



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



Línea de investigación Realidades didácticas de la carrera docente

**DIDÁCTICA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE LA PERSPECTIVA FREIRE
EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA**

Tesis presentada para optar al Grado de Doctor en Educación

**Autor(a): Liliana Sánchez Campos
Tutor: Dr. Fernando Ramírez**

Rubio, mayo de 2026



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
SECRETARÍA**

A C T A

Reunidos el día martes, tres de marzo de dos mil veintiséis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores: **FERNANDO RAMÍREZ (TUTOR), LEYDYS RODRÍGUEZ, ISLEYDA FLÓREZ, JIMMY QUINTERO Y FELIPE GUERRERO,** Cédulas de Identidad Números V.-18715132, V.-12228862, V.-14217984, V.-16421531 y V.-2806434, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N°698, con fecha 23 de Febrero de 2026, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducientes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **“DIDÁCTICA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE LA PERSPECTIVA FREIRE EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA”,** presentado por la participante **SÁNCHEZ CAMPOS LILIANA,** cédula de ciudadanía N° CC.-26527946/ pasaporte N° P.-DA061218, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación,** acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO,** en fe de lo cual firmamos.

DR. FERNANDO RAMÍREZ
C.I.N° V.- 18715132

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR

DRA. LEYDYS RODRÍGUEZ
C.I.N° V.- 12228862

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. ISLEYDA FLÓREZ
C.I.N° V.- 14217984

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. JIMMY QUINTERO
C.I.N° V.- 16421531

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. FELIPE GUERRERO
C.I.N° V.- 2806434
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL TÁCHIRA

CONTENIDO GENERAL

	pp
RESUMEN.....	V
INTRODUCCIÓN	1
SECCIÓN I	3
EL PROBLEMA	3
Planteamiento Del Problema	3
Objetivos de la investigación.....	12
Objetivo general.....	12
Objetivos específicos	12
Justificación e importancia de la investigación	12
SECCIÓN II	15
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	15
Antecedentes de la investigación	15
Contexto internacional	15
Contexto nacional	19
Marco teórico	22
Recorrido diacrónico sobre la didáctica de la comprensión lectora	22
Didáctica de la comprensión lectora.....	26
Didáctica y el rol del docente de básica primaria	30
Comprensión lectora.....	33
Freire y la comprensión lectora.....	36
Teorías sustantivas.....	40
Tres planos de la comprensión de los textos de Cassany.....	40
Bases legales	44
SECCIÓN III	48
MARCO METODOLÓGICO	48
Naturaleza de la investigación	48
Método de investigación	51
Fase I: Descripción	53
Fase II: Interpretación	54
Fase III: Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida	54
SECCIÓN IV	62
INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	62
Categoría: Fundamentación didáctica de la comprensión lectora	64

Subcategoría: Integración de la didáctica	68
Subcategoría: Desarrollo educativo y lectura comprensiva	76
Subcategoría: La comprensión lectora y la enseñanza	85
Subcategoría: Procesos cognitivos en la enseñanza de la comprensión lectora	95
Subcategoría: Limitantes en la enseñanza de la comprensión lectora	104
Categoría: El desarrollo del pensamiento de Freire como fundamento de enseñanza	112
Subcategoría: Incorporación del pensamiento de freire en la comprensión lectora	116
Subcategoría: Incidencia del pensamiento de Freire en la comprensión lectora	123
Subcategoría: Enseñanza de la comprensión lectora desde la tecnología educativa	129
Subcategoría: Comprensión lectora desde el discurso digital innovador	136
Vinculación de los hallazgos	142
SECCIÓN V	151
TEORIZACIÓN	151
La didáctica de la comprensión lectora desde la mirada de Freire en educación primaria en la Institución Educativa Las Toldas	151
Didáctica de la enseñanza de la comprensión lectora	154
Vinculación del pensamiento de Freire y habilidades críticas	164
Fundamentos del pensamiento de freire en la formación de la comprensión lectora desde la crítica	170
SECCIÓN VI	180
CONSIDERACIONES FINALES	180
REFERENCIAS	186



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



Línea de investigación Realidades didácticas de la carrera docente

DIDÁCTICA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DESDE LA PERSPECTIVA FREIRE EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Tesis presentada para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor(a): Liliana Sánchez Campos

Tutor: Dr. Fernando Ramírez

Fecha: mayo 2026

RESUMEN

La didáctica debe facilitar que el alumno transforme la lectura en una herramienta de agencia, capaz de cuestionar normas y proponer alternativas. Así, la comprensión lectora se convierte en posibilidad de participación, construcción de identidad y ciudadanía crítica. por ello, la tesis se centró en el objetivo de Generar constructos sobre la didáctica de la comprensión lectora en el nivel de básica primaria en la Institución Educativa Las Toldas desde la perspectiva de Freire. La estructura metodológica estuvo compuesta por el enfoque cualitativo, el paradigma interpretativo y el método fenomenológico hermenéutico de Van Manen. Los informantes clave fueron siete docentes del área, la técnica de recolección de datos fue la entrevista, desde el instrumento del guion lo que fue una entrevista semiestructurada, el análisis de datos estuvo orientado por la Categorización, Estructuración, Contrastación y Teorización. el criterio de rigor se hizo énfasis en la credibilidad, la transferibilidad y la confirmabilidad. Con esta investigación se espera acceder a los aspectos que configuran el desarrollo de la didáctica de la comprensión lectora en el contexto seleccionado, a fin de asumir las posturas de los docentes frente al hecho de enseñanza desde la perspectiva de Freire. Como resultado se tiene que las experiencias docentes en torno a la enseñanza de la comprensión lectora y el pensamiento crítico revelan una diversidad de enfoques que se entrelazan con las prácticas pedagógicas. En muchos casos, la comprensión lectora se aborda mediante estrategias estructuradas, como la lectura guiada, preguntas guía y actividades de inferencia. Sin embargo, la variabilidad entre docentes genera diferencias en la intensidad y la conveniencia de estas prácticas.

Descriptor: Comprensión lectora, didáctica, básica primaria.

INTRODUCCIÓN

La lectura es una habilidad esencial que las personas desarrollan para acceder al conocimiento, ampliar la cultura, y acceder a procesos cognitivos más complejos. Sin embargo, a pesar de su importancia, muchos estudiantes enfrentan dificultades en la adquisición y desarrollo de esta habilidad, lo cual hace pensar que existen limitaciones conceptuales y teóricas que no orientan de forma adecuada este proceso. Al respecto, el papel del profesor es muy importante en la enseñanza de la misma, según Duarte (2012) en el proceso de adquisición de la comprensión lectora, el niño debe tomar conciencia de lo que va a aprender, pero el maestro debe tener la claridad en lo que quiere lograr del estudiante, así como los métodos que va a utilizar, pero también debe reconocer que formar a sus estudiantes como lectores implica un ejercicio diario y frecuente en el cumplimiento del comportamiento lector, su ejercitación resulta en hábito, asimismo se desarrolla de forma inconsciente la habilidad lectora.

En este sentido, el presente proyecto doctoral busca abordar la realidad sobre la formación de la comprensión lectora desde los aportes de Freire, pues se considera que esta es el resultado de un proceso mediado, producto de la interacción cultural (Vygotsky, 1978) en un contexto sociocultural (Cassany, 2009), a su vez permite es una actividad constructiva donde el niño utiliza conocimientos previos a aquello que el maestro le enseña, simplemente, la lectura se convierte en una actividad mental, donde el maestro debe orientarla de forma progresiva, con materiales que tengan sentido social, asociados a las experiencias y conocimientos que los alumnos poseen Peña y Barboza (2009).

Este proyecto de investigación se organizará de manera estructurada y coherente para abordar de manera integral el problema planteado. En primer lugar, se analizará el problema de investigación, identificando sus aspectos clave y su relevancia en el contexto educativo. Se establecerán los objetivos de la investigación, tanto generales como específicos, con el fin de delimitar el alcance y las metas a alcanzar. A continuación, se desarrollará el marco teórico referencial, el cual estará compuesto por tres elementos fundamentales: los antecedentes de la investigación, donde se revisarán estudios previos relacionados con el tema; las bases teóricas y epistémicas, que

proporcionarán el sustento conceptual necesario para el análisis del problema; y el marco legal, que establecerá el marco normativo y regulatorio que influye en el tema de estudio.

Posteriormente, se presentará el marco metodológico, en el cual se definirán el enfoque, paradigma y método de investigación que se utilizarán. Se explicará detalladamente cómo se llevarán a cabo las diferentes fases de la investigación, desde la recopilación de datos hasta el análisis y la interpretación de los resultados. Se describirán los instrumentos y técnicas que se utilizarán para la recolección y análisis de datos, así como los criterios de selección de la muestra y los procedimientos éticos que se seguirán.

La sección cuatro presentó un análisis detallado de los resultados obtenidos a través de los instrumentos aplicados a los docentes, así como su interpretación, lo que permitió dar paso al desarrollo de la comprensión lectora. La sección cinco incluyó elementos complementarios que se derivaron de la teoría realizada, partiendo de la idea de que debería ir más allá de la mera transmisión de procedimientos; debe involucrar a los estudiantes en situaciones reales donde puedan aplicar sus conocimientos y ver cómo la comprensión lectora es relevante en su vida diaria. Esto no solo mejora su comprensión conceptual, sino que también aumenta su motivación e interés por los procesos de formación académica.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

Planteamiento Del Problema

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

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

Con ello, es preciso resaltar la necesidad de establecer la comprensión lectora como un eje transversal que pueda ser asumido desde el nivel de primaria al tiempo que

se comparte y fortalece desde cada asignatura en los distintos grados que permita dentro del proceso de prosecución superar obstáculos sin mayores contratiempos; para Cardozo (2018)

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

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

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

Así mismo, se destaca que, el gobierno en Colombia por medio del MEN (2016) ha impulsado programas de lectura como el plan nacional de lectura (2003), buscando

involucrar a padres y cuidadores en el proceso educativo. Desde este contexto, se promueve la consolidación de un ecosistema donde la lectura sea valorada no solo en el aula sino también en el hogar a través de campañas de sensibilización y distribución de materiales literarios, lo cual busca cultivar el hábito lector desde temprana edad. Es importante mencionar que estas políticas educativas enfrentan retos significativos, como la desigualdad regional y socioeconómica que persiste en Colombia.

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

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

Desde lo expuesto, se deja claro que, para consolidar los procesos de comprensión lectora en las realidades académicas del nivel de básica primaria, se debe hacer un reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes siendo necesario que la lectura sea una actividad cotidiana en el logro de la enseñanza y el aprendizaje, solo así, se dará lugar al desarrollo de una relación entre el texto y el lector para alcanzar ser competentes en los aspectos cognitivos, comunicativos y socioculturales.

Para ello, en la enseñanza de la comprensión lectora se debe alcanzar desde el plano didáctico acciones enmarcadas en la selección acertada de una serie de estrategias que contribuyan a los procesos formativos del área de lenguaje. Ante ello, es necesario hacer un reconocimiento de las situaciones que giran en torno a las realidades

que inciden en los procesos formativos de los estudiantes, donde los intereses y motivaciones sirven de fundamento para el logro de destrezas que permitan la construcción comprensiva de la lectura vista como competencias y enseñada para alcanzar dichas realidades educativas y sociales.

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

Al respecto, el desarrollo de la didáctica de la comprensión lectora en el nivel de básica primaria es necesario un mayor esfuerzo visual y auditivo por parte del estudiante para comprender la lectura de palabras, frases, párrafos y textos para alcanzar así el desarrollo cognitivo (Solé, 2012). En este orden de ideas, en la didáctica para la comprensión lectora existen muchos factores que influyen en el trabajo docente y que se deben tomar en cuenta como lo es la metodología, la actitud, la experiencia, la motivación, el contexto, el conocimiento y la influencia de la institución; en donde también repercute la concepción que tiene el docente sobre la contextualización de la enseñanza y el aprendizaje desde los aspectos que permiten lograr un referente educativo. Siendo importante que se promueva la comprensión lectora como un aspecto fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Por tal motivo, la UNESCO (2024) plantea que:

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

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

La investigación tiene como escenario la Institución Educativa Las Toldas, de la Argentina departamento de Huila, se caracteriza por su compromiso con la formación integral de sus estudiantes. Esta institución busca no solo impartir conocimientos académicos, sino también fomentar valores humanos y sociales que contribuyan al desarrollo de ciudadanos críticos y responsables. A través de un currículo que integra diversas áreas del conocimiento, se promueve un aprendizaje significativo que conecta la teoría con la práctica, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

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

solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece habilidades sociales y emocionales.

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

Los resultados de las evaluaciones ICFES del calendario A de 2022 muestran una disminución en el promedio global nacional, pasando de 51,64 puntos en 2016 a 51,048 puntos en 2022. Este descenso, aunque puede parecer pequeño en cifras absolutas, refleja una tendencia preocupante en el rendimiento académico de los estudiantes en competencias claves relacionadas con la lectura y la comprensión. La caída en estos indicadores sugiere que los procesos de consolidación de habilidades interpretativas y críticas no están siendo efectivamente fortalecidos en el sistema educativo. Además, el hecho de que un 60% de los estudiantes se ubique en un nivel alto de insuficiencia indica que la mayoría aún enfrenta dificultades significativas para desarrollar una interpretación profunda y crítica de los textos, lo cual es fundamental para su formación académica y ciudadana.

Este panorama se agrava al considerar que muchos de estos estudiantes corresponden al tercer grado, etapa crucial para la consolidación de habilidades lectoras y escritora. La desconexión entre la enseñanza y el desarrollo efectivo de competencias interpretativas evidencia que las metodologías empleadas no están promoviendo un aprendizaje significativo ni fomentando una lectura comprensiva y reflexiva. La falta de un proceso pedagógico comprometido con el desarrollo profundo del pensamiento crítico

a través de la lectura puede estar contribuyendo a estos bajos niveles, afectando no solo su desempeño académico inmediato sino también su capacidad para analizar críticamente información en contextos futuros. En suma, estos datos reflejan la necesidad urgente de replantear las estrategias educativas para fortalecer las habilidades lectoras y promover una formación más integral y crítica desde etapas tempranas. Además, la carencia de teoría didáctica como mediadora de las competencias en comprensión lectora forman estudiantes sumisos en los cuales no se concreta el desarrollo de procesos de pensamiento y argumentación que impacte en lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal como mecanismos para una formación integral, contextualizada y crítica.

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

La situación descrita refleja una problemática común en el ámbito educativo, donde la didáctica de los docentes se encuentra desconectada de las necesidades reales de los estudiantes. Esta desvinculación entre teoría y práctica se traduce en el uso de estrategias poco innovadoras y en la perpetuación de métodos tradicionales que fomentan un rol pasivo en los estudiantes. Como resultado, los estudiantes se convierten en elementales repetidores de ideas, lo que limita su capacidad para pensar críticamente y expresar sus opiniones.

Así mismo, el miedo a participar y la falta de libertad de expresión durante las actividades dialógicas son factores que contribuyen al desinterés y a la desmotivación. Cuando los estudiantes no se sienten escuchados ni valorados, su compromiso con el

aprendizaje disminuye, lo que afecta negativamente su desarrollo académico y su comprensión lectora. Es así como la educación debería ser un espacio donde se fomente el diálogo abierto y la exploración de ideas, permitiendo a los alumnos desarrollar habilidades críticas y creativas. En este contexto, se debe replantear la didáctica desde una perspectiva que considere las realidades y motivaciones de los estudiantes y haciendo énfasis en la visión sistémica e interdisciplinaria. Esto implica valorar las experiencias previas, intereses y contextos sociales de los estudiantes al planificar las actividades educativas. Al hacerlo, se puede crear un ambiente más inclusivo que favorezca el desarrollo de competencias críticas y la comprensión lectora. Según la UNESCO (2024):

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

Por tal motivo, al abordar el desarrollo de la didáctica desde la perspectiva de Freire es esencial trascender al reduccionismo y parcelamiento del saber en función de las necesidades específicas de los estudiantes. Esto implica no solo reconocer los prejuicios y dificultades que pueden afectar las realidades educativas, sino también adoptar un enfoque que integre la idea de comprender los textos como un componente esencial del proceso educativo. Esto puede llevar a que los estudiantes no desarrollen plenamente la habilidad de discernir qué información es relevante para su aprendizaje y qué aspectos deben ser desestimados. Esto no solo mejora su comprensión lectora, sino que también les proporciona herramientas valiosas para enfrentar desafíos futuros. Ante ello, Cassany, (2006) plantea que:

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

Es cierto que el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes se enmarca en un campo de aplicación en la educación, especialmente en la educación básica primaria. En esta etapa formativa, los estudiantes no solo adquieren habilidades

fundamentales para la lectura y la escritura, sino que también comienzan a construir las bases para su aprendizaje futuro.

La interacción entre docentes y estudiantes debe ser vista como una oportunidad para crear ambientes educativos dinámicos donde se potencie la comprensión lectora y se desarrollen habilidades críticas. Al hacerlo, no solo se contribuye al progreso académico individual, sino también al fortalecimiento del tejido social mediante ciudadanos informados y comprometidos con su entorno. Ahora bien, Morín (2000) señala que “la disciplina es una categoría organizadora dentro del conocimiento científico; instituye en éste la división y la especialización del trabajo y responde a la diversidad de dominios que recubren las ciencias.” (p. 115).

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

Esto implica que, cada disciplina tiene su propio enfoque, metodología y conjunto de preguntas relevantes, lo cual es esencial para abordar la complejidad del mundo natural y social. La existencia de diversas disciplinas permite a los investigadores profundizar en aspectos específicos, generando así un cuerpo de conocimiento más robusto y diverso. En función a lo expuesto se presentan las preguntas de la investigación: ¿De qué manera es posible generar un constructo sobre los fundamentos teóricos de la didáctica para la enseñanza de la comprensión lectora en el nivel de básica primaria? ¿Qué elementos aplican en la didáctica de la comprensión lectora en educación básica primaria los docentes? ¿Cómo es la didáctica de la comprensión lectora desde la perspectiva de Freire en educación básica primaria? ¿Qué aportes se obtienen de derivar constructos teóricos sobre los elementos que incluyen los docentes en la enseñanza de la comprensión lectora en Colombia?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Generar constructos sobre la didáctica de la comprensión lectora en el nivel de básica primaria en la Institución Educativa Las Toldas desde la perspectiva de Freire.

Objetivos específicos

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

Interpretar la didáctica de la comprensión lectora desde la perspectiva de Freire en educación básica primaria.

Derivar aportes teóricos sobre la didáctica de la comprensión lectora desde la mirada de Freire en educación primaria en la Institución Educativa Las Toldas.

Justificación e importancia de la investigación

La comprensión lectora se presenta como un elemento central en la estructura educativa colombiana, trascendiendo la mera habilidad técnica para abarcar dimensiones cognitivas, sociales y éticas. En todos los niveles del sistema, su fortalecimiento se identifica como un motor de aprendizaje y desarrollo personal, capaz de influir en la calidad de los procesos formativos. No se trata solo de interpretar palabras, sino de construir significados que conecten textos con experiencias, contextos y saberes previos. Este enfoque holístico sitúa a la lectura como una práctica deliberada y reflexiva, donde el lector activa estrategias para inferir, sintetizar y evaluar la información. En ese marco, las políticas educativas han reconocido la necesidad de diseñar entornos que favorezcan la interacción con textos diversos, desde la literatura hasta la información científica y técnica.

La comprensión lectora, por tanto, se convierte en una capacidad transversal que impacta no solo el rendimiento académico, sino la formación ciudadana y la participación

crítica en la sociedad. Se requieren docentes que promuevan estrategias metacognitivas, que favorezcan la autonomía lectora y que permitan la contextualización de los contenidos. Así, la enseñanza de la lectura debe integrar objetivos claros, evaluaciones formativas y prácticas que conecten los textos con problemas reales. La diversidad de contextos culturales y lingüísticos en Colombia exige enfoques pedagógicos flexibles, que reconozcan las diferencias y potencien las capacidades individuales de cada estudiante. En este sentido, la lectura se facilita cuando se crean ambientes de confianza, donde el error sea visto como parte del proceso y las estrategias de comprensión se socialicen entre pares.

