el primero, la imaginación como meta soñadora a ellos hay que ponerlos a imaginar, a crear, segundo, la recreación, ellos a través de una imagen pueden crear nuevas historias, pueden decir, explicar, exponer; Y por último la construcción y la creación como tal escrita, es decir, la imaginación, la recreación y la construcción.

**14. Entrevistadora: Desde su experiencia ¿qué debería tener una propuesta pedagógica para mejorar La comprensión lectora en primaria?**

**Entrevistada:** Desde mi experiencia una propuesta pedagógica para mejorar la comprensión lectora en primaria debe estar encaminada a desarrollar en los

estudiantes y a despertar la motivación en ellos, deben ser actividades de dramatización, trabajo en equipo, actividades lúdicas, actividades recreativas, desafíos en los que ellos disfruten y les guste el juego porque recordemos que todavía son niños y pueden aprender a través del juego donde la dinámica de llevarlos al texto, a la recreación, a la explicación, a la participación sea a través del juego, así no se sientan obligados sino entretenidos mientras adquieren nuevos conocimientos.

Anexo E-5 Registro fotográfico socialización de la Tesis Doctoral en la IE Simón Araujo