La comprensión lectora se sostiene teóricamente desde fundamentos epistemológicos que permiten comprender el fenómeno desde una lógica del conocimiento. En este marco, las teorías cognitivas, socioculturales y constructivistas enriquecen la interpretación de cómo los lectores construyen significado. Se reconoce que la lectura no es solo decodificación, sino un proceso dinámico de interacción entre texto, contexto y lector. Esta perspectiva teórica amplía la visión sobre los elementos que influyen en la comprensión, como las estrategias metacognitivas, la motivación y el bagaje cultural. Al explorar estas dimensiones, se genera una base para identificar variables clave que intervienen en la comprensión lectora. Así, la investigación no se limita a describir hechos, sino a explicar procesos y condiciones que favorecen el entendimiento.

La justificación práctica de la investigación se apoya en su potencial para contribuir al desarrollo de la comprensión lectora en espacios educativos de básica primaria. Se busca identificar las competencias fundamentales para el aprendizaje lector efectivo, alineadas con lineamientos curriculares vigentes. Este enfoque facilita una evaluación continua de la progresión de habilidades y estrategias de lectura. Además, propone indicadores claros para medir avances en comprensión, inferencia, interpretación y análisis crítico de textos. La investigación, al centrar la atención en lo esencial, se orienta a generar evidencias que sirvan para perfeccionar prácticas docentes. Al encauzar esfuerzos hacia resultados observables, se promueve una mejora sostenida en el rendimiento lector. La conexión con estándares nacionales e internacionales, como PISA y Saber, legitima la relevancia de la propuesta.

La justificación social de este estudio radica en su capacidad para impactar positivamente en la formación integral de los estudiantes. La comprensión lectora es una habilidad esencial que influye directamente en el desarrollo personal y social de los individuos. Al fortalecer esta competencia, desde la perspectiva didáctica se contribuye a formar ciudadanos más críticos, informados y capaces de participar activamente en su entorno. A nivel educativo, una lectura profunda favorece la alfabetización cívica y la capacidad de tomar decisiones fundamentadas. Además, fomenta la empatía y la tolerancia al exponer a los estudiantes a múltiples voces y realidades. Esta capacitación lectora, por tanto, se conecta con la construcción de identidades responsables. En lo social, mejora la cohesión comunitaria al permitir un discurso informado y razonado entre jóvenes. Así, la enseñanza de la lectura se transforma en una inversión para el progreso social. Por ello, la dimensión social del estudio no es accesorio sino central para su relevancia.

Desde el plano metodológico, la justificación radica en la elección del paradigma interpretativo dentro de las ciencias sociales. Este paradigma permitirá una exploración más profunda y contextualizada de las experiencias y percepciones de los estudiantes respecto a la lectura y su comprensión. A través de la interpretación de significados y contextos, se pueden identificar motivos, acciones y resistencias que influyen en el proceso lector. El enfoque interpretativo facilita la consideración de factores culturales, sociales y emocionales que condicionan la lectura, más allá de métricas cuantitativas. Así, se busca una comprensión holística que revele la dinámica de aprendizaje en situaciones reales. Esta orientación metodológica favorece la reflexión crítica del investigador y la validez ecológica de los hallazgos. En este marco, las preguntas de investigación emergen de las experiencias de los actores educativos y no solo de criterios puramente objetivos. El objetivo es generar conocimiento práctico para intervenir de forma ajustada a contextos.

Por último, es de mencionar que, dada la naturaleza del objeto de estudio de la presente tesis doctoral, esta se inscribirá dentro de la línea de Investigación: Realidades didácticas de la carrera docente; la cual forma parte del Núcleo de investigación Didáctica y Tecnología Educativa (NIDITE) del Instituto Gervasio Rubio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela.

SECCIÓN II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Antecedentes de la investigación

Contexto internacional

En el ámbito internacional, se ubica la tesis realizada en la Universidad de Salamanca – Madrid realizada por Calvo (2023), la cual, se titula: “¿Cuáles son los primeros retos que hay que superar en el desarrollo de la competencia lectora? ¿Qué consecuencia tiene alcanzarlos entre 1º y 3 de primaria? Estudio transversal y longitudinal”. La contribución que hace el presente estudio está dada desde el conocimiento de la influencia de los aspectos socioculturales es las acciones de enseñanza de la competencia lectora, hecho que afirma la necesidad de que los docentes sean formados de manera concreta en el desarrollo del pensamiento crítico.

Uno de los hallazgos clave del estudio es la necesidad de formar a los docentes en el desarrollo del pensamiento crítico como parte integral de su práctica educativa. La comprensión lectora no se limita a decodificar palabras; implica también analizar, interpretar y evaluar textos desde diferentes perspectivas. Al capacitar a los educadores en estas habilidades, se les proporciona las herramientas necesarias para guiar a sus estudiantes en un proceso de lectura más profundo y significativo. Esto no solo mejora la competencia lectora, sino que también fomenta un aprendizaje activo y reflexivo que prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos complejos en su vida cotidiana.

Además, el estudio subraya que las creencias de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje son determinantes en su práctica pedagógica. Si los educadores no están convencidos de la importancia del pensamiento crítico o no comprenden cómo integrarlo en sus lecciones, es poco probable que implementen estrategias efectivas en el aula. Por lo tanto, es esencial que la formación docente incluya componentes que

aborden estas creencias y ofrezcan modelos prácticos para su aplicación. Esto puede ayudar a transformar la cultura educativa hacia una que valore y promueva activamente el pensamiento crítico entre los estudiantes.

Finalmente, la investigación invita a repensar las políticas educativas y los programas de formación docente para asegurar que estén alineados con las necesidades reales del aula. La inclusión de enfoques socioculturales en la enseñanza de la comprensión lectora no solo enriquecerá el proceso educativo, sino que también contribuirá a formar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno. En este sentido, es crucial fomentar un diálogo continuo entre investigadores, educadores y responsables políticos para desarrollar estrategias efectivas que respondan a las realidades diversas del alumnado. Solo así se podrá avanzar hacia una educación inclusiva y equitativa que prepare a todos los estudiantes para participar plenamente en la sociedad contemporánea.

Por otra parte, se presenta el trabajo de García (2021), titulado “desarrollo de la comprensión lectora del género escolar exploratorio. Estrategias y creencias de dos docentes en cuarto nivel de la eso. Universidad Autónoma de Barcelona”. Al centrarse en habilidades como la construcción de inferencias, la autorregulación, la comprensión de la estructura textual y el vocabulario, el investigador se alinea con las teorías contemporáneas que sugieren que el desarrollo de estas competencias es crucial para mejorar la capacidad lectora de los estudiantes. La elección de una muestra de 127 niños de cuarto grado, en un contexto educativo específico, permite obtener datos relevantes sobre cómo estas habilidades pueden ser enseñadas y evaluadas efectivamente en el aula.

La metodología del estudio es particularmente interesante, ya que incluye una comparación entre grupos de niños provenientes de diferentes contextos socioeconómicos. Este enfoque no solo proporciona una visión más completa del impacto del programa de intervención, sino que también resalta las disparidades existentes en el acceso a recursos educativos y su influencia en el desempeño lector. Los resultados obtenidos indican avances significativos en áreas clave como el léxico y la elaboración de inferencias, lo que sugiere que un enfoque metacognitivo puede ser especialmente beneficioso para estudiantes en situaciones vulnerables. Esto plantea

importantes implicaciones para futuras intervenciones educativas, ya que subraya la necesidad de adaptar los programas a las realidades específicas de los alumnos.

Además, la investigación se amplía al incluir un grupo adicional de 142 niños argentinos entre 5 y 8 años para investigar indicadores de lectura fluida y comprensión lectora. Esta inclusión permite establecer conexiones entre diferentes etapas del desarrollo lector y ofrece una perspectiva más amplia sobre cómo las habilidades metacognitivas pueden influir en la comprensión lectora desde edades tempranas. La diversidad geográfica y etaria en la muestra refuerza la validez externa del estudio, sugiriendo que los hallazgos podrían ser aplicables a contextos educativos más amplios.

El vínculo entre este estudio y la tesis doctoral es evidente, ya que ambos comparten un enfoque centrado en la enseñanza de habilidades de comprensión lectora en educación básica primaria. La experiencia práctica obtenida a través del programa de intervención puede servir como base sólida para desarrollar un aporte teórico que informe futuras prácticas pedagógicas. Al integrar los hallazgos sobre metacognición con estrategias didácticas efectivas, se puede contribuir significativamente a la formación integral de lectores competentes.

Finalmente, este tipo de investigación no solo tiene implicaciones teóricas, sino también prácticas para educadores y formuladores de políticas educativas. Al proporcionar evidencia sobre qué estrategias son efectivas para mejorar la comprensión lectora, se abre un camino hacia una educación más equitativa e inclusiva. En última instancia, estudios como el realizado son fundamentales para avanzar en nuestra comprensión del aprendizaje lector y para diseñar intervenciones que realmente respondan a las necesidades diversas de los estudiantes en contextos variados.

La tesis de Ramos (2020) denominada “El Problema De Comprensión y Producción de Textos en el Perú”. Lima – Perú, realizada en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Su objetivo es teórico y práctico: fundamentar los principales problemas de enseñanza de la comprensión lectora y problematizar su influencia en la producción de textos. Se observa una preocupación por comprender las dinámicas entre lectura y escritura, proponiendo un marco para entender cómo la comprensión lectora incide directamente en la producción textual. La elección metodológica cualitativa sugiere

un acercamiento cercano a los procesos educativos, buscando reconocer y describir los mecanismos de enseñanza en contextos reales.

El énfasis está en la necesidad de teorizar estos procesos para orientar prácticas docentes más efectivas. Asimismo, la investigación pretende desentrañar las condiciones en las que la comprensión lectora se ve afectada y cómo eso se refleja en la calidad de los textos producidos por los estudiantes. Este marco teórico busca conectar conceptos de lectoescritura con prácticas pedagógicas concretas, con especial atención al contexto peruano. Se propone, así, avanzar desde una visión descriptiva hacia una comprensión más contextualizada de las dificultades lectoescritoras. En suma, el escrito se orienta a articular teoría y práctica para afrontar las deficiencias en la comprensión lectora. Su naturaleza cualitativa favorece la exploración de procesos complejos y contextuales. El propósito final es aportar elementos conceptuales para enriquecer la enseñanza de la lectura y la escritura en niveles educativos variados.

En la estructura argumentativa, el autor organiza la discusión alrededor de la necesidad de teorizar los problemas de enseñanza de la comprensión lectora. Se destaca que la comprensión no es un proceso aislado sino un fenómeno que condiciona la producción textual, lo que implica una relación bidireccional entre lectura y escritura. Este enfoque permite cuestionar prácticas pedagógicas tradicionales que priorizan la reproducción de textos por encima de la comprensión profunda. El análisis sugiere que la enseñanza debe considerar factores lingüísticos, cognitivos y contextuales para fortalecer la lectura crítica y la producción de textos. En ese marco, la investigación pretende contribuir con conceptos clave que ayuden a entender el fenómeno, desde la adquisición del lenguaje hasta su incidencia en la escritura.

Se subraya la necesidad de distinguir entre enfoques pedagógicos tradicionales y aportes contemporáneos, para enriquecer la práctica educativa. A nivel de aporte teórico, se enfatizan las interacciones entre comprensión, significación y producción textual como ejes centrales para diseñar intervenciones pedagógicas efectivas. La lectura como herramienta para formarse una base de conocimiento y la escritura como producto de esa comprensión se presentan como dimensiones inseparables. En este sentido, la propuesta de Ramos invita a repensar el currículo y las estrategias de evaluación para hacer visible la comprensión lectora en la praxis docente. Finalmente, la argumentación

remarca que la comprensión lectora debe comprenderse como un desafío universal, no confinado a un solo país o región.

Contexto nacional

La tesis doctoral de Mancera (2024) denominada: “Modelo lúdico basado en inteligencias múltiples para el fortalecimiento de la lectura de los estudiantes de educación básica primaria”, realizada en la UPEL. En este estudio, en la que propone un enfoque didáctico fundamentado en los principios de la pedagogía liberadora para fortalecer la enseñanza de la comprensión lectora. La investigación busca contribuir a la práctica docente, promoviendo procesos formativos que involucren aspectos teóricos y metodológicos orientados a dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se plantea que una didáctica basada en los fundamentos que pueden facilitar una enseñanza más crítica, reflexiva y contextualizada, que vaya más allá de las estrategias tradicionales centradas únicamente en la transmisión de conocimientos.

El objetivo principal fue generar constructos teóricos acerca de la comprensión lectora desde la perspectiva de las inteligencias múltiples, entendiendo que esta competencia no solo implica habilidades cognitivas, sino también acciones que promueven la reflexión y el análisis crítico del texto. La propuesta sostiene que el proceso lector debe incorporar acciones cognitivas relacionadas con la interpretación y el cuestionamiento del contenido, permitiendo a los estudiantes desarrollar competencias pertinentes para su contexto social y cultural. Para ello, se adoptó una metodología cualitativa basada en el paradigma interpretativo y el método fenomenológico, con el fin de comprender cómo se desarrolla la comprensión lectora en las instituciones educativas desde las voces de los actores involucrados.

La investigación utilizó entrevistas como principal técnica para recopilar información, permitiendo acceder a los discursos y percepciones de docentes y estudiantes sobre su experiencia con la lectura. Posteriormente, los datos fueron codificados y sometidos a un proceso de triangulación para garantizar su validez y confiabilidad. Los resultados destacaron que promover procesos de comprensión desde una perspectiva de las inteligencias múltiples favorecen no solo la interpretación del

texto, sino también el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva frente a los contenidos leídos. Esto implica transformar las prácticas pedagógicas tradicionales hacia enfoques que integren el diálogo, la reflexión contextualizada y el cuestionamiento activo del conocimiento.

En tal sentido, se argumenta que educar desde la pedagogía liberadora supera las simples estrategias didácticas centradas en transmitir conocimientos; en cambio, propone un enfoque que conecta teoría y práctica mediante acciones epistémicas relacionadas con la crítica social y la conciencia reflexiva. La generación de constructos teóricos permite entender cómo se puede potenciar una enseñanza más significativa y transformadora en educación básica primaria, donde los estudiantes no solo comprendan textos sino también desarrollen capacidades críticas para intervenir en su realidad social. La investigación cierra con conclusiones que refuerzan la importancia de integrar estos principios pedagógicos en las prácticas docentes para fortalecer el proceso lector desde una perspectiva emancipadora.

Por su parte Fernández (2023) desarrolló su investigación acerca de: “el uso de las redes sociales como herramienta mediadora para la enseñanza de la lectura en los estudiantes de grado quinto de la I.E. Luis Carlos Galán Sarmiento Del Municipio De Yopal Casanare-Colombia”, en la que abordó la relación entre la comprensión lectora y la producción textual como un proceso interdependiente. La investigación partió de reconocer que comprender un texto no solo implica decodificar palabras, sino también generar argumentos sólidos a partir de lo leído, lo cual es fundamental para potenciar aprendizajes significativos en los estudiantes. En este contexto, se planteó que fortalecer la comprensión lectora puede facilitar que los alumnos expresen sus pensamientos y conocimientos mediante la escritura, integrando así ambas habilidades en su proceso formativo.

El objetivo general fue generar constructos teóricos sobre la comprensión lectora que sirvan como base para promover la producción escrita en el aula, permitiendo que los estudiantes materialicen su pensamiento a través de textos escritos. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, con método fenomenológico y paradigma interpretativo, con el fin de entender las experiencias y percepciones de los actores educativos en su contexto natural. Se seleccionaron intencionalmente dos directivos y cuatro docentes,

atendiendo a criterios específicos relacionados con su experiencia y participación en procesos pedagógicos vinculados a la lectura y escritura.

Para recopilar los datos, se utilizó principalmente la técnica de entrevistas en profundidad, permitiendo acceder a las perspectivas y reflexiones de los actores sobre cómo entienden y trabajan la comprensión lectora en su práctica cotidiana. La triangulación fue empleada como estrategia para garantizar el rigor metodológico, contrastando las diferentes fuentes de información y validando los hallazgos. A partir del análisis de las entrevistas, se organizaron categorías y subcategorías que facilitaron la codificación y sistematización de los datos, conduciendo a la construcción de constructos teóricos relevantes para el estudio.

Los resultados evidenciaron que los docentes necesitan una orientación epistémica sólida que les permita reflexionar tanto desde lo práctico como desde lo teórico sobre sus prácticas pedagógicas relacionadas con la lectura. Esta reflexión profunda favorece el diseño e implementación de criterios didácticos innovadores que promuevan una comprensión más crítica y significativa por parte de los estudiantes. Además, se concluyó que fortalecer estos aspectos puede transformar las prácticas educativas tradicionales hacia enfoques más integradores, donde la comprensión lectora sea vista como un componente esencial para mejorar también las habilidades de producción escrita.

La investigación resaltó que promover una educación basada en criterios didácticos fundamentados en constructos teóricos permite repensar las formas tradicionales de enseñar lectura y escritura. La investigación propone que, al dotar a los docentes de un marco epistémico sólido, se favorece una práctica pedagógica más reflexiva e innovadora, capaz de responder a las necesidades actuales del proceso educativo. De esta manera, se contribuye a crear ambientes escolares donde tanto comprender textos como producirlos sean procesos interrelacionados que potencien el aprendizaje integral del estudiante.

Por otra parte, se presenta el trabajo de Pérez (2022) en la Universidad del Norte en Barranquilla Colombia aborda un tema decisivo en el ámbito educativo: “la comprensión lectora, considerada como una competencia esencial para el desarrollo integral de los ciudadanos”. La relevancia de este estudio radica en su enfoque en cómo

la comprensión lectora da paso para el aprendizaje académico, sino también para la participación activa en la sociedad. Al posicionar la lectura como un vehículo que facilita el acceso al conocimiento, el autor subraya la necesidad de mejorar las habilidades lectoras desde una edad temprana, lo que tiene implicaciones directas en la calidad educativa y el progreso social.

La metodología utilizada se basó en un diagnóstico exhaustivo de los factores que afectan el aprendizaje de la lectura en las escuelas. Este enfoque permite identificar áreas específicas que requieren atención y mejora, lo cual fue esencial para diseñar intervenciones efectivas. Al considerar el nivel de lectura de los estudiantes del ciclo de educación básica secundaria y utilizar las TIC como herramientas pedagógicas, el estudio se sitúa en un contexto contemporáneo donde la tecnología puede jugar un papel transformador en el proceso educativo. Esto no solo hace que el aprendizaje sea más accesible, sino que también puede motivar a los estudiantes a involucrarse más activamente con los textos.

Uno de los aspectos más destacados del proyecto es su capacidad para generar un aporte teórico sobre disposiciones pedagógicas necesarias para implementar ambientes de aprendizaje enriquecidos con TIC. Este marco teórico no solo proporciona una base sólida para futuras investigaciones, sino que también ofrece orientaciones prácticas para educadores interesados en integrar tecnología en sus aulas. La culminación del proyecto con el diseño de un plan de formación para docentes es un paso significativo hacia la profesionalización y actualización del personal educativo, asegurando que estén equipados con las herramientas necesarias para fomentar una enseñanza efectiva.

Marco teórico

Recorrido diacrónico sobre la didáctica de la comprensión lectora

La lectura hace parte de la evolución histórica de la humanidad, pues el hombre por necesidad ha tenido que implementar diversas estrategias en procura de avanzar en correspondencia con el desarrollo de su lenguaje. La lectura surge desde la antigüedad y ha sido usada junto a la escritura como una forma de comunicarse e interactuar

socialmente; cada uno de los siglos que marcan el paso de la humanidad y su historia han sido testigos de sus avances.

El hombre en todo momento, ha sentido la imperiosa necesidad de comunicarse con el fin de expresar ideas, sentimientos por medio de distintas lenguas que caracterizan cada una de las sociedades que conforman el mundo; allí la lectura se asume como elemento cultural ante la importancia que representa para el desarrollo y fortalecimiento del lenguaje oral y escrito. al respecto, Parada (2017) expresa que el proceso evolutivo de la lectura se inicia en el marco histórico cultural antiguo. (p.145). significa, que el hombre durante su proceso evolutivo siempre ha mantenido un contacto directo con la lectura en incluso en situaciones complejas donde no saber leer, ni escribir, puesto que el papel de oyente le ha concedido la oportunidad de disfrutar de la lectura por medio de terceros.

La lectura a través de siglos ha llevado a millones de personas por distintos movimientos literarios; se ha transformado en un proceso indispensable para el desarrollo de cada una de las sociedades; de ahí que, su evolución ha estado determinada por las escrituras reseñadas desde siglos pasados. Para autores como Ruiz, Baño y Sacadas (2018), una de las mayores inversiones del hombre es la lectura y la escritura, un apoyo para el avance del conocimiento durante el proceso histórico de la humanidad (p.193). Muestra de ello, las sagradas escrituras antiguas, igual que las múltiples obras literarias dejadas por grandes filósofos de las cuales hoy todavía se disfruta.

Desde esta perspectiva, la lectura como hito histórico permite conocer y compartir la evolución del hombre desde sus diferentes épocas, en conexión con la importancia que se desglosa de la escritura, Chartier (1994) explica: “La lectura y su historia le ha permitido al hombre establecer diversas formas de desarrollar los procesos lectores, donde existen distintos gustos para dar sentido a la vida desde los elementos aprehendidos a partir de la práctica lectora” (p.33). Sin duda alguna, la lectura como acompañante del proceso evolutivo de la humanidad integra diversas formas de interpretación de textos según la inclinación literaria del lector.

En esa misma línea del tiempo, Parada (2017) Expone: “la historia de la lectura está asociada con las diversas disciplinas del saber e interrelacionada con múltiples

enfoques donde interviene la mirada de escritores y lectores que van más allá de lo cotidiano (p.147). Desde la lectura, se manifiesta el sentir del mundo de cada quien donde la creatividad y la imaginación ocupan un espacio significativo. Hoy la humanidad puede compartir episodios relevantes de su historia gracias a los imprescindibles procesos de lectura y escritura que permiten certificar el registro y la narración de una historia humana a la cual se le incorporan nuevos elementos con el correr del tiempo.

Cabe señalar, que durante la primera década del presente siglo la lectura es asumida con un orden de prioridad investigativo ante los constantes problemas en crecimiento progresivo por las deficiencias en las competencias lectoras de los estudiantes, al respecto Selfa (2016) comenta que “la lectura tiene que ser entendida, como una actividad determinante de los aprendizajes que requiere de pertinentes hábitos y conocimientos donde intervienen no solo competencias, sino también aspectos psicológicos y lingüísticos que hacen parte de la conformación del lenguaje” (p.52). De cualquier manera, la buena lectura es imprescindible para que los estudiantes independientemente de su nivel, puedan avanzar de manera satisfactoria en su proceso formativo y por consiguiente lograr un mejor rendimiento académico.

Dentro del proceso de evolución de la humanidad, jamás se habían dado transformaciones tan profundas y significativas como las generadas por el impacto de la tecnologías digitales y sus aplicaciones; lo cual ha tenido su incidencia directa en la lectura y sus elementos de comprensión; desde esta mirada para el MEN (2006), promueve un proyecto nacional “leer es mi cuento” que busca motivar tanto a estudiantes como docentes a partir de los primeros años de formación, la idea es impulsar los hábitos de lectura. De forma general, la lectura ha sido, es y seguirá representando un pilar de importancia en la educación.

La formación de lectores en Colombia ha sido un proceso que ha evolucionado a lo largo del tiempo. En los años 60 y 70, la enseñanza de la lectura se centraba principalmente en el desarrollo de habilidades técnicas, como la decodificación y la comprensión literal de los textos, una actividad utilitaria (MEN, 1968). Luego, en los años 80, con la influencia de las teorías constructivistas del aprendizaje, se empezó a dar más importancia a la comprensión lectora y a la interpretación de los textos. Bajo esta

perspectiva se promovió el uso de estrategias de lectura activa y se empezó a considerar a los estudiantes como constructores activos de su propio conocimiento (MEN, 1982).

Más adelante, en los años 90, con la Ley 115 de 1994, se estableció como uno de los fines de la educación "el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional". Este cambio de concepción implicó un cambio en el enfoque de la enseñanza de la lectura, que pasó a centrarse en el desarrollo del pensamiento reflexivo.

Entrado el siglo XXI, con el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, se estableció como uno de los objetivos "formar ciudadanos éticos, idóneos, emprendedores y competitivos" (MEN, 2006, p.14), vale decir, se estableció un nuevo cambio en la perspectiva de la enseñanza de la lectura, que pasó a centrarse en el desarrollo de capacidades ciudadanas. Asimismo, a partir del año 2011 el MEN estableció la ejecución de medidas para promover el progreso de las destrezas comunicativas en los niveles preescolar, básica y media, mediante el impulso de la escuela y la familia en la creación de lectores y escritores funcionales.

De esta manera, el Plan Nacional de Lectura y Escritura dirigió sus metas, desde el MEN, hacia el robustecimiento de las bibliotecas escolares, la capacitación de intermediarios en lectura y escritura, el fortalecimiento y apoyo técnico a los Ministerios de Educación, la producción editorial y la puesta en marcha de estrategias con el objetivo de fomentar aprendizajes y prácticas de lectura y escritura entre los estudiantes colombianos.

Ahora bien, entre otras iniciativas gubernamentales se planteó el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 (MEN, 2016), el cual se ha dirigido a "la formación integral para la vida y el trabajo". Esto ha llevado a un nuevo cambio en el rumbo de la enseñanza de la lectura, que ahora se centra en el desarrollo de capacidades para la vida y el trabajo. Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia continúa con el Plan Nacional de Lectura y Escritura, pues este busca mejorar las competencias en el lenguaje de los estudiantes, fortaleciendo la función de la escuela y la familia.

Además, se han puesto todas las energías para promocionar la lectura y la escritura a través de programas que reubican las bibliotecas a espacios públicos e instituciones educativas para incluir a toda la población. Estos programas han sido una

de las acciones encaminadas a difundir y formar hábitos de lectura, dirigidos a aprender a vivir desde una visión inclusiva. En cuanto al impacto de estas políticas, se ha observado un aumento en los hábitos de lectura en Colombia, pues según una exploración de la Cámara Colombiana del Libro, los hábitos de lectura de los colombianos han mejorado desde 2019, con un promedio nacional de 2,7 títulos al año (La República, 2022). Sin embargo, aún hay desafíos por enfrentar, ya que estos resultados aún están lejos de países como Corea del Sur, donde sus jóvenes leen 13 libros al año y sus adultos 9,8.

Aunque se han presentado avances significativos en la formación de lectores en Colombia gracias a las líneas de acción implementadas por el Ministerio de Educación Nacional, aún existen desafíos por superar para alcanzar niveles más altos de lectura comparables con otros países. Sin embargo, los esfuerzos realizados hasta ahora han demostrado ser efectivos en mejorar los hábitos de lectura y promover una mayor inclusión educativa. A lo largo de este recorrido diacrónico, se puede observar cómo la formación de lectores en Colombia ha evolucionado desde un enfoque centrado en las habilidades técnicas hasta un enfoque centrado en el desarrollo integral del individuo. Este recorrido refleja los cambios en las creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza que han tenido lugar a nivel internacional.

Es importante mencionar que este recorrido diacrónico no es lineal ni uniforme. A lo largo del tiempo, han coexistido diferentes enfoques sobre las prácticas de enseñanza de la lectura. Además, las políticas y programas implementados a nivel nacional no siempre se han traducido en cambios efectivos en las prácticas cotidianas de las aulas. A pesar de estos retos, es evidente que ha habido avances significativos en la formación de lectores en Colombia. Sin embargo, aún queda mucho por hacer para garantizar que todos los estudiantes desarrollen habilidades para la lectura, tan importantes y obligatorias en el proceso de participación plena en la sociedad del siglo XXI.

Didáctica de la comprensión lectora

El término "Didáctica" según Zabala (2007) tiene sus raíces en el griego, derivado de varias palabras que comparten un significado común relacionado con la enseñanza y

la instrucción. La palabra "didaktiké" proviene de "didaskein", que significa enseñar o instruir, y está relacionada con "didaskalia", que hace referencia a la exposición o explicación clara de contenidos. Otros términos asociados incluyen "didaktikos", que es el adjetivo que describe lo relativo a la enseñanza, y "didasko", que significa enseñar. En la antigua Grecia, "didaskaleion" hacía referencia a la escuela, el lugar donde se enseñaba; "didaskalia" se refería a informes sobre concursos teatrales, pero también al conjunto de instrucciones o relatos didácticos; y "didaskalos" era el maestro o instructor encargado de enseñar. Finalmente, "didaskalikos" era un adjetivo aplicado a textos en prosa con finalidad didáctica. Todos estos términos reflejan una tradición centrada en la transmisión del conocimiento mediante la exposición clara y ordenada, concepto fundamental en la definición moderna de Didáctica como disciplina dedicada a estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La práctica didáctica, se centra en la importancia de las habilidades que deben poseer los agentes educativos, así como el papel que juega la experiencia en su desarrollo. Según esta perspectiva, los docentes o didactas adquieren y perfeccionan sus habilidades a través de la rutina y la repetición de actividades cotidianas, lo que les permite resolver los problemas prácticos que enfrentan en su labor educativa. Este proceso se apoya en la tradición y en la intuición, es decir, en el conocimiento acumulado y en las corazonadas o percepciones que surgen de la práctica habitual. Los didactas, en este contexto, tienden a basar sus decisiones y acciones en resultados previos, sin siempre poder explicar con precisión las razones por las cuales ciertos enfoques o estrategias funcionan mejor que otras. Como resultado, suelen repetir patrones de actuación que han demostrado ser efectivos anteriormente, consolidando así ciertas pautas de conducta profesional. En tal sentido, Torres (2013) menciona que:

la Didáctica requiere de unas habilidades en sus agentes. Habilidades que se acrecientan con la experiencia más o menos rutinaria. Por medio de la tradición y de la intuición los didactas van resolviendo los problemas prácticos de cada día. Así, tienen su inspiración, por este lado, en los resultados obtenidos anteriormente, sin poder dar siempre razón de por qué sucede así. Se repiten las mismas pautas de actuación (p. 57).

Este enfoque refleja una visión pragmática de la enseñanza, donde la experiencia y la intuición juegan un papel central en la toma de decisiones diarias. Sin embargo, también plantea una limitación importante: la falta de fundamentación teórica o

explicativa puede llevar a una práctica repetitiva y poco reflexiva. La repetición de las mismas pautas sin cuestionarlas o comprenderlas profundamente puede limitar el crecimiento profesional del docente y reducir las posibilidades de innovación pedagógica. Por ello, muchas corrientes educativas abogan por complementar esta experiencia práctica con una formación teórica sólida y una reflexión constante sobre las propias prácticas. De esta manera, los agentes didácticos pueden no solo confiar en su intuición y resultados pasados, sino también entender el porqué de sus acciones y buscar nuevas estrategias más efectivas o ajustadas a diferentes contextos.

Aunque la experiencia y la tradición son valiosas para desarrollar habilidades docentes, se debe promover una actitud reflexiva y fundamentada para evitar caer en rutinas mecánicas. La combinación de práctica basada en la experiencia con un conocimiento teórico sólido permite a los didactas mejorar continuamente su desempeño y adaptarse mejor a las necesidades cambiantes del proceso educativo. La comprensión lectora En un sentido más amplio, Gómez (1996) señala que: “El significado [...] el lector lo construye mediante un proceso de transacción flexible en el que conforme va leyendo, le va otorgando sentido particular al texto según sus conocimientos y experiencias en un determinado contexto” (p. 19).

Al considerar este marco, se observa que el significado no se agota en la intención del autor, ni se limita a una lectura “correcta”; se nutre de la interacción entre el texto y el lector en un juego de posibles. El proceso transaccional implica también ajustes durante la lectura: una nueva información puede reconfigurar interpretaciones previas y abrir horizontes antes no considerados. Así, la comprensión se vuelve dinámica y cambiante, adaptándose a la continuidad de la experiencia lectora. La experiencia de lectura se enriquece cuando el lector trae recuerdos, referencias culturales, competencias lingüísticas y marcos teóricos que condicionan su abordaje. En este marco, cada lector aporta una cartografía personal que permite mapear relaciones entre ideas, imágenes y conceptos. Esta cartografía particular define el sentido que se va construyendo a cada tramo del recorrido textual.

La noción de que el lector aporta sentido subraya la importancia de la interacción entre texto y contexto. El contexto no es ajeno al significado: lo que el lector ya sabe sobre el tema, su formación disciplinar y sus experiencias vividas modifican la

interpretación de cada segmento. Al entender que el texto está abierto a múltiples lecturas, se reconoce la pluralidad como una virtud pedagógica y estética. Esta pluralidad también implica responsabilidad: el lector debe formarse críticamente para distinguir entre interpretaciones fundamentadas y lecturas meramente subjetivas. En este sentido, el proceso transaccional exige habilidades de verificación, reconocimiento de sesgos y capacidad para situar argumentos dentro de marcos razonados. El significado, por tanto, emerge de una dinámica entre lo que se propone en el texto y lo que el lector es capaz de convertir en razonamiento significativo a partir de su experiencia. El resultado es una comprensión que, aunque personal, comparte una estructura de sentido que puede debatirse y enriquecerse a través de la conversación y la lectura crítica. Por otra parte, Gómez (1996) señala que:

La comprensión lectora es un proceso cognitivo, y es desde esa postura que se abordará este artículo. La psicología de la lectura explica que leer y comprender los textos requiere enfrentarse a un amplitud y variedad de contenidos; leer es una actividad compleja que realiza el sistema cognitivo, que empieza por la identificación de las letras, enlazamiento de fonemas con grafemas, y asignación correcta al paquete fonológico-gráfico de un significado, comprendiendo el contexto del texto. Asignar un significado global de texto - extrapolar e inferir- es comprender la lectura cabalmente (p. 27).

El autor presenta una visión integral de la comprensión lectora, destacando que se trata de un proceso cognitivo complejo que involucra diversas habilidades y etapas. Desde su perspectiva, leer no es simplemente decodificar palabras, sino enfrentarse a una amplia variedad de contenidos que requieren del sistema cognitivo realizar múltiples operaciones simultáneamente. La identificación de letras y la vinculación entre fonemas y grafemas constituyen los primeros pasos en este proceso, pero no son suficientes por sí solos para lograr una comprensión profunda del texto. Ante ello, el lector sea capaz de asignar significado a las unidades lingüísticas y contextualizar la información dentro del texto para entenderlo en su totalidad.

La psicología de la lectura explica que esta actividad requiere habilidades como la extrapolación e inferencia, que permiten al lector construir un significado global del texto más allá de las palabras explícitas. Esto implica no solo reconocer las ideas principales, sino también captar matices, relaciones implícitas y contextos culturales o situacionales que enriquecen la interpretación. La capacidad de comprender cabalmente

un texto, según Gómez, radica en esa habilidad para integrar todos estos elementos y formar una representación mental coherente del contenido leído.

Este enfoque resalta la importancia de desarrollar estrategias cognitivas en los procesos de enseñanza de la lectura, ya que la simple decodificación no garantiza una comprensión efectiva. La intervención pedagógica debe centrarse en fortalecer habilidades como la inferencia, el análisis crítico y la contextualización, para que los lectores puedan extrapolar ideas y deducir significados más allá de lo explícito. Además, enfatiza que la comprensión lectora es esencial para acceder a conocimientos más complejos y promover el pensamiento crítico en diferentes ámbitos académicos y sociales.

Didáctica y el rol del docente de básica primaria

Dentro de la educación el rol del docente en la enseñanza se convierte en el proceso donde interviene desde su mediación con la incorporación de estrategias que le permita ofrecer a los estudiantes diversas alternativas para obtener aprendizajes significativos, al tiempo que asume habilidades para el fortalecimiento de sus competencias. Ahora bien, uno de los principales contenidos que se debe desarrollar a través de la enseñanza, es la lectura, proceso a través del cual los niños avanzan conjuntamente con la idea de comprensión en las diversas áreas del conocimiento. Berzosa (2004) asume:

El proceso de enseñanza es un ejercicio en el que el docente actúa como mediador entre el estudiante y el ambiente, con el objetivo de que el estudiante adquiera conocimientos, habilidades, competencias, destrezas y valores. Para ello, el docente puede utilizar estrategias de enseñanza, que son procedimientos y recursos que le permiten promover aprendizajes significativos. (p. 34)

Significa, que la enseñanza requiere de un maestro que facilite conocimientos, ideas y experiencias a través de una diversidad de estrategias que garanticen la adquisición de los saberes necesarios de acuerdo al nivel y desarrollo evolutivo del educando. Por su parte, Infante (2007) establece que “la enseñanza debe estar enfocada en formar al estudiante a partir del desarrollo de sus capacidades, y su creatividad, apoyada en la reflexión y el sentido crítico” (p.45). Desde esa perspectiva, a través de la enseñanza, El docente facilita conocimientos y experiencias para contribuir con los

diversos aprendizajes de los estudiantes, específicamente aprender la lectura como elemento que da paso al desarrollo de la comprensión lectora.

También desde la postura del autor, una enseñanza que desarrolle la creatividad, evita métodos rígidos y promueve el pensamiento divergente, aunado al pensamiento crítico, implica que los estudiantes no solo reciban información, sino que aprendan a cuestionar, analizar y tomar posturas fundamentadas. Esto se logra mediante metodologías activas como el debate, el aprendizaje basado en problemas y el análisis de caso, entre otros. Este enfoque de enseñanza busca formar estudiantes autónomos, preparados para enfrentar desafíos en un mundo cambiante; No se trata solo de transmitir información, sino de generar experiencias de aprendizaje significativas donde el estudiante sea el protagonista de su formación.

Bajo esta perspectiva, La enseñanza como proceso en la educación, permite la formación integral de los estudiantes. Guerra, Mórtigo y Berdugo (2014) definen la enseñanza como “un proceso complementario que permite formar al estudiante en cada una de las áreas y disciplinas; asume una significación cultural, social y académica que busca fortificar los conocimientos y las capacidades” (p.54). De ahí, que la enseñanza tiene una función transcendental para lograr que el estudiante pueda alcanzar el desarrollo integral de su personalidad en cada uno de los niveles educativos.

Ahora bien, la formación integral contemplada por Orozco (2002) debe contar con “procesos instructivos y desarrolladores en cada una de las etapas de la educación donde intervienen conocimientos sencillos y complejos que son necesarios para que el estudiante pueda obtener un nivel óptimo de comprensión y actuación ante los diversos desafíos” (p.31). Conviene mencionar, que para conseguir una verdadera formación integral de los educandos; es indispensable que los maestros desarrollen una diversidad de competencias y una de éstas son las lectoras que resultan necesarias para el desarrollo de la comprensión lectora en las distintas áreas académicos y ámbitos en el que se desenvuelvan los educandos.

En ese sentido, los maestros deben estar claros sobre la relevancia de la lectura para lograr resultados satisfactorios en cada asignatura. Puesto que no existe una formula única, para enseñar a leer, y mucho menos para que exista la respectiva comprensión de lo leído para la apropiación del lenguaje. Por ello, la lectura como

elemento de apoyo primordial para fortalecer el lenguaje representa en los actuales momentos un pilar para responder a los desafíos planteados en un mundo permeado por constantes transformaciones que obliga a los maestros a enseñar la lectura de una manera diferente para responder eficientemente a las necesidades educativas actuales.

La lectura como hecho incide en el desarrollo del lenguaje, ya que permite a los estudiantes adquirir herramientas esenciales para comunicarse, comprender el mundo que los rodea y construir su propio conocimiento. A través de un proceso estructurado y significativo, no solo aprenden a decodificar palabras, sino que también desarrollan habilidades lingüísticas que impactan directamente en su capacidad de hablar y escribir con claridad. Uno de los principales beneficios de aprender a leer es el enriquecimiento del vocabulario. A medida que los estudiantes se exponen a diferentes tipos de textos, incorporan nuevas palabras y expresiones que amplían su repertorio lingüístico; esto se refleja tanto en su capacidad de comunicación oral, como en su escritura, permitiéndoles expresarse con mayor precisión y fluidez.

Además, La lectura fortalece la comprensión lectora, una habilidad esencial para procesar información, analizar ideas y construir significados. Los estudiantes que desarrollan una buena comprensión lectora pueden expresar sus pensamientos de manera estructurada, mejorar su capacidad argumentativa y participar activamente en conversaciones y debates. por su parte, en el ámbito de la escritura, la lectura constituye un proceso que le permite al aprendiz estar en contacto frecuente con diferentes estilos y estructuras textuales; de esta manera, internalizan patrones gramaticales, normas ortográficas y estrategias discursivas que los ayudan a producir textos más coherentes y bien organizados.

Otro aspecto, es que por medio de la lectura se desarrolla la expresión oral. Al interactuar con textos variados, se aprenden la articulación de las ideas, se mejora la pronunciación y se desarrolla una comunicación más efectiva; no solo permite entender lo que otros expresan, sino que también facilita la construcción de ideas propias en forma oral. Además, la lectura en voz alta, refuerza la fluidez verbal y la confianza al hablar. Guadamuz, (2018) comenta sobre la importancia del desarrollo del lenguaje desde una buena lectura y explica:

Es importante entender que la lectura se da en cada asignatura y cada espacio de aprendizaje; sin embargo el área de Lengua Castellana necesita ser evaluada de forma periódica, ante la importancia que representa para el desarrollo de la lectura puesto que la misma puede llegar a representar en el niño la clave para el éxito o el fracaso escolar, de ahí que los métodos utilizados por el docente deben ser activos orientados a proporcionar al estudiante seguridad, confianza y autonomía que les permita fortalecer su lenguaje a partir del dominio de la lectura. (p.45)

Esto corrobora, que la promoción de la lectura debe ser en cada asignatura apoyados en el área específica de Lengua Castellana; es preciso, en ese caso unificar criterios y esfuerzos entre los docentes para desarrollar proyectos de aula que permitan enseñar la lectura de manera atractiva, para fomentar en los estudiantes el aprendizaje significativo de esta.

Ahora bien, La enseñanza de la lectura debe ser estructurado, progresivo y adaptado a las necesidades de cada estudiante. En esta etapa, los niños desarrollan habilidades que les permitirán comprender y disfrutar los textos, por lo que es esencial que la enseñanza de este proceso sea motivadora, significativa y accesible para todos. Para lograr una enseñanza efectiva, es necesario emplear un enfoque integral que combine diferentes métodos. Que ayuda a los niños a reconocer los sonidos de las letras y su combinación para formar palabras, mientras que el método silábico facilita la decodificación mediante la segmentación en sílabas. Asimismo, el enfoque global permite que los estudiantes reconozcan palabras completas en su contexto.

Comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso activo en el que el lector no se limita a decodificar palabras, sino que interactúa con el contenido del texto para construir significado. Este acto de interacción implica que el lector debe aplicar habilidades cognitivas como la inferencia, la comparación y la relación con conocimientos previos, independientemente de la extensión o dificultad del escrito. La clave está en que la lectura no es solo un acto mecánico, sino una participación consciente y reflexiva que permite al lector captar ideas, matices y relaciones entre conceptos. Por ello, la comprensión va más allá de la simple interpretación superficial; requiere un compromiso mental profundo para extraer el sentido completo del texto.

En todos los niveles educativos, tanto en primaria como en educación superior, la lectura y su comprensión están presentes como actividades de gran importancia para el desarrollo académico. Desde los primeros años de formación, los estudiantes aprenden a decodificar textos y a entender su contenido, pero también deben desarrollar habilidades para analizar, criticar y aplicar lo leído en diferentes contextos. La presencia constante de la lectura en el proceso educativo refleja su carácter transversal y esencial para adquirir conocimientos, fomentar habilidades críticas y promover una actitud activa frente al aprendizaje. Sin ella, sería difícil avanzar en otros ámbitos académicos o en la formación integral del estudiante. En tal sentido, Contreras (2021) plantea que:

La comprensión lectora es el acto donde el lector "interactúa" con el contenido, sin interesar la extensión o limitación del escrito. La lectura, así como su comprensión, está presente en los contextos de todo nivel educativo y es considerada como una actividad trascendental para la enseñanza escolar. Muchos de los conocimientos adquiridos por los estudiantes, son resultado de la asimilación de una gran cantidad de información que los estudiantes han obtenido, discutido y utilizado en sus aulas y entorno, de ahí el valor de leer. Además, se le ha calificado como una de las columnas primordiales de la educación, ya que mediante la lectura el alumno alcanza nuevos conocimientos, fortifica los ya conseguidos y revela un imperecedero autoaprendizaje (p. 64).

El valor de leer radica en que muchos conocimientos adquiridos por los estudiantes provienen precisamente de la asimilación de información obtenida a través de textos escritos. En las aulas y en su entorno cotidiano, los alumnos discuten ideas, investigan temas y aplican conceptos aprendidos mediante la lectura. Este proceso les permite no solo absorber datos, sino también cuestionar, analizar y relacionar esa información con experiencias previas o nuevas situaciones. La lectura se convierte así en una herramienta indispensable para ampliar horizontes cognitivos y culturales, facilitando un aprendizaje significativo.

Además, la lectura ha sido calificada como una de las columnas primordiales de la educación porque posibilita que los alumnos adquieran nuevos conocimientos y refuercen los ya existentes. La interacción con textos diversos estimula el pensamiento crítico y fomenta una actitud autónoma hacia el aprendizaje. Los estudiantes que desarrollan habilidades sólidas de comprensión lectora pueden explorar temas complejos con mayor facilidad y profundizar en sus intereses académicos o personales. Esto contribuye a formar individuos capaces de aprender continuamente a lo largo de toda su vida.

Por otra parte, la lectura también revela un aspecto imperecedero del autoaprendizaje: mediante ella, los alumnos pueden seguir aprendiendo sin depender exclusivamente de docentes o recursos externos. La capacidad de comprender textos les permite acceder a información actualizada, investigar temas específicos o profundizar en áreas de interés personal. Así, la lectura se convierte en un medio para mantener vivo ese proceso autodidacta que impulsa el crecimiento intelectual permanente. En definitiva, su papel trascendental radica en facilitar un aprendizaje autónomo e ininterrumpido que fortalece tanto conocimientos específicos como habilidades generales. Anderson y Pearson (1984) proponen que:

la comprensión lectora es un proceso mediante el cual el lector no solo comprende, sino que también elabora un significado en su interacción personal con el texto. Es decir, la connotación del texto no está dada únicamente a partir del emisor, sino que el receptor-lector es quien completa el texto al momento de ejecutar la lectura (p. 154).

La comprensión lectora es mucho más que una habilidad básica; es un acto dinámico e imprescindible para el desarrollo integral del individuo dentro del sistema educativo. Su importancia radica en que permite interactuar activamente con los contenidos escritos, facilitando la adquisición y consolidación del conocimiento. La presencia constante de esta actividad en todos los niveles educativos evidencia su importancia para formar personas críticas, informadas y capaces de aprender por sí mismas a lo largo de toda su vida. Por ello, promover una buena comprensión lectora debe ser una prioridad educativa para potenciar el crecimiento académico y personal de los estudiantes.

La comprensión lectora se define como un proceso activo en el que el lector no se limita a entender las palabras o frases del texto, sino que también participa en la construcción de significado a partir de su interacción personal con el contenido. Este proceso implica que el lector debe interpretar, relacionar y contextualizar la información presentada, aportando sus conocimientos previos, experiencias y percepciones para dar sentido completo al texto. De esta manera, la comprensión no es un acto pasivo, sino una actividad dinámica en la que el lector contribuye a completar y enriquecer el mensaje original.

Este enfoque resalta la naturaleza interactiva de la lectura, donde es vista no solo como una recepción pasiva de información, sino un proceso en el cual el lector activa

sus habilidades cognitivas para construir un significado propio. La interacción personal con el texto permite que cada individuo le otorgue un sentido único y relevante según sus experiencias y conocimientos previos. Así, la comprensión se convierte en una especie de diálogo interno entre el lector y el texto, donde ambos participan activamente en la creación del significado.

Además, esta perspectiva enfatiza que la comprensión lectora es necesaria para una comunicación efectiva. No basta con decodificar las palabras; es necesario interpretar las ideas, inferir intenciones y relacionar los contenidos con otros conocimientos. La elaboración del significado por parte del lector garantiza que el mensaje sea internalizado y pueda ser utilizado para aprender, reflexionar o tomar decisiones. En este sentido, la lectura se transforma en una herramienta poderosa para desarrollar pensamiento crítico y autonomía intelectual.

Freire y la comprensión lectora

En la década de los sesenta, Freire articula una visión educativa que rompe con la idea de educación neutral. Su propuesta sitúa al estudiante en el centro de la acción pedagógica, no como recipiente pasivo de saberes, sino como sujeto activo que problematiza su realidad. Este giro implica una revalorización de las experiencias históricas y culturales de los pueblos latinoamericanos, que frecuentemente habían sido subvaloradas o excluidas del discurso educativo. Freire sostiene que el proceso de alfabetización debe ir acompañado de una toma de conciencia sobre las estructuras de opresión y sobre las posibilidades de cambio.

La educación, entonces, se transforma en práctica social, capaz de articular teoría y acción en una praxis que transforme la situación de Nación y de los individuos. La emancipación, en su lectura, no es una meta aislada, sino un proceso continuo que exige deliberación, diálogo y responsabilidad. Esta dimensión ética sitúa a la pedagogía como una herramienta para cuestionar y abrir espacio a la creatividad cultural. Así, la educación se convierte en motor de identidad y de agencia colectiva frente a un pragmatismo que tiende a ocultar lo que define culturalmente a los latinoamericanos. En un sentido más amplio, Freire (2005) señala que:

El principal rol de la pedagogía no es eliminar tensiones, sino ayudar a los estudiantes a ver las tensiones y comprenderlas de manera integral. En este sentido, el conocimiento desde esta visión no es impuesto, sino que es parte de una creación subjetiva del estudiante, quien lo transforma a través del diálogo y la conciencia crítica (s/p).

La obra de Freire se inscribe en un marco de reflexión pedagógica que cruza la década de los sesenta y la realidad latinoamericana marcada por el subdesarrollo. En ese contexto, su análisis denuncia la relación entre educación y dominación, y propone una intervención que respire emancipación y creatividad. Freire observa que la escuela tradicional reproduce clases sociales y refuerza prácticas culturales que despojan de agencia a los sujetos. Su crítica no solo cuestiona métodos, sino también fines y propósitos educativos, orientados a una socialización mecánica más que a una formación crítica. Así, su mirada se orienta hacia una pedagogía que se fundamenta en la conciencia y la praxis, es decir, en la capacidad de entender el mundo para transformarlo.

La realidad latinoamericana le ofrece un terreno fértil para problematizar la relación entre cultura, aprendizaje y poder, y para plantear una alternativa que tome en serio las identidades culturales. Freire propone que la educación debe posibilitar el dialogo, donde maestros y estudiantes aprenden juntos en un proceso de reflexión y acción. En este marco, surgen conceptos como la concienciación y la lectura del mundo, que permiten ver la educación como un proceso político y ético. De este modo, la pedagogía liberadora se presenta como respuesta a un sistema que tiende a reducir el conocimiento a un inventario de técnicas y contenidos. Freire (1990) señala que:

Esta visión inocente le imprime cierto misticismo a la enseñanza de la lectura, ya que muchos tienden a establecerla como factor de consideración dentro de las exigencias propias del mercado laboral, pero el hecho de enseñar a leer y escribir no soluciona el problema del empleo (p.74).

La propuesta de Freire de la pedagogía liberadora se enfrenta a una tradición pedagógica que privilegiaba el conocimiento enciclopédico y la transmisión unidireccional. Frente a ello, propone un giro epistémico que cuestiona la noción de saber cómo propiedad de unos pocos y que rompe con la jerarquía entre docentes y estudiantes. En su modelo, el docente deja de ser la fuente única de verdad y se transforma en mediador de un proceso de descubrimiento conjunto. La epistemología de Freire rompe con la rigidez de los contenidos cerrados para abrir un espacio de

problematización y de búsqueda colectiva de significados. Así, el aprendizaje se entiende como praxis que integra reflexión y acción, no como simple acumulación de información.

Este cambio implica reconfigurar las instituciones educativas, para que sus prácticas faciliten la autonomía, la crítica y la creatividad. La escuela deja de ser un sitio de reproducción para convertirse en un laboratorio de cuestionamiento y de construcción de conocimiento compartido. Con ello, la pedagogía liberadora busca legitimar las experiencias de vida de los estudiantes como recursos para la comprensión del mundo. De este modo, la formación se orienta hacia la dignificación de la vida cultural y la capacidad de intervenir en la realidad social. Ante ello, Remolina (2013) señala que:

En la teoría de la liberación de Freire se plantean dos nuevas categorías conceptuales además de las tres arriba citadas (operacionalidad cognitiva, código representacional, modalidad interpretativa). Ellas son: sujeto lector y operacionalidad ejecutoria, con la posibilidad de incluir esta última como subcategoría de la modalidad interpretativa, ya que ambas hacen referencia a la ejecución de acciones que pueden ser agrupadas en virtud de su naturaleza de orden general (p. 226).

La liberación, en este marco, se entiende como un proceso que permite a la formación de los estudiantes ir más allá de los esquemas impuestos por una sociedad que persigue un estándar homogéneo. Freire propone que la educación debe despertar la curiosidad y la capacidad crítica para evaluar las condiciones de existencia y las estructuras de poder. Este horizonte implica la superación de prácticas académicas que se limitan a transmitir contenidos descontextualizados y que no promueven la reflexión sobre el impacto social del aprendizaje. Así, la acción educativa se orienta a la construcción de identidades protagonizadas por la creatividad y la agencia plural de los pueblos. La liberación convierte la educación en una práctica que favorece la autonomía para decidir, imaginar y transformar, sin perder de vista las realidades culturales y sociales. En tal sentido, Freire (1990) señala que:

Si leer debe estar vinculado directamente con la transformación de la realidad a través de la reescritura como acciones de un mismo proceso, entonces, la búsqueda de significaciones demandará a su vez la ejecución de acciones relacionadas con la realidad y su transformación. Puede concluirse diciendo que toda operacionalidad cognitiva del proceso lector, demanda una operacionalidad ejecutoria de transformación (p. 76).

La adquisición de la lectura debe ser una experiencia que incida de manera positiva en la formación individual, favoreciendo una relación emocional y cognitiva con el texto desde las primeras etapas. La lectura deja de ser una tarea aislada para

convertirse en un encuentro que modela el desarrollo personal, la curiosidad y la autoestima del estudiante. Al vivenciar textos de diversas voces y formatos, el niño construye un marco interpretativo que lo acompaña más allá de las aulas. Este proceso, si está bien acompañado, transforma la experiencia lectora en una herramienta de autoconocimiento y de toma de decisiones conscientes. En este sentido, la lectura opera como puente entre la experiencia sensorial y la construcción de significados.

Por ello, el aspecto de importancia en la forma como este accede a la realidad de la lectura se centra en la mediación didáctica y en la contextualización del texto dentro de la vida del niño. La interacción con docentes, familias y pares facilita la translating de símbolos escritos a experiencias vividas, haciendo que la lectura no sea un fin en sí misma, sino un medio para comprender el mundo. La diversidad de apoyos — visualización, entonación, preguntas guiadas, y conexiones con experiencias previas— potencia la fluidez y la curiosidad. Este acceso contextualizado contribuye a que el niño se reconozca como lector capaz, capaz de interpretar y cuestionar lo leído. Así, la lectura se vuelve una práctica social y personal.

Ante ello, la comprensión de aspectos escritos y discursos orales se presentan para la vida del niño como algo reconfortante, que aporta seguridad ante la incertidumbre cotidiana. Cuando la escuela articula textos impresos con ejemplos orales, se fortalece la idea de que las palabras no son meros signos, sino herramientas para convivir, expresar ideas y participar en la sociedad. Esta convergencia entre lectura y escucha activa crea un sentido de pertenencia y de responsabilidad comunicativa. El niño aprende que escribir y leer tienen un rol social: permiten comunicar pensamientos, defender posiciones y colaborar con otros. En este marco, la lectura se convierte en un recurso para la interacción, la resolución de conflictos y la construcción de identidades.

Por tal motivo, leer se plantea como un proceso complejo en el que inciden una serie de acciones a partir de la incorporación de sensaciones motoras y cerebrales. La coordinación visomotora, la memoria de trabajo y las asociaciones fonológicas se activan para reconocer letras, palabras y estructuras textuales. Este entramado neurocognitivo se ve enriquecido por estrategias de lectura como la inferencia, la organización de ideas y la detección de intencionalidad del autor. En la práctica educativa, favorecer estas acciones implica diseñar experiencias que integren juego, interacción y reflexión crítica.

La diversidad de formatos textuales permite al alumnado mapear diferentes reglas y convenciones del lenguaje.

Teorías sustantivas

Tres planos de la comprensión de los textos de Cassany

la comprensión se construye en diálogo con contextos educativos, familiares, laborales y comunitarios, donde distintas identidades y prácticas culturales influyen en qué se lee y con qué propósito. Así, el análisis debe incluir las prácticas de lectura colectivas, los comportamientos de búsqueda de información y las discusiones que giran en torno a textos variados. La lectura, entonces, emerge como resultado de acuerdos sociales sobre significado y utilidad, y su valor pedagógico depende de que estos acuerdos sean visibles para quienes estudian su dinámica. Por ello, las preguntas de investigación deben abordar tanto el acto lector como las estructuras que lo sostienen. En función a lo expuesto, Cassany (2006) distingue tres planos dentro de la comprensión de los textos:

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

En plataformas digitales, la lectura se diversifica: se confrontan resúmenes, hilos, comentarios, memes y videos que coexisten con textos impresos o digitales tradicionales. Esta multiplicidad de formatos favorece la integración de saberes multimodales, donde la comprensión depende de la capacidad de navegar entre elementos visuales, auditivos y textuales. Además, la participación en comunidades online puede facilitar la construcción de significado, permitiendo que diferentes lectores aporten perspectivas y marquen conexiones que un lector aislado podría no generar. La lectura se convierte así en una práctica colaborativa que circula mediante redes de interacción.

Con ese panorama, surgen nuevos modos de desarrollo de comprensión que responden a las dinámicas de participación y circulación de información en la cultura digital. Las comunidades virtuales no solo consumen textos, también los producen, comentan y reconfiguran, lo que genera alfabetizaciones propias: alfabetización digital, mediática, cívica y visual, entre otras. El aprendizaje ya no se limita a decodificar un texto, sino a evaluar la fuente, verificar información, interpretar evidencias y contextualizar argumentos dentro de debates más amplios. Estas prácticas requieren de habilidades metacognitivas para discernir qué significa cada formato y qué convenciones emplean para persuadir o informar. Así, la comprensión se desplaza desde la lectura lineal hacia la gestión de flujos de información y la construcción de significado en entornos complejos. Por otra parte, Cassany (2006) señala que:

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

En primer lugar, se requiere diseñar métodos que contemplen la diversidad de plataformas, formatos y prácticas lectoras; no basta con observar el libro impreso, se debe estudiar foros, redes, blogs y comunidades de aprendizaje en línea. En segundo lugar, es necesario generar instrumentos que permitan identificar qué factores culturales, económicos y tecnológicos modulan la lectura en distintos contextos. En tercer lugar, la investigación debe atender a la variabilidad intergrupala e intragrupal, reconociendo que comunidades distintas pueden desarrollar alfabetizaciones distintas ante los mismos medios. En cuarto lugar, la ética implica considerar la privacidad y el consentimiento cuando se analizan conversaciones y prácticas en entornos digitales. Estas capas metodológicas deben integrarse para capturar dinámicas complejas y situadas.

Además, comprender cómo estos cambios afectan la alfabetización en sus múltiples dimensiones exigen un enfoque holístico que contemple habilidades cognitivas, socioculturales y mediáticas. La alfabetización no puede reducirse a la decodificación de textos; debe abarcar la capacidad de localizar, analizar, sintetizar y aplicar información en contextos reales. En entornos digitales, estas competencias se articulan con la capacidad de evaluar la fiabilidad de las fuentes, detectar sesgos y comprender las

intenciones de comunicación. Asimismo, es crucial reconocer las diferencias de acceso, experiencia y disciplina entre comunidades para evitar enfoques universales que no respondan a realidades locales. Al hacerlo, la investigación puede contribuir a prácticas pedagógicas más inclusivas y pertinentes.

La dimensión ética de la comprensión crítica, subrayada por Cassany (2006), llama a una responsabilidad activa del lector ante las ideas discutidas. Leer de manera consciente implica considerar las consecuencias de nuestras interpretaciones y debates, así como evitar manipular evidencias o caer en relativismos que trivialicen las pruebas. Es un ejercicio de honestidad intelectual que exige reconocer cuando no se dispone de suficiente información y estar dispuesto a buscarla. La ética de la lectura también abarca el respeto a la diversidad de voces y contextos, así como la valoración de argumentos provenientes de diferentes culturas y marcos de conocimiento. En este sentido, la lectura crítica se vuelve una práctica social.

Promover esta competencia en la educación implica diseñar experiencias pedagógicas que integren análisis, reflexión y ética de forma deliberada. Esto significa, por ejemplo, problematizar textos relevantes para el alumnado, fomentar debates guiados y proporcionar herramientas para evaluar fuentes y evidencias. Los docentes deben modelar el pensamiento crítico y ofrecer espacios seguros donde se cuestionen supuestos, se reconozcan errores y se proponga soluciones alternativas. Asimismo, es clave situar el aprendizaje en contextos reales de participación cívica, de modo que los estudiantes perciban la relevancia de la comprensión crítica para sus vidas y comunidades. El objetivo es formar ciudadanos que actúen con conocimiento y responsabilidad.

Teoría de la intertextualidad de Roland Barthes

La intertextualidad revela que los textos no existen aislados, sino en un espacio abierto donde voces, ideas y estilos se entrelazan. Así se forjan matices que exceden lo

literal, al incorporar ecos de obras previas, referencias culturales y rutas semánticas compartidas. Este entrelazado permite que un texto gane capas de sentido al dialogar con otros textos y contextos. Cada lectura, por lo tanto, se desplaza entre lo propio y lo ajeno, entre lo dicho y lo sugerido. Este tejido de significados no se limita a citas explícitas, sino que abarca huellas, resonancias, reciclajes y ironías que reorganizan la interpretación. La intertextualidad, entonces, opera como una constelación de pistas que enriquecen la comprensión.

En cada mención, se desencadenan asociaciones que pueden revelar intenciones del autor y respuestas anticipadas de lectores previos. Así, el análisis se expande, ya no centrado en el texto aislado sino en una red de referencias. Este marco permite leer con ojo doble: lo que el texto dice y lo que insinúa respecto de un repertorio discursivo mayor. La lectura crítica se desplaza hacia una cartografía de influencias que sitúa al texto en un continuum histórico-cultural. La intertextualidad, en suma, convierte la interpretación en un ejercicio de rastreo y reconstrucción de un archivo compartido. En un sentido más amplio, Kristeva (1969) plantea que: "todo texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es la absorción y transformación de otro texto" (p. 85).

La idea central propone que los textos construyen sentido mediante la interacción con otros textos. El concepto de espacio abierto sugiere que no hay fronteras rígidas entre obras, sino fronteras permeables que permiten trasvases de estilo y contenido. Al entrelazar voces diversas, el texto genera nuevas resonancias que pueden alterar la significación original. Este dinamismo exige que el analista preste atención a fórmulas, tropos y patrones que atraviesan distintas producciones culturales. La intertextualidad no reduce la originalidad, la multiplica al situar la obra en un debate activo con su linaje. Las referencias pueden ser explícitas o sutiles, pero ambas producen efectos de lectura que merecen atención.

En el análisis del discurso, esto implica ampliar la mirada hacia contextos de producción y circulación, donde se negocian identidades, ideologías y estéticas. Reconocer estas conexiones facilita entender cómo un texto participa de luchas culturales y de marcos de poder. Así, se desplaza la atención del contenido aislado a la red de relaciones que lo sostiene. Esta perspectiva invita a considerar la memoria discursiva y la tradición como componentes dinámicos. En consecuencia, el análisis se

convierte en una tarea de mapear influencias y respuestas dentro de un ecosistema comunicativo. Ante ello, Higuera (2020) plantea que:

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

La intertextualidad obliga a mirar más allá del enunciado para descubrir marcas de otros textos: citas, alusiones, parodias o reversiones. Estos señalamientos no son simples ornamentos, sino estrategias que reconfiguran significados y marcan posiciones ideológicas. En el análisis del discurso, rastrear estas conexiones permite entender qué discursos se citan, cuestionan o reprograman. El texto dialoga con un repertorio cultural que lo antecede y lo condiciona, y el lector, con su propio historial de lectura, activa nuevas interpretaciones. Este proceso de rastreo también revela la economía de reconocimientos: quién habla a quién, en qué registro y con qué finalidad. La metodología se enriquece cuando incorpora herramientas que identifiquen patrones intertextuales: paralelismos formales, eco semántico o citación intertextual.

Así, la investigación se vuelve un trabajo de cartografía de influencias y resistencias. La visión resultante subraya que el sentido no es fijo, sino fruto de conversaciones continuas. En definitiva, se abre un libro de relaciones que amplía las posibilidades interpretativas. Por ello, aborda las implicaciones metodológicas para el análisis del discurso. Si los textos dialogan con otros textos, las metodologías deben rastrear referencias explícitas e implícitas dentro de una red de contextos. Esto exige ampliar el corpus para incluir obras, géneros, medios y momentos históricos relevantes. La interpretación se beneficia de enfoques transdisciplinarios que cruzan literatura, filosofía, historia y media. Al reconocer la intertextualidad, se descentran las ideas de autor como único origen del sentido y se privilegia la producción de significados en prácticas discursivas.

Bases legales

El reconocimiento del artículo 67 en la Constitución de 1991 marcó un hito al consolidar derechos y deberes acorde con la realidad social, especialmente al erigir la

educación como pilar del Estado social de derecho. Este avance no se limitó a un marco formal, sino que impulsó una revisión profunda de los principios éticos y políticos que deben guiar la gestión educativa. La declaración de la educación como servicio público y luego como derecho estableció bases sólidas para una política educativa orientada a la inclusión, la equidad y la garantía del acceso y la calidad para todos. En este marco, surgió la necesidad de replantear estructuras institucionales, procesos de toma de decisiones y mecanismos de vigilancia para asegurar que la educación respondiera efectivamente a las demandas sociales y culturales del país.

La Constitución de 1991, al consagrar la educación como derecho, promovió una transformación de la función del Estado en materia educativa, destacando la responsabilidad pública de garantizar condiciones mínimas de aprendizaje, docentes competentes y recursos adecuados. Este cambio supuso un giro desde enfoques centrados en la oferta hacia enfoques centrados en derechos, donde la asistencia, la cobertura y la calidad dejaron de ser problemáticas aisladas para convertirse en componentes interrelacionados de una política educativa coherente. Así, la normativa buscó establecer la educación como un proceso inclusivo, capaz de superar barreras económicas, sociales y territoriales, y de construir ciudadanía plena mediante la formación integral de las personas.

La descentralización educativa emergió como una respuesta a la necesidad de adaptar las políticas a contextos regionales y locales, permitiendo que las comunidades participaran de manera más activa en la definición de prioridades y recursos. Al declarar la educación como servicio público y derecho, se sentaron criterios para una gestión que debía distribuir responsabilidades entre nación, departamentos y municipios, con la finalidad de que las decisiones curriculares y administrativas respondieran a realidades diversas. Este marco favoreció una mayor cercanía entre las escuelas y las comunidades, potenciando planes de estudio que reflejaran identidades, valores y saberes locales, fortaleciendo la legitimidad de las prácticas pedagógicas adoptadas en cada territorio.

La Ley 115 de 1994, conocida como Ley General de Educación, representó un hito decisivo para la descentralización y la autonomía escolar, al otorgar autonomía a las instituciones para organizar sus áreas curriculares y definir contenidos pertinentes a su

proyecto pedagógico. Este paso permite adaptar el currículo a las particularidades regionales, culturales y sociales, promoviendo una visión más flexible y contextualizada del aprendizaje. La normativa, además, propició un marco para la participación de la comunidad educativa en la definición de prioridades, lo que fortaleció el compromiso institucional con los fines educativos y la responsabilidad social de cada escuela. En este sentido, la Ley 115 asumió un rol clave para democratizar la gestión educativa y ampliar los márgenes de acción de las comunidades escolares.

La posibilidad de que cada institución educativa diseñe contenidos según su proyecto pedagógico favoreció una escuela más inclusiva, capaz de atender a la diversidad de estudiantes y de responder a sus necesidades específicas. Este enfoque dejó atrás modelos estandarizados rígidos para abrir camino a enfoques pedagógicos contextualizados, que reconocen saberes locales y prácticas culturales, y que buscan una educación pertinente y significativa para las comunidades. A su vez, la autonomía escolar implicó desafíos en la coordinación y la garantía de calidad, lo que exigió mecanismos de supervisión, evaluación y apoyo pedagógico desde los niveles superiores del sistema. La consolidación de estos principios ha impulsado una visión de la educación como derecho activo, donde la acción educativa se orienta a la equidad, la inclusión y la excelencia compartida.

El desarrollo de los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana en 1998 por parte del MEN señala una transición significativa hacia una concepción dinámica del lenguaje. No se limita a ver el lenguaje como un sistema de signos aislados, sino que plantea que la lengua es un medio para construir significados variados. Esta visión reconoce la pluralidad de códigos y formas simbólicas que los actores sociales emplean para comunicarse y comprender el mundo. Al situar el lenguaje en un marco de construcción de sentidos, se abre la puerta a una enseñanza más amplia, donde la interpretación y la producción textual cobran centralidad. Se empieza a valorar la lengua como práctica social, situada en contextos culturales y comunicativos concretos.

Desde una postura investigativa, se reconoce que el aprendizaje del lenguaje debe guiarse por procesos activos de interpretación y producción textual. Este planteamiento implica que la evaluación no se limite a contenidos memorísticos, sino que valore capacidades analíticas y de creación. Se propone valorar la capacidad de

identificar presupuestos, supuestos y sesgos en los textos, así como la habilidad para construir discursos propios y bien sustentados. La investigación educativa, entonces, se convierte en motor del aprendizaje, al promover indagación, comparación y reflexión crítica sobre distintos tipos de textos y contextos discursivos. Los estudiantes son alentados a plantear preguntas, diseñar ejercicios de análisis y exponer interpretaciones fundamentadas ante pares y docentes. En tal sentido, el MEN (1998) en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana que:

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

Los cinco ejes propuestos configuran un marco integral que conecta aspectos cognitivos, culturales y éticos en la práctica pedagógica. Cada eje aporta un énfasis particular que en conjunto favorece una comprensión compleja de la lengua. El primero sitúa al lenguaje en el centro de la cognición, promoviendo operaciones de análisis, síntesis y evaluación de textos. El segundo eje incorpora la dimensión cultural, enfatizando contextos, tradiciones y prácticas específicas que influyen en la producción y recepción de mensajes. El tercero introduce consideraciones éticas, invitando a pensar en responsabilidad, referente y afectos al interactuar con textos y con otros hablantes.

SECCIÓN III

MARCO METODOLÓGICO

Para definir claramente el camino a seguir para cumplir con lo establecido en los objetivos, es esencial estructurar la metodología que se seguirá; esto permitirá comprender el esfuerzo necesario para asumir la idea didáctica en el marco de desarrollo de la comprensión lectora, objeto central de este estudio. en este sentido, la investigación se propone Generar constructos sobre la didáctica de la comprensión lectora en el nivel de básica primaria en la Institución Educativa Las Toldas desde la perspectiva de Freire.

A partir de los rasgos del objeto de estudio y la interpretación que se lleve a cabo, es prudente que todo ello sirva como base para generar una teoría que responda a las auténticas intenciones de la tesista. esta teoría permitirá comprender el mundo fenoménico necesario para establecer la verdad y, además, ofrecerá la oportunidad de explicar los medios que sustentan la didáctica de la comprensión lectora en básica primaria. se trata de una construcción única, alineada con la vanguardia epistemológica, elaborada a partir de los alcances de la intención investigativa plasmada en los apartados de esta sección.

Naturaleza de la investigación

Para cumplir con el propósito del estudio, es necesario que la idea de investigación se lleve a cabo bajo un enfoque y para este caso en particular será a través del cualitativo, por ser el que permite conocer con mayor profundidad el objeto de estudio, para poder describirlo y comprenderlo tal como se presenta en la realidad desde las motivaciones, creencias y cultura de los informantes clave. Taylor y Bogdan, (1987), proponen una definición pertinente y precisa:

...la investigación cualitativa es un proceso de investigación que obtiene datos del contexto en el cual los eventos ocurren, en un intento de describir estos sucesos, como un medio para determinar los procesos en los cuales los eventos están incrustados y las perspectivas de los individuos participantes en los eventos, utilizando la inducción para derivar las posibles explicaciones basadas en los fenómenos observados... (p.89)

La investigación cualitativa se caracteriza por su enfoque en la comprensión profunda de los contextos y significados que rodean a los fenómenos estudiados. A diferencia de la investigación cuantitativa, que busca medir y analizar variables a través de datos numéricos, la investigación cualitativa se centra en la recolección de datos descriptivos que permiten captar la complejidad de las experiencias humanas. Este enfoque es particularmente valioso en campos como la educación, la sociología y la psicología, donde los eventos no pueden ser completamente comprendidos sin considerar el contexto social, cultural y emocional en el que ocurren. Al obtener datos del entorno en el que se desarrollan los eventos, los investigadores pueden identificar patrones y dinámicas que influyen en las experiencias de los participantes.

Un aspecto propio de la investigación cualitativa es su capacidad para explorar las perspectivas de los individuos involucrados en los eventos. Esto implica un compromiso con la escucha activa y una apertura a las narrativas personales que ofrecen los participantes. Al dar voz a estas experiencias subjetivas, el investigador puede obtener una comprensión más rica y matizada de cómo las personas interpretan sus realidades. Este proceso no solo permite describir lo que sucede, sino también entender por qué ocurre de esa manera, revelando así las motivaciones, creencias y valores que subyacen a las acciones humanas. De acuerdo con el enfoque cualitativo Ricoy (2006) aporta las siguientes condiciones y bondades de la investigación, para alcanzar los propósitos que se encuentran fundamentando en los objetivos previstos:

a) Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo-interpretativo e inductivo; b) Orientado al proceso; c) Válido a partir de datos reales, ricos y profundos. Asume una realidad dinámica y cambiante; d) No generalizable, se queda en estudio de casos aislados; e) Holista, tiene en cuenta los diferentes elementos. (p.13)

De acuerdo con lo descrito, este el tipo de conocimiento que se quiere obtener, y al mismo tiempo, es el saber que se desdeñará a partir de los aportes que puedan generar los informantes. Asimismo, la disposición de la autora para conocer, no estará enfatizada solo en procedimientos tangibles para llegar al fenómeno, sino que implica una completa disposición, de manera que preste atención no solo a la dimensión de lo físico, sino también a lo ontológico, que pueda complementar el ser de lo que se investiga; de allí que, la investigación cualitativa, no estará entregada solo al

acontecimiento objetivo, sino que también a su trascendencia, que en líneas generales ha de ser la disposición hacia el conocimiento que se quiere obtener en el presente estudio.

Con base en lo descrito, el paradigma que se asumirá será el interpretativo, y al respecto Ricoy (2006) expresa “el paradigma interpretativo se considera como interpretativo simbólico, cualitativo, naturalista, humanista y fenomenológico” (p.14), en donde el lenguaje es solo el primer canal para llegar al núcleo esencial de la consciencia humana, pero no desde lo meramente racionalista, sino que acaece en un proceso de reflexión profunda, en donde el contenido de la experiencia sensible y, por qué no, independiente, juega un papel importante en el conocimiento que se quiere obtener para llegar a la comprensión de la realidad.

El diseño de campo en la investigación se caracteriza por su enfoque en la recolección de datos directamente desde el contexto en el que ocurren los fenómenos de interés. Este enfoque permite a los investigadores obtener información rica y contextualizada, lo que resulta de interés para comprender la complejidad de los problemas estudiados. Según el Manual de la UPEL (2016), consiste en “el análisis sistemático de problemas con el propósito de describirlos, explicar sus causas y efectos, entender su naturaleza y factores constituyentes o predecir su ocurrencia. Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad” (p.18). Este tipo de estudio implica un análisis sistemático que no solo busca describir los problemas, sino también explicar sus causas y efectos, así como entender su naturaleza y factores constituyentes. Al hacerlo, se facilita una comprensión más profunda del fenómeno en cuestión, lo que puede llevar a la identificación de patrones y relaciones significativas.

La aplicación de instrumentos de recolección de datos directamente en la realidad objeto de estudio es un aspecto clave del diseño de campo. Esto puede incluir encuestas, entrevistas, entre otros métodos. Al interactuar con el entorno y los participantes, el investigador tiene la oportunidad de captar matices y detalles que podrían perderse en enfoques más distanciados o abstractos. Esta cercanía al objeto de estudio no solo enriquece los datos recopilados, sino que también permite al investigador adaptarse a las dinámicas del contexto, ajustando su enfoque según sea necesario para obtener información relevante y precisa.

El nivel de investigación explicativo se centra en desentrañar las causas y relaciones subyacentes de un fenómeno, lo que permite al investigador no solo describir lo que ocurre, sino también ofrecer una comprensión más profunda de por qué sucede. Según Martínez (2012), este enfoque busca insertar el fenómeno en un contexto teórico que facilite su análisis dentro de un marco legal o normativo. Esto implica que la investigadora debe formular proposiciones claras y precisas que expliquen el fenómeno en cuestión. Este tipo de indagación es esencial para desarrollar teorías que puedan ser aplicadas a situaciones similares, contribuyendo así al avance del conocimiento en la disciplina. Martínez (2012) menciona que el nivel explicativo de la investigación:

...busca ya sea la causa de un fenómeno o su inserción en un contexto teórico que permita incluirlo en una determinada legalidad (explicación por leyes), donde el investigador da una explicación del hecho, fenómeno o problema de manera clara y precisa, “por qué es lo que es”, “por qué sucede como sucede” mediante proposiciones de valor para encontrar las causas que lo originaron, las consecuencias que produjeron, las relaciones existentes y lograr una mejor comprensión del hecho dentro de su espacio y tiempo (p. 79).

La investigación explicativa se distingue por su capacidad para identificar no solo las causas inmediatas de un fenómeno, sino también sus consecuencias y las relaciones existentes entre diferentes variables. Al hacerlo, la investigadora puede construir un modelo comprensivo que ilustre cómo interactúan los diversos factores en un contexto específico siendo desde la asignatura de lenguaje, desde la didáctica de la comprensión lectora para la enseñanza.

Método de investigación

El método fenomenológico se centra en la comprensión profunda de las experiencias vividas por los sujetos, buscando captar la esencia de estas vivencias a través de una interpretación cuidadosa y reflexiva. Según Hernández, Fernández y Baptista (2007), “el método fenomenológico dentro de la investigación, es considerado una ciencia que trata de descubrir las esencias, más que la conciencia, a tal efecto es una vía para encontrar nuevas concepciones de los fenómenos” (p.89). Esto implica que la investigadora no solo debe registrar lo que los participantes expresan, sino también explorar las significaciones y contextos que dan forma a sus experiencias. Al hacerlo, se abre un espacio para nuevas concepciones y comprensiones del fenómeno en cuestión.

En tal sentido, Heidegger (1927) plantea que: “La fenomenología no se dirige meramente al ente, sino que se sirve de él para referirse principalmente a su ser, el cual constituye su sentido y fundamento” (p. 23). El autor desarrolla una perspectiva más ontológica de la fenomenología, diferenciándose de la visión husserliana centrada en la descripción de las experiencias conscientes. Al afirmar que “la fenomenología no se dirige meramente al ente, sino que se sirve de él para referirse principalmente a su ser”, señala que el objetivo fundamental no es solo analizar los fenómenos tal como aparecen en la conciencia, sino comprender la existencia misma y el sentido del ser. Para Heidegger, el ente o fenómeno es un medio a través del cual se puede acceder al cuestionamiento del ser, ya que este último constituye la base y el significado de toda experiencia y realidad.

Según Van Manen (2003) la fenomenología hermenéutica es “una ciencia humana que se ocupa del estudio de las personas”. En el discurso de los plazos, los conceptos de sujetos o personas se utilizan para referirse a los temas de un estudio” p (24). Este planteamiento implica que la fenomenología debe ir más allá de la mera descripción de las apariencias o datos sensoriales, para adentrarse en el análisis del ser en su dimensión más profunda. La restitución de la conciencia es un aspecto clave del método fenomenológico, ya que busca recuperar y representar la experiencia tal como fue vivida por los sujetos. Este proceso requiere una atención meticulosa a los detalles y matices de las narrativas personales, permitiendo al investigador captar la intuición y la intencionalidad detrás de cada experiencia.

Al respecto, la metodología que respalda el desarrollo de este trabajo es el método fenomenológico hermenéutico de la práctica educativa de Max Van Manen (2003), quien describe un método orientado al campo de la educación, donde se fundamenta en la importancia de las prácticas pedagógicas y los fenómenos educativos vividos diariamente. A través de la fenomenología hermenéutica se recoge el fenómeno 'experiencia' de los sujetos, proporcionando al docente una herramienta para interpretar de manera significativa un análisis a través de los eventos del aula; de ahí su esencia de experiencia. Van Manen (2003) sugiere que se realicen dos actividades empíricas (recoger experiencias vividas) y reflexivas (examinar las estructuras de las experiencias vividas), que hacen posible comprender el mundo tal como se revela para abordar lo

referido a la didáctica de la comprensión lectora desde la perspectiva de Freire en educación básica primaria. A continuación, se presentan las fases del método según Van Manen (2003).

Tabla 1: Fases del método fenomenológico hermenéutico de la práctica educativa en función de lo propuesto por Van Manen

Fase	Contenido
I (+ Descripción)	Recoger la experiencia vivida (directamente)
II (+Interpretación)	Recoger la experiencia vivida (indirectamente) Reflexionar acerca de la experiencia vivida
III (Descripción + Interpretación)	Escribir -Reflexionar acerca de la experiencia vivida

Nota: Tomado de Van Manen (2003)

Fase I: Descripción

En la primera fase se intenta mantener la mente libre de conjeturas y teorías para considerar la experiencia en sus propios términos. Es un intento de llamar la atención sobre lo cotidiano y apreciar su profundidad sobre el fenómeno estudiado, recolectando información mediante las entrevistas. Van Manen (2003) destaca que "Reflexiono fenomenológicamente acerca de las experiencias de ser profesor o ser padre en tanto que profesor o padre. En resumen: intento captar la esencia pedagógica de una determinada experiencia" (p.96). Por tanto, las descripciones deben estar libres de interpretaciones especulativas (causales), explicaciones teóricas, circunstancias no

esenciales y evaluaciones subjetivas. Por ello, los informantes necesitan ser asistidos efectivamente en la redacción de los protocolos.

Fase II: Interpretación

Consiste en reflexionar e interpretar el material de la experiencia vivida, en el nivel más general de este análisis (reflexión macro-temática), se intercepta la expresión sentenciosa del propósito del autor de representar el significado esencial o la importancia de todo el texto (enfoque holístico y sentencioso). En un nivel superior (reflexión micro-temática), se utiliza el enfoque selectivo/marcado y el enfoque de detalle/línea por línea para obtener un pequeño número de expresiones que "capturadas" de la experiencia con los informantes.

Fase III: Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida

Durante el proceso reflexivo minucioso y sistemático, se redacta el texto fenomenológico recogiendo los hallazgos de la investigación. El objetivo de la investigación fenomenológico-hermenéutica desde la perspectiva de Van Manen es el de “elaborar una descripción (textual) estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (p. 37). Este texto debe ser capaz de expresar el significado de tipo cognitivo o expositivo expresado desde las entrevistas.

Escenario de la investigación

El escenario de investigación según Sabino (2000) el escenario “es el lugar donde se lleva a cabo la investigación en un contexto natural, el lugar donde ocurren los hechos” (p.103), significa, que es el punto de partida para iniciar el contacto con los actores y obtener la información necesaria sobre la realidad investigada. para el presente estudio, el escenario estará conformado por la Institución Educativa Las Toldas. La Argentina Departamento de Huila – Colombia.

Informantes clave

Para el desarrollo de la presente investigación, se cuenta con siete informantes claves, docentes con más de 20 años de experiencia en pedagogía y con estudios de maestría y doctorado; reconocidos por universidades acreditadas a nivel nacional de alta calidad, con quienes se busca indagar datos esenciales, importantes y significativos que generen un nivel apropiado de profundidad en la interpretación de la realidad educativa y social que se pretende estudiar. La investigación al ser de naturaleza cualitativa, se hará uso de la técnica de la entrevista y el instrumento será el guion, por esta razón se realizarán entrevistas semi – estructuradas a seis docentes.

Con relación a lo anterior Alejo (2016) da relevancia a la figura de los informantes claves en la medida que son el eje principal de una investigación cualitativa y deben ser seleccionados cuidadosamente. Su selección involucra decisiones muestrales tomadas, en el momento en que se proyecta el estudio y se complementan durante el trabajo de campo. lo único que debe hacer el investigador es reportar, describir el proceso de selección de estos informantes con la intención que el lector pueda comprender e interpretar los resultados de la indagación.

Las características generales de estos implican que estén inmersos de manera específica en la carrera docente y que formen parte del cuerpo docente de la Institución Educativa Las Toldas. La Argentina Departamento de Huila – Colombia. Por tal motivo, desde la perspectiva de Martínez (2006) se plantean una serie de criterios de inclusión y de exclusión para hacer una selección de participantes de acuerdo con los aspectos centrales de la investigación. Tomando en cuenta los siguientes criterios: a) experiencia y conocimiento del tema, para garantizar la obtención de información relevante y profunda. b) docentes de educación básica primaria por ser el nivel donde se desarrollará el estudio; c) disposición para colaborar con el proceso investigativo.

Técnica de recolección de datos

En este caso particular, se ha optado por utilizar la entrevista semiestructurada como técnica para la recolección de datos. Según Pérez (2013) “La entrevista semiestructurada es una herramienta poderosa para obtener descripciones del mundo vivido por los entrevistados”. En ella, se refleja la posibilidad de asir, comprender e interpretar la experiencia de los sujetos participantes desde su propia perspectiva emerge desde la aproximación del entrevistador y el entrevistado.

Esta técnica es especialmente valiosa porque permitirá a la investigadora explorar aspectos esenciales de la realidad desde una perspectiva práctica, facilitando un diálogo abierto con los informantes. La flexibilidad inherente a las entrevistas semiestructuradas permite profundizar en temas relevantes que pueden surgir durante la conversación, lo que contribuye a obtener una visión más completa y matizada del fenómeno investigado. Además, al registrar las experiencias y percepciones de los participantes, se logra captar no solo los hechos objetivos, sino también las emociones y significados asociados a ellos. De esta manera, la Etapa Descriptiva se convierte en un pilar para sustentar el problema investigativo desde una base empírica sólida.

El proceso de recolección de datos es un componente esencial en el proceso investigativo, ya que permite obtener la información necesaria para alcanzar los objetivos planteados. Según Sandín (2003), este proceso implica la selección o desarrollo de un instrumento de medición adecuado, su aplicación y la preparación de los datos obtenidos para su posterior análisis. En la Institución Educativa Las Toldas. La Argentina Departamento de Huila – Colombia., se optará por la técnica de la entrevista, que se considera particularmente efectiva para diagnosticar y evaluar las necesidades de los informantes. Según Sabino (2000), la “entrevista semi estructurada, es semejante a una conversación cara a cara con los informantes seleccionados, donde se requiere información general sobre el tema de estudio” (p.112).

La entrevista, como técnica de recolección de datos, facilita múltiples encuentros entre el investigador y los informantes, creando un espacio propicio para el diálogo y la reflexión. Estos encuentros están diseñados para valorar las experiencias de vida de los informantes, lo que proporciona una rica fuente de información contextualizada. A través

de este enfoque interactivo, el investigador puede captar matices y significados que podrían pasar desapercibidos en métodos más estructurados o cuantitativos. Además, la dinámica establecida durante las entrevistas fomenta una relación de confianza entre el investigador y los informantes, lo que puede resultar en respuestas más sinceras y detalladas. La elección de la entrevista como técnica principal en esta fase no solo se alinea con los objetivos del estudio, sino que también potencia la calidad y profundidad del análisis posterior.

Procedimiento de análisis de los datos

En el contexto específico del estudio, se implementará un proceso sistemático de codificación inicial para organizar los datos recopilados. Esta codificación permitirá identificar subcategorías y categorías más amplias que agruparán las interpretaciones específicas derivadas de las entrevistas semiestructuradas. Al concretar estas estructuras, la investigadora podrá construir una representación más clara y coherente de la realidad investigada, facilitando así la comprensión de los fenómenos en cuestión. Este enfoque estructurado no solo ayuda a clarificar los hallazgos, sino que también proporciona un marco analítico robusto que puede ser utilizado para sustentar conclusiones y recomendaciones basadas en evidencia empírica. En última instancia, la Etapa Estructural es esencial para transformar datos brutos en conocimiento significativo que contribuya al entendimiento del objeto de estudio.

Para realizar este análisis, es importante la trascendencia de Kant, donde los testimonios percibidos de manera auténtica y sensorial, no se deben dejar guiar por una intuición ingenuo o un *a priori*, sino que pasan al plano de la trascendencia de las reflexiones, donde se empezará a desdeñar cada signo a partir de las significaciones que pueda tener y con esto se pueda ir construyendo una representación de la consciencia de lo que se refiere al proceso de búsqueda y reconocimiento de la verdad. Schütz (1993), explica que es una verdad insustituible, y al respecto sugiere:

Debería observarse que al interpretar un signo no es necesario referirse al hecho de que alguien lo haya construido o utilizado. El intérprete solo necesita "conocer el significado" del signo. En otras palabras, solo se requiere que se establezca en su mente una conexión entre el esquema interpretativo propio del objeto que es el signo y el esquema interpretativo propio del objeto que ese signo significa. (p.149)

De lo antes comentado, se quiere hallar el significado total y oportuno sobre el fenómeno y, desde este punto de vista, es donde las construcciones emergentes por los aportes, el significado lingüístico de los signos, y el contenido de la consciencia de los investigados, empiezan a cobrar sentido y a tener una razón de ser, para llegar a la verdad del objeto de estudio. Tomando como referente lo antes mencionado, es importante definir el camino y las acciones que se van a emprender para llegar a la verdad desde las posibilidades de la fenomenología. En primer lugar, se identificará el contenido de los testimonios

Según Martínez (2006) Una vez que se ha recopilado la información desde la perspectiva de los sujetos informantes mediante diversas técnicas de recolección, el uso de la entrevista semiestructurada se convierte en un paso ineludible para llevar a cabo el trabajo de campo. Este enfoque permite profundizar en las experiencias y percepciones de los participantes, facilitando una comprensión más rica y matizada del fenómeno investigado. El primer paso en este proceso es el establecimiento de categorías iniciales, que actúan como ejes organizadores para sistematizar los elementos significativos que emergen durante las entrevistas. Estas categorías no solo guían la formulación de preguntas, sino que también ayudan a identificar patrones y temas recurrentes que son relevantes para los objetivos de la investigación.

La propuesta de Martínez (2006) se centra en un enfoque sistemático para la revisión y análisis de relatos escritos, con el objetivo de reflexionar sobre su contenido y extraer conclusiones significativas. Al delimitar las unidades temáticas, se busca identificar áreas relevantes que permitan determinar los temas centrales que emergen de los relatos. Este proceso busca organizar la información de manera coherente y estructurada, lo que facilita una comprensión más profunda del material analizado. La identificación de estas unidades temáticas no solo ayuda a clarificar el contenido, sino que también establece un marco para el posterior análisis e interpretación.

Martínez (2006) propone un proceso de investigación cualitativa que se estructura en cuatro etapas fundamentales: Categorización, Estructuración, Contrastación y Teorización. Cada una de estas fases cumple un papel específico en el desarrollo del análisis y la construcción del conocimiento a partir de los datos recopilados. La primera etapa según Martínez (2006), Categorización, consiste en identificar y agrupar las ideas,

conceptos o fenómenos emergentes durante la recolección de datos. En esta fase, el investigador realiza una codificación inicial, donde clasifica la información en categorías preliminares que reflejan aspectos relevantes del fenómeno estudiado. Este proceso permite organizar la gran cantidad de datos en unidades significativas, facilitando su análisis posterior y asegurando que se capturen las diferentes dimensiones del objeto de estudio.

Luego, en la etapa de Estructuración, se busca dar coherencia y orden a las categorías identificadas. Aquí, el investigador analiza las relaciones entre las categorías, estableciendo conexiones lógicas o jerárquicas que permitan comprender cómo interactúan o se relacionan entre sí. La estructuración ayuda a construir un marco conceptual más claro y organizado, que refleja la complejidad del fenómeno investigado y sienta las bases para profundizar en su comprensión (Martínez, 2006).

La tercera fase, Contrastación, implica verificar y validar las categorías y relaciones establecidas mediante comparación con los datos originales o con otros referentes teóricos. En esta etapa, el investigador contrastará sus interpretaciones con evidencias empíricas o con conocimientos previos para asegurar la coherencia y credibilidad de los hallazgos. La contrastación es fundamental para evitar interpretaciones sesgadas o superficiales, garantizando que las conclusiones sean fundamentadas y confiables (Martínez, 2006).

Finalmente, en la etapa de Teorización, se busca integrar todas las categorías y relaciones en un marco explicativo más amplio. Aquí, el investigador desarrolla teorías o modelos que expliquen el fenómeno en su totalidad, aportando una comprensión profunda y generalizable. La teorización permite pasar de una simple descripción a una explicación conceptual que puede ser utilizada para orientar futuras investigaciones o prácticas pedagógicas. El procedimiento que se espera alcanzar con el proceso metodológico seguido hasta aquí, va a ser el objetivo del cumplimiento de la última fase de lo que puede ser una tesis doctoral, y que se puede llegar a matizar en el objetivo específico “Derivar aportes teóricos sobre la didáctica de la comprensión lectora desde la mirada de Freire en educación primaria en la Institución Educativa Las Toldas”.

Rigor científico de la investigación

La confiabilidad y validez en la investigación cualitativa, según Guba y Lincoln (1994), son conceptos fundamentales que garantizan la calidad y credibilidad de los hallazgos. La confiabilidad se refiere a la consistencia y estabilidad de los datos y las interpretaciones a lo largo del tiempo y en diferentes contextos. En este enfoque, implica que otros investigadores puedan seguir el proceso de investigación y llegar a conclusiones similares si replicaran el estudio bajo las mismas condiciones. Sin embargo, dado que la investigación cualitativa se centra en contextos específicos y en la interpretación subjetiva, la confiabilidad no se mide solo por replicaciones exactas, sino por la coherencia interna del proceso investigativo.

Por otro lado, la validez en la perspectiva de Guba y Lincoln (1994) se relaciona con la autenticidad y precisión con que los hallazgos reflejan la realidad estudiada. La validez en investigación cualitativa no busca una verdad absoluta, sino que se enfoca en qué tan bien los resultados representan las experiencias, percepciones o fenómenos en su contexto natural. Para ello, proponen criterios como la credibilidad, que asegura que las interpretaciones sean plausibles desde el punto de vista de los participantes o del contexto investigado.

Guba y Lincoln (1994) también introducen el concepto de transferibilidad como una forma de validez externa en estudios cualitativos. La transferibilidad hace referencia a qué tan aplicables o relevantes son los hallazgos en otros contextos similares. Para facilitar esto, los investigadores deben proporcionar descripciones detalladas del contexto y del proceso de investigación para que otros puedan determinar si los resultados pueden ser transferidos o no a sus propias situaciones. Esto contrasta con la generalización estadística propia de investigaciones cuantitativas.

Además, proponen el criterio de confirmabilidad para asegurar que los hallazgos sean producto de las evidencias recopiladas más que de sesgos o intereses del investigador. La confirmabilidad implica mantener un registro transparente del proceso investigativo, incluyendo decisiones metodológicas y análisis realizados, para que otros puedan verificar que las interpretaciones están fundamentadas en los datos. Esto refuerza la objetividad percibida en un marco donde la subjetividad es inevitable. Guba y

Lincoln (1994) consideran que tanto la confiabilidad como la validez en investigación cualitativa deben entenderse desde una perspectiva contextual y relacional. La confiabilidad se centra en la coherencia interna del proceso, mientras que la validez abarca aspectos como credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. Ambos conceptos buscan fortalecer la confianza en los resultados sin perder de vista las particularidades del fenómeno estudiado ni aceptar una única verdad universal.

Finalmente, estos criterios permiten a los investigadores cualitativos garantizar que sus estudios sean rigurosos y éticamente sólidos. La aplicación consciente de estos principios ayuda a construir conocimientos confiables y válidos dentro del marco interpretativo propio de esta metodología. Así, Guba y Lincoln (1994) ofrecen un enfoque flexible pero riguroso para evaluar la calidad de las investigaciones cualitativas, promoviendo prácticas reflexivas y transparentes que enriquecen el campo científico.

SECCIÓN IV

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

El paradigma interpretativo y el método fenomenológico fortalecen la intención de profundizar en la comprensión de los fenómenos educativos. Estas aproximaciones permiten captar las experiencias subjetivas y las percepciones de los actores involucrados, como estudiantes, docentes y familias, situándolos en su contexto. Al privilegiar la voz de quienes viven el proceso, se obtiene una base empírica que va más allá de mediciones cuantitativas y ofrece significados complejos. Por ello, estos enfoques metodológicos facilitan una exploración detallada y contextualizada del fenómeno. En este caso, el desarrollo de la comprensión lectora desde la visión propuesta por Freire, promoviendo una visión amplia de la educación que incluye prácticas, recursos, obstáculos y expectativas. La atención a contextos locales permite entender cómo las herramientas tecnológicas intervienen en la construcción de significados y en la mejora de habilidades lectoras.

Ahora bien, la interpretación de los datos desde estas perspectivas ayuda a entender no solo qué sucede, sino también cómo y por qué ocurre. Este enfoque favorece la generación de explicaciones ricas y contextualizadas sobre procesos pedagógicos, dinámicas de aula y políticas educativas relacionadas con el pensamiento de Freire para la comprensión lectora. Así, se enriquecen las teorías sobre enseñanza y se orientan intervenciones prácticas más ajustadas a realidades concretas. De allí, que, la triangulación de datos, mediante diferentes fuentes o métodos, refuerza la validez de los hallazgos al contrastar distintas perspectivas y reducir posibles sesgos. Combinar entrevistas y análisis de documentos, permite construir una visión más completa y matizada del fenómeno investigado. Este cruce de evidencias aporta tanto al conocimiento académico como a las prácticas educativas en Colombia.

Desde la perspectiva metodológica adoptada, basada en las recomendaciones de Martínez (2004), se realizó una transcripción cuidadosa de las entrevistas y se emplearon

herramientas para organizar la información. Esta cuidadosa transcripción garantiza que las voces de los participantes queden representadas con fidelidad, evitando pérdidas de matices y significados. La categorización y contrastación facilitó la gestión de grandes volúmenes de datos, permitiendo búsquedas y trazabilidad de las decisiones analíticas a lo largo del proceso. La creación de matrices que relacionan preguntas con respuestas permitió estructurar el análisis y facilitar la identificación de unidades significativas.

En conjunto, estos elementos metodológicos garantizan que el estudio aporte conocimientos sólidos sobre el uso de la comprensión lectora en el marco del fundamento teórico de Freire desde una mirada cualitativa rigurosa. La contribución se sitúa en la comprensión de procesos, relaciones y prácticas, más que en generalizaciones, ofreciendo pautas para docentes, investigadores y responsables de políticas educativas que buscan optimizar la enseñanza de la comprensión lectora mediante la didáctica. A continuación, se presenta la tabla de estructuración de las categorías:

Tabla 1. Categorías de estructuración de los hallazgos

Categoría	Subcategoría
Fundamentación didáctica de la comprensión lectora	Integración de la didáctica
	Desarrollo educativo y lectura comprensiva
	La comprensión lectora y la enseñanza
	Procesos cognitivos en la enseñanza de la comprensión lectora
	Limitantes en la enseñanza de la comprensión lectora
	La evaluación en el marco de la comprensión lectora
El desarrollo del pensamiento de Freire como fundamento de enseñanza	Incorporación del pensamiento de freire en la comprensión lectora
	Incidencia del pensamiento de Freire en la comprensión lectora
	Enseñanza de la comprensión lectora desde la tecnología educativa
	Comprensión lectora desde el discurso digital innovador

Categoría: Fundamentación didáctica de la comprensión lectora

Este marco reconoce que la lectura no es un acto aislado, sino una práctica situada que dialoga con contextos sociales y culturales específicos. Así, las experiencias de los estudiantes se vuelven cruciales para comprender cómo emergen sentidos a partir de sus marcos culturales y familiares. De este modo, se sostiene que la lectura no es un acto mecánico de decodificación, sino una práctica transformadora. La comprensión se construye cuando la actividad lectora se vincula con saberes previos, experiencias cotidianas y marcos teóricos que orientan la acción docente. Este enfoque exige reconocer las perspectivas de los estudiantes como fuentes válidas de significados, evitando enfoques homogéneos que desaten la lectura de sus contextos de vida.

Las estrategias didácticas deben facilitar la relación entre textos y contextos, promoviendo la reflexión crítica, la interpretación y la comunicación dialogada. Así, la clase se convierte en un laboratorio de intercambios que valoran la diversidad de miradas. Esta concepción se sustenta en un marco teórico que articula constructivismo y pedagogía crítica. El constructivismo enfatiza la construcción activa de significados a partir de la interacción social y de la interacción con textos, mientras la pedagogía crítica invita a cuestionar estructuras de poder y a situar la lectura en prácticas que empoderen a los estudiantes. La combinación busca desarrollar capacidades lectoras y conciencia crítica.

Por otra parte, el marco favorece producir conocimiento sobre cómo los docentes pueden fortalecer habilidades lectoras promoviendo empoderamiento y desarrollo integral. Esto implica diseñar experiencias que conecten contenidos con realidades socioculturales y que fomenten la agencia de los estudiantes, su capacidad de cuestionar, debatir y proponer lecturas pertinentes a su mundo. Se busca una lectura que sirva para la acción social. La propuesta educativa que emerge de este planteamiento invita a situar la comprensión lectora en debates pedagógicos que integren cultura, contexto y ciudadanía. La evaluación debe contemplar no solo la precisión de la decodificación, sino la capacidad de interpretar, razonar críticamente y

transferir lecturas a prácticas cotidianas. Así se avanza hacia una educación más consciente, inclusiva y transformadora.

Desde el enfoque constructivista. Piaget (1978) afirma que el aprendizaje implica una reorganización de los esquemas mentales a través de procesos de asimilación y acomodación, enfatizando que “el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción activa del sujeto, que organiza su experiencia en estructuras cognitivas cada vez más complejas” (p. 23). El aprendizaje implica una reorganización de los esquemas mentales mediante procesos de asimilación y acomodación. Este marco propone que el conocimiento no es una mera imitación de la realidad, sino una construcción activa del sujeto. Las estructuras cognitivas se vuelven progresivamente más complejas a medida que el estudiante integra nuevas experiencias. La lectura, en este sentido, funciona como motor para reconfigurar marcos mentales previos. Así, cada lectura puede activar reorganizaciones internas que generan significado.

Este planteamiento cobra especial relevancia cuando los contenidos leídos se vinculan con elementos significativos del entorno del estudiante. Prácticas cotidianas, problemas ambientales o tradiciones comunitarias pueden servir como anclajes para la construcción de sentidos. Al conectarse con la realidad próxima, la lectura facilita una articulación entre lo letrado y lo vivido, fortaleciendo la motivación y la relevancia del aprendizaje. De esta manera, el proceso lector se enriquece con contenidos que resuenan en el mundo del estudiante. Puesto, que dependiendo de las conexiones entre texto y entorno posibilitan la valorización y resignificación de saberes locales. Los esquemas cognitivos se transforman cuando se enfrentan a textos contextualizados que requieren reinterpretar experiencias propias.

Este proceso promueve una lectura más crítica, ya que los alumnos no aceptan pasivamente la información, sino que la comparan con su bagaje y con las prácticas sociales. Así, la comprensión lectora se convierte en una práctica ética y reflexiva frente a los textos. Por ello, la interacción con textos contextualizados fortalece la capacidad de interpretar información de forma autónoma. Al enfrentar textos que dialogan con realidades cercanas, los estudiantes desarrollan habilidades para identificar suposiciones, evidencias y perspectivas alternativas. La asimilación de nuevo contenido

se acompaña de acomodación cuando surgen discrepancias entre el texto y el marco cognitivo previo, generando crecimiento conceptual.

Este enfoque se alinea con una didáctica de la comprensión lectora que prioriza la construcción de significado a partir de estructuras cognitivas dinámicas. Los docentes pueden diseñar materiales y tareas que conecten lectura con problemáticas reales, promoviendo debates, análisis crítico y transferencia de lo aprendido a situaciones concretas. La finalidad es fomentar una lectura que transforme, no solo que informe. Al situar la lectura como proceso activo de reorganización de esquemas, se abre la posibilidad de evaluar no solo la retención de contenidos, sino la calidad de la reconstrucción conceptual. La evaluación puede centrarse en la capacidad de relativizar ideas, justificar interpretaciones y aplicar lecturas a contextos reales. Así, la didáctica de la comprensión lectora favorece un aprendizaje significativo y sostenible.

En un sentido más amplio, Vygotsky (1978) enfatiza el carácter social del aprendizaje y la función central del docente en la zona de desarrollo próximo, entendida como el espacio en el que, mediado por el docente, el estudiante alcanza niveles superiores de comprensión. Este marco subraya que la internalización de estrategias y conceptos surge a través de la interacción social y la guía pedagógica, no por una mera transmisión de contenidos. La lectura, dentro de este enfoque, se convierte en una experiencia dialogada, apoyada en andamiajes culturales y herramientas compartidas que facilitan el avance progresivo del alumno.

De ahí, la idea de que “lo que el niño puede hacer hoy con ayuda, podrá hacerlo mañana por sí solo” señala la dinámica de avance gradual apoyada por la mediación educativa. Aplicado al contexto colombiano, esto implica que el maestro asume un rol de facilitador que articula textos con saberes culturales y prácticos locales. Narrativas orales comunitarias, tradiciones, y conocimiento empírico del entorno natural pueden servir como puentes que conectan el aprendizaje formal con experiencias vividas por los estudiantes. En este marco, la figura del maestro se transforma en mediador entre el texto y la diversidad sociocultural del alumnado. La lectura no es una actividad aislada; adquiere sentido cuando se relaciona con saberes previos, contextos locales y objetos de relevancia comunitaria. Este papel de mediación facilita que los estudiantes

construyan significados que resonarán con su realidad, fortaleciendo la comprensión y la motivación para aprender.

De este modo, Freire (2005) sostiene que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquel” (p. 178), lo cual invita a interpretar los textos partiendo de la realidad del estudiantado. En contextos colombianos, caracterizados por desigualdades y brechas socioeconómicas, esto implica diseñar experiencias lectoras que aborden intereses y problemáticas reales, promoviendo la conciencia histórica y social. Esta concepción redefine la comprensión lectora como una práctica crítica que no sólo decodifica, sino que cuestiona estructuras de poder y busca transformarlas. Así, la educación lectora se vincula con la equidad, la inclusión y la memoria histórica, abriendo caminos para una ciudadanía participativa. La lectura se convierte en motor de cambio social, capaz de favorecer procesos de mejora colectiva y aprendizaje significativo.

La didáctica de la comprensión lectora dialoga con el constructivismo social de Vygotsky (1978), que destaca la mediación social y el papel central de las interacciones significativas para el desarrollo cognitivo. Este enfoque subraya que el aprendizaje no es un acto aislado, sino una construcción compartida que se fortalece cuando docentes y estudiantes creen estrategias, textos y contextos de aprendizaje. La lectura pasa a ser un proceso social, donde el diálogo, la colaboración y la guía adecuada permiten alcanzar mayores niveles de comprensión. Por ello, la aportación de Giroux (1989) sobre la educación como práctica política complementa el pensamiento de Freire al situar la lectura en un marco de lectura del mundo y acción colectiva. Se enfatiza que los educadores deben enseñar a leer críticamente, cuestionar lo dado y vislumbrar alternativas. Este marco invita a diseñar experiencias que conecten textos con problemas sociales, promoviendo ciudadanía activa y responsabilidad social dentro del aula.

Ante ello, Cassany (2006) señala que: “leer no es solo entender lo que está escrito, sino construir significados a partir de lo que el texto sugiere, cuestiona o implica, lo que requiere habilidades como inferir, sintetizar y reflexionar” (p. 45). El autor aporta la idea de que las prácticas lectoras deben responder a las necesidades y contextos de los lectores, integrando saberes previos para que la lectura resulte significativa. La adaptación de las estrategias a las experiencias de los estudiantes favorece la

participación, la motivación y la construcción de significados que emergen desde sus reales marcos de referencia, haciendo la lectura relevante para su vida. El objetivo es desarrollar una lectura que no solo decodifique, sino que interprete, critique y transforme, fortaleciendo la agencia de los estudiantes y su capacidad para participar críticamente en la sociedad.

Estas perspectivas convergen en la idea de que las estrategias didácticas no solo mitigan limitaciones de recursos, sino que transforman el entorno de aprendizaje. La creatividad pedagógica, la selección de textos pertinentes y la utilización de mediaciones contextuales permiten superar barreras materiales, al tiempo que fortalecen capacidades de comprensión, interpretación y análisis crítico. La convergencia con otras lecturas, como la de Jolibert, (1995) sostiene que: “aprender a leer es aprender a pensar, a cuestionar y a construir conocimiento desde los textos” (p. 62). Este marco promueve la integración de habilidades metacognitivas y pensamiento crítico en la práctica docente, para que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso lector y tomen mayor control sobre su aprendizaje.

Subcategoría: Integración de la didáctica

Este marco se ajusta a las condiciones socioculturales, económicas y educativas de los estudiantes, reconociendo la diversidad de contextos en los que se enseña. La flexibilidad y la capacidad de adaptación permiten seleccionar recursos, actividades y secuencias que respondan a las necesidades concretas de cada grupo, evitando enfoques universales que no consideren la realidad del aula. Esta dinamización requiere reflectividad docente para evaluar qué estrategias funcionan, cuáles deben modificarse y cómo sostener un aprendizaje significativo a lo largo del tiempo.

La Perspectiva Didáctica no se reduce a la implementación de técnicas de enseñanza, sino que enfatiza la conexión entre contenidos y experiencias de vida de los estudiantes. Al vincular lo leído con prácticas diarias, tradiciones, problemáticas locales o contextos laborales, se facilita la relevancia y la motivación. Este enlace fortalece la autonomía del alumnado al convertir la lectura en una herramienta para interpretar y actuar en su entorno. Al priorizar la comprensión por encima de la simple decodificación,

se fomenta la reflexión crítica, la resolución de problemas y la transferencia de conocimientos a nuevas situaciones. Ante ello, la Perspectiva Didáctica propone un marco dinámico y situado que favorece un desarrollo lectoescritor que acompañe las realidades de los estudiantes y contribuya a su crecimiento integral.

La didáctica de la comprensión lectora puede generar una cultura educativa más crítica, al colocar al docente en un rol de cuestionamiento y reflexión continua sobre prácticas y textos. Este enfoque favorece la metacognición profesional, ya que los docentes se vuelven conscientes de sus propias estrategias, sesgos y supuestos al abordar la lectura con los estudiantes. Es por ello, que, la dimensión investigativa se manifiesta cuando los docentes comienzan a formular preguntas de investigación, diseñar pequeñas intervenciones y recabar evidencias sobre su efectividad. Este giro convierte la clase en un laboratorio pedagógico, donde las decisiones didácticas se respaldan en datos y observaciones, en lugar de intuiciones o tradiciones no cuestionadas.

En lo que respecta a la dimensión colectiva se ve fortalecida a través del desarrollo profesional dentro de las instituciones. Al compartir prácticas, resultados y recursos, se construye un capital social que facilita la alineación entre docentes, directivos y áreas curriculares, favoreciendo una identidad profesional común enfocada en la lectura como eje transversal. Por tal motivo, se sugiere una cultura de diálogo constante sobre nociones relacionadas con la lectura fomenta la innovación pedagógica. Cuando se discuten conceptos como comprensión literal, inferencial, crítica y meta-lectura, se abren espacios para experimentar enfoques variados (lectura guiada, enseñanza recíproca, andamiaje, pensamiento visoespacial) y adaptar estrategias a contextos específicos. Según López (2016) señala que:

La primera etapa del proceso es aprender a leer y sigue a esta una labor constante de desarrollo y ejercitación de la comprensión lectora. La lectura es, de hecho, una de las competencias básicas para el aprendizaje. Esto conduce a enfatizar la importancia de cultivar los hábitos y el gusto por la lectura desde una perspectiva crítica (p. 143).

Este aprendizaje inicial no es solo decodificación de palabras, sino la construcción de las bases para manejar significados, vocabulario y estructuras textuales que serán utilizadas en diversas disciplinas. Se señala que la labor de desarrollo y ejercitación de la comprensión lectora es constante, lo que implica una progresión gradual desde la

identificación de palabras hacia la comprensión profunda y crítica de textos. Este proceso demanda práctica deliberada, retroalimentación y estrategias explícitas de enseñanza para fortalecer la inferencia, la interpretación y la evaluación de información.

La cita aporta que la lectura es una de las competencias básicas para el aprendizaje. Esto implica que la capacidad de comprender textos facilita el acceso al conocimiento en todas las áreas curriculares, posibilitando el razonamiento, la resolución de problemas y la adquisición de nuevas habilidades a lo largo de la educación formal. Es por ello, que, la idea de enfatizar hábitos y gusto por la lectura desde una perspectiva crítica apunta a desarrollar lectores autónomos y reflexivos. Un enfoque crítico invita a cuestionar, comparar fuentes, identificar sesgos y buscar evidencias, fomentando una relación activa y consciente con los textos. Ante ello, López (2016) argumenta que:

en lo relacionado con la búsqueda de didácticas que garanticen la formación de la comprensión lectora. Ello se hace más relevante en la educación donde se deben desarrollar modos de actuación didáctica para el logro de este empeño y transmitirlo de manera consciente a sus estudiantes (p. 145).

La búsqueda de didácticas para la comprensión lectora implica comprender que no basta con enseñar decodificación; es necesario diseñar actividades y secuencias que promuevan la construcción de significado, la inferencia y la reflexión crítica sobre los textos. Esto requiere definir objetivos claros, indicadores de logro y condiciones de aprendizaje que faciliten la interacción entre docente, alumno y texto. Por tal motivo, la relevancia aparece mucho más en contextos educativos donde la lectura constituye una herramienta transversal para aprender en diferentes áreas. Las prácticas didácticas deben conectarse con los contenidos curriculares, permitiendo que la comprensión lectora potencie la autonomía de los estudiantes para abordar problemas, interpretar información y justificar sus conclusiones.

En tal sentido, se destacan modos de actuación didáctica como la enseñanza explícita de estrategias de lectura, la mediación textual, la modelación de pensamiento y la retroalimentación formativa. Estas prácticas deben ser intencionadas, planificadas y adaptadas a las necesidades de los estudiantes, considerando su diversidad lingüística, cognitiva y cultural. La transmisión consciente de estas prácticas a los estudiantes exige un enfoque de instrucción explícita y repetible. Es fundamental explicar no solo qué leer,

sino cómo leer, o qué preguntas hacer, cómo monitorizar la comprensión y qué evidencias buscar para validar la interpretación, fomentando la metacognición.

Por tal motivo, se hace hincapié en la necesidad de evaluar la formación de la comprensión lectora de manera formativa y continua. Las evaluaciones deben beneficiar al proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionando insumos para ajustar estrategias, escoger textos adecuados y apoyar al estudiante en su desarrollo progresivo. La visión planteada sugiere que la efectividad de las didácticas depende de la capacitación docente, de la disponibilidad de recursos y de un clima escolar que valore la lectura como práctica reflexiva. Al priorizar estas condiciones, se favorece la internalización de hábitos lectoescritores y la capacidad de los estudiantes para abordar textos de manera autónoma y crítica. Estas definiciones se ven reflejadas en las voces de los informantes clave, quienes evidencian cómo la adaptación didáctica es una respuesta concreta a las realidades del contexto actual. A continuación, se presentan algunos fragmentos representativos:

D1: Teniendo en cuenta los factores como la infraestructura educativa, los recursos disponibles, el entorno social y cultural y las características específicas de los estudiantes eh contextualizando el contenido a la realidad de los estudiantes, en estos aspectos se enmarca el desarrollo de la idea didáctica de la comprensión lectora.

D2: conocer el contexto, los gustos, las edades se buscan y se adaptan las estrategias, que se noten las bondades de la didáctica, que no sea un hecho tradicional. Sino que trasciendan los escenarios de participación de la idea y la estructura didáctica.

D3: La meta siempre es mejorar el proceso de comprensión lectora de los estudiantes, la didáctica viene como complemento, en un entorno donde la idea didáctica requiere ser revalorizada en el marco de desarrollo de nuevas ideas.

D6: Realizo lectura compartida donde el docente y los estudiantes participan de la lectura del texto en voz alta y se analiza el contenido de cada párrafo, como producto de un acompañamiento que no es más que la vinculación de la idea didáctica en el marco de comprensión de las realidades educativas vinculantes.

D5: Consiste en que podamos leer diariamente cinco minuticos, de cinco a diez minutos hacer una lectura, pero a partir de esa lectura yo pueda desarrollar una bitácora.

D4: el lenguaje que es inclusivo, inclusivo es lograr detectar pues de que todos los niños y los jóvenes que llegan al colegio no llegan con la misma información tienen bastantes dificultades en el área de comprensión y eh pues si se aprende más desde una perspectiva didáctica pues obviamente esas van a ser recursos significativos para lograr cambios positivos en nuestros estudiantes.

La Perspectiva Didáctica refleja la necesidad de ajustar las prácticas docentes a las realidades actuales, integrando recursos contextualizados y estrategias participativas. Este enfoque reconoce que cada aula posee dinámicas, culturas y ritmos propios, por lo que las intervenciones deben estar diseñadas con sensibilidad a contextos diversos. La incorporación de recursos locales, tecnológicos y didácticos facilita la

conexión entre el texto y la vida cotidiana de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo y relevante. La categoría se conecta con la categoría selectiva Fundamentación Didáctica de la Comprensión Lectora, que articula los principios teóricos y prácticos que sustentan la enseñanza en estos entornos.

Al efecto, se espera que las decisiones pedagógicas integren marcos teóricos sólidos, como la mediación, la orientación crítica y la contextualización sociocultural, para favorecer procesos de lectura y comprensión. Por ello, dentro del sistema jerárquico, la Perspectiva Didáctica actúa como un puente entre las subcategorías específicas y la categoría central. Este rol puente facilita entender cómo las competencias pedagógicas se materializan en la práctica diaria, traduciendo principios conceptuales en acciones concretas: selección de textos, generación de preguntas, diseño de actividades colaborativas y evaluación formativa.

En primer lugar, D1 sitúa el contexto educativo como un marco dinámico con desafíos y oportunidades. Se destaca la necesidad de adaptar enfoques a las características de los estudiantes y al entorno, reconociendo que la diversidad curricular y sociocultural exige respuestas flexibles. Esta adaptabilidad es crucial para que la enseñanza de la lectura tenga relevancia y conecte con las experiencias de los estudiantes. Por tal motivo, se señala que, pese a limitaciones de espacios, recursos e implementos, existen posibilidades para incorporar la lectura en actividades didácticas significativas. La relación de los estudiantes con la naturaleza y su entorno puede convertirse en un eje para prácticas lectoescritoras, favoreciendo la contextualización y la motivación mediante textos que dialoguen con su realidad.

En tal sentido, López (2016) respalda la idea de integrar elementos del entorno en la enseñanza de la lectura implica favorecer estrategias que conecten lo textual con lo experiencial. Esto implica diseñar actividades que permitan leer, interpretar y reflexionar sobre experiencias reales, observaciones del entorno y resoluciones de problemas cercanos a la vida cotidiana de los alumnos. Por tal motivo, D2 añade la importancia de conocer el contexto, los gustos y las edades para adaptar estrategias y demostrar las bondades de la didáctica. Este enfoque busca evitar que la experiencia lectora se convierta en un hecho meramente tradicional, promoviendo prácticas que sean pertinentes y atractivas para cada grupo de estudiantes.

Es por ello, que se precisa que las estrategias didácticas deben trascender los escenarios de participación habituales, insinuando una estructura didáctica más flexible e innovadora. Al alinear las acciones con las necesidades reales de los estudiantes, se potencia la participación activa y se favorece la internalización de procesos de lectura y comprensión. El hecho clave reside en convertir las condiciones reales de aprendizaje en oportunidades de desarrollo de la comprensión lectora. Esto demanda una visión ética y pedagógica que valore la diversidad, potencie la creatividad y siempre busque la conexión entre lectura, contexto y vida cotidiana de los estudiantes.

En el mismo orden de ideas, D3 enfatiza que la meta central es mejorar el proceso de comprensión lectora de los estudiantes, entendiendo la didáctica como un complemento que debe revalorizarse dentro de un marco de desarrollo de nuevas ideas. Esto implica un giro: pasar de una visión instrumental de la lectura a una concepción dinámica en la que las estrategias y enfoques se actualizan para responder a las necesidades emergentes del aprendizaje. De manera puntual, se busca que la didáctica debe revalorizarse sugiere estudiar críticamente las prácticas vigentes, identificando qué textos funcionan, cuáles no y qué condiciones facilitan o dificultan la comprensión. Este enfoque invita a diseñar experiencias de lectura más coherentes con objetivos pedagógicos contemporáneos, integrando teoría y práctica para promover una comprensión más profunda.

Al incorporar D6, la lectura compartida surge como una praxis concreta: docentes y estudiantes participan conjuntamente en la lectura en voz alta y en el análisis de cada párrafo. Este modo de intervención facilita la verbalización del contenido, la reflexión colectiva y la construcción de significado de modo colaborativo. Es por ello que, la lectura compartida funciona como un acompañamiento que vincula la idea didáctica con la comprensión de realidades educativas vinculantes. Es decir, no se trata solo de entender un texto, sino de conectar ese entendimiento con contextos, problemáticas y experiencias reales presentes en el entorno educativo de los estudiantes.

Este enfoque descrito por Fernández (2021) sugiere que la intervención docente debe ser mediadora y explícita: modelar estrategias, guiar preguntas clave, y fomentar la metacognición durante la lectura. Así, los estudiantes observan cómo se piensa, analizan párrafos y extraen evidencias, fortaleciendo la autonomía lectora. Es por ello,

que la combinación de una meta clara de mejora de la comprensión con prácticas de lectura compartida y un enfoque de revalorización de la didáctica puede generar un marco pedagógico más reflexivo y efectivo. Este marco busca transformar la lectura en una experiencia conjunta, crítica y conectada con la realidad educativa y social de los alumnos.

Por otra parte, D5 propone una rutina de lectura diaria relativamente breve (cinco minutos), seguida de un periodo ligeramente más amplio (de cinco a diez minutos) para desarrollar una práctica de lectura constante. Esta estructura temporal busca crear hábitos sostenibles que, con el tiempo, favorezcan la exposición regular a textos y la internalización de estrategias de lectura sin sobrecargar al estudiante, especialmente en contextos con demandas académicas altas. Es preciso señalar, que esa lectura conduzca a la elaboración de una bitácora sugiere un componente de registro reflexivo. La bitácora funciona como evidencia de progreso, fuente de metacognición y herramienta para mostrar relaciones entre lectura, ideas clave y preguntas suscitadas. Este soporte permite al docente evaluar avances, identificar dificultades recurrentes y adaptar intervenciones de manera formativa.

Ahora bien, D4 enfatiza la importancia de un lenguaje inclusivo, entendido como la capacidad de reconocer y responder a la diversidad de trayectorias informativas de los estudiantes. Reconoce que no todos llegan al colegio con las mismas bases de comprensión, por lo que la didáctica debe ajustar recursos, estrategias y apoyos para garantizar una base común de comprensión. Por ello, se subraya que las diferencias en el punto de partida de los estudiantes requieren una visión didáctica que integre recursos significativos y contextualizados. Esto implica seleccionar textos y actividades que conecten con las experiencias de los alumnos, emplear apoyos visuales o multimodales, y diseñar andamios que faciliten la construcción de significados, reduciendo brechas de acceso a la comprensión.

Por tal motivo, Medina (2015) señala que la combinación de lectura diaria, bitácora y lenguaje inclusivo apunta a una lógica formativa: las prácticas deben facilitar aprendizaje progresivo y ajustado a la diversidad. La bitácora, en este marco, se convierte en un instrumento para monitorear avances individuales, mientras que el lenguaje inclusivo garantiza que las intervenciones pedagógicas respondan a

necesidades diversas, promoviendo la motivación y la participación. Ante ello, se reflexiona, sobre el hecho de que la meta central es lograr cambios positivos en los estudiantes a través de estrategias simples y sostenibles (lectura diaria), apoyos reflexivos (bitácora) y un marco lingüístico inclusivo que reconozca diferencias iniciales. Este enfoque, bien articulado, puede favorecer una mejora continua en la comprensión lectora y en la equidad educativa, al tiempo que fortalece la autonomía y la confianza de los aprendices.

En un sentido más amplio, D1 sitúa la enseñanza de la comprensión lectora dentro de un marco que debe considerar múltiples factores contextuales: infraestructura educativa, recursos disponibles, entorno social y cultural, y características específicas de los estudiantes. Este enfoque reconoce que la efectividad de las prácticas didácticas depende de cómo se adaptan a las condiciones reales del entorno, de modo que la idea didáctica de la comprensión lectora no pueda separarse de su contexto. Es por ello, que la contextualización del contenido a la realidad de los estudiantes es central. Al adaptar los contenidos y las estrategias a las experiencias y circunstancias de los alumnos, se facilita una lectura más significativa y conectada con su vida cotidiana. Este alineamiento busca aumentar la motivación, la participación y la comprensión profunda, evitando enfoques desvinculados de la realidad educativa y sociocultural.

Ahora bien, D2 enfatiza la necesidad de conocer el contexto, los gustos y las edades para adaptar las estrategias didácticas. Este conocimiento permite mostrar las bondades de la didáctica, promoviendo prácticas que superen lo meramente tradicional. La idea es que las experiencias de lectura se vuelvan pertinentes, atractivas y capaces de trascender los escenarios habituales de participación. Al respecto, la didáctica debe trascender la estructura y la idea tradicional, incorporando enfoques más dinámicos y participativos. Esto implica diseñar actividades que conecten con las preferencias y ritmos de aprendizaje de las distintas cohortes, así como fomentar la participación activa y la construcción de significado a través de enfoques más innovadores.

Por último, D6 aporta una dimensión práctica: en lo relativo a recursos físicos, la gestión de colaboración es clave. Requiere pedir y gestionar la cooperación de la comunidad educativa, verificando cuáles apoyos materiales, humanos y logísticos pueden facilitar la implementación de estrategias de comprensión lectora. Por tal motivo,

la sinergia de estas perspectivas sugiere que, para lograr una comprensión lectora efectiva, es necesario combinar contextualización, adaptación didáctica y apoyo de la comunidad, asegurando que los recursos disponibles se articulen con las necesidades de los estudiantes y con un marco pedagógico que vaya más allá de lo tradicional. Este enfoque integrado promueve una enseñanza más inclusiva, pertinente y sostenible.

Figura 1. Integración de la didáctica



Subcategoría: Desarrollo educativo y lectura comprensiva

Desde el Desarrollo educativo y lectura comprensiva se posiciona como pilar fundamental en el desarrollo educativo, especialmente en contextos donde las condiciones socioeconómicas, culturales e de infraestructura generan desafíos específicos para la enseñanza. Este marco reconoce que el acceso y la calidad de la lectura no son universales, y por ello es crucial adaptar prácticas a realidades diversas y a recursos disponibles. La lectura debe ser vista no solo como habilidad técnica, sino como puerta de entrada a la participación y al aprendizaje significativo. Por ello, la comprensión lectora, desde la perspectiva contemporánea de la educación, trasciende la mera habilidad académica para convertirse en una herramienta de empoderamiento y

transformación comunitaria. Al leer, los estudiantes ganan voz, interpretan realidades y se preparan para intervenir en sus contextos, cuestionar lo dado y proponer alternativas. Este cambio de marco sitúa a la lectura como práctica social con impacto en la vida cotidiana y en la comunidad.

Sin embargo, los métodos tradicionales de enseñanza centrados en decodificación y memorización resultan insuficientes para responder a las necesidades actuales. Estos enfoques tienden a despojar la lectura de su dimensión crítica y participativa, limitando la capacidad de los alumnos para interpretar textos complejos y para aplicar lo aprendido en situaciones reales. Por ello es necesario repensarlos para favorecer comprensión, sentido y creatividad. Estos contextos requieren enfoques que integren las experiencias, contextos culturales y dinámicas sociales de los estudiantes. La diversidad de identidades, lenguas y saberes previos debe hacerse visible en el aula, de modo que la lectura se ancle en realidades concretas y resulte relevante. La conexión entre texto y vida cotidiana promueve motivación, memoria y transferencia de habilidades a otros ámbitos del aprendizaje.

En respuesta a esta necesidad, emergen dinámicas participativas de la lectura como enfoques transformadores. La lectura se convierte en práctica colaborativa: lectura en voz alta, debatir interpretaciones, resolver problemas a partir de textos y construcción de significados. Estas dinámicas fomentan interacción entre pares, pensamiento crítico y desarrollo de estrategias metacognitivas que fortalecen la autonomía. Estas dinámicas participativas facilitan la construcción colectiva de conocimiento en el aula, promoviendo un clima de confianza, agencia y responsabilidad compartida. (Solé, 2017).

En palabras de Jiménez (2014), la comprensión lectora es “la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito” (p. 71). Al involucrar a estudiantes y docentes en un continuo proceso de lectura, reflexión y acción, se fortalece el sentido de comunidad educativa y se favorece una educación más inclusiva, pertinente y emancipada. La definición subraya la comprensión lectora como una capacidad individual. Esto sitúa al lector como agente activo, responsable de decodificar y reconstruir el significado que el autor intenta comunicar. La atención se dirige hacia la internalización de ideas, estructuras y mensajes que emergen del texto, más que a respuestas superficiales o meramente memorísticas.

El adjetivo “objetivamente” introduce un criterio de veracidad en la interpretación. Implica que la lectura busca acercarse a la intención del autor, minimizando sesgos personales y/o interpretaciones arbitrarias. Este énfasis en la objetividad fomenta prácticas de lectura que valore evidencias textuales, consistencia argumental y precisión terminológica. La noción de “lo que un autor ha querido transmitir” orienta la lectura hacia la intención comunicativa. El lector debe identificar ideas centrales, propósitos, tonales y recursos retóricos utilizados por el autor para construir significado. Este enfoque promueve el análisis del texto como unión de contenido y forma. El texto señala que la transmisión ocurre “a través de un texto escrito”, lo que enfatiza el soporte literario como medio privilegiado de significación. Aunque no excluye otros soportes, la definición sitúa la lectura en el marco de textos escritos, lo que implica habilidades de decodificación, inferencia y discernimiento lingüístico como fundamentos.

La definición también sugiere límites y desafíos: la interpretación puede verse condicionada por el marco cultural y las experiencias del lector. Aunque se busca objetividad, la comprensión siempre está mediada por contextos previos, vocabulario y experiencias previas, lo que abre espacio a debates sobre interpretación y adaptaciones pedagógicas. Esta concepción invita a diseñar estrategias pedagógicas que faciliten el acceso al significado del autor sin perder de vista la necesidad de justificar las inferencias con evidencias textuales. En la práctica didáctica, se trata de desarrollar habilidades para identificar ideas principales, estructuras argumentales y recursos expresivos, alineadas con una lectura crítica y fundamentada.

En un sentido más amplio, la lectura se concibe como un proceso constructivo, según Ferreiro (2001), en el que los estudiantes no solo decodifican, sino que interpretan y resignifican los textos a partir de experiencias y saberes previos. Este enfoque reconoce la interacción entre lectura y conocimiento, sosteniendo que el aprendizaje emerge cuando el lector activa su marco cultural para dar sentido al texto. La riqueza cultural de los alumnos, por tanto, potencia la construcción de significado y la apertura a interpretaciones múltiples, enriqueciendo el proceso lector. Desde la perspectiva de Vygotsky (1978), la lectura es una práctica social mediada, fortalecida por la interacción entre individuos. El aprendizaje adquiere mayor solidez cuando hay apoyo, ya sea del

docente, de compañeros o de herramientas culturales, que orienten la construcción de comprensión.

En contextos normales donde la comunidad actúa como pilar, prácticas como los círculos de lectura adquieren un valor especial. Estos espacios permiten que estudiantes y docentes dialoguen, intercambien interpretaciones y negocien significados en un marco de cooperación y confianza. La mediación social facilita la problematización de textos y la exploración de sentidos, fortaleciendo habilidades metacognitivas y autonomía lectora. La combinación de un enfoque constructivo y mediado sugiere una pedagogía situada que aprovecha recursos culturales y promueve interacción constante. Al diseñar experiencias de lectura que integren saberes previos, contextos comunitarios y estrategias colaborativas, se potencia no solo la comprensión lectora, sino también la participación cívica y el desarrollo integral de los estudiantes dentro de su entorno social.

Por tal motivo, la resignificación aparece como una capacidad central: los lectores transforman, reconfiguran y actualizan el sentido de los textos, incorporando nuevas ideas y conectándolas con problemáticas actuales o con preocupaciones personales. Así, la lectura se convierte en un proceso dinámico de revisión y ampliación de significados a lo largo del tiempo. La idea de que la experiencia y el conocimiento previo alimentan la construcción de sentido sitúa la lectura en un marco didáctico centrado en el aprendizaje situado. Los docentes deben diseñar actividades que conecten textos con las trayectorias de los estudiantes, favoreciendo conexiones explícitas entre lectura y experiencias concretas.

El componente cultural es decisivo: la riqueza cultural de los estudiantes potencia ese proceso lector. Diversidad de lenguas, saberes, tradiciones y prácticas culturales enriquecen la interpretación y permiten que textos se infieran desde múltiples perspectivas, ampliando la competencia lectora de manera intercultural. Esta visión propone implicaciones pedagógicas claras: crear ambientes de lectura que ubiquen al lector como creador de significado, dialogar sobre las inferencias y evidencias textuales, y valorar la diversidad cultural como motor de comprensión profunda. En la práctica, se trata de favorecer experiencias lectoras que permitan leer con sentido y transformar textos mediante la experiencia vivida y el saber cultural de cada estudiante.

Este enfoque sitúa al alumnado como constructor del conocimiento, a partir de su experiencia y de dialogar con otros para enriquecer su comprensión. La participación no se reduce a la presencia física en clase, sino a la implicación reflexiva y colaborativa en tareas significativas que conectan con su vida cotidiana. Por ello, Freire (1970) aboga por una pedagogía crítica que impulse el diálogo y la reflexión, permitiendo a los estudiantes “leer el mundo” a través de los textos. Esta lectura del mundo implica interpretar, cuestionar y transformar las realidades visibles e invisibles en las que viven. El proceso requiere un clima de confianza, donde las voces de todos sean escuchadas y consideradas como fuente de aprendizaje y cambio.

Según Freire, “la educación debe ser un acto de libertad, un proceso de toma de conciencia en el que el educador y el educando se reconocen como sujetos de su propia historia” (p. 83). Este reconocimiento de subjetividades fomenta una relación horizontal entre docente y estudiantes, favoreciendo la emergencia de saberes situados. Así, la educación deja de ser transmisión unilateral para convertirse en construcción de conocimiento y sentido. En el aula, estas ideas se traducen en prácticas concretas como debates sobre temas locales o la creación de historias basadas en tradiciones. Los debates permiten argumentar, escuchar distintas perspectivas y desarrollar pensamiento crítico, mientras que la producción de historias conecta la lectura con identidades culturales y memorias comunitarias. Este entramado pedagógico fortalece la capacidad de análisis y expresión de los jóvenes.

Reconocer experiencias diversas implica aceptar múltiples marcos interpretativos y valorar saberes previos, lo que enriquece la comprensión lectora al situarla en un marco social y cultural relevante. La lectura se convierte así en herramienta de agencia y agencia de cambio. Por ello, para consolidar este enfoque, es fundamental orientar la evaluación hacia procesos participativos y reflexivos. La retroalimentación debe valorar la capacidad de diálogo, la creatividad en la producción de textos y la habilidad para relacionar lectura y acción cívica. De este modo, la educación promueve libertad, conciencia crítica y responsabilidad social, pilares de una formación integral. En función a lo expuesto, se presentan los aportes de los informantes:

DI3: Para promover la comprensión lectora, utilizo una variedad de estrategias didácticas. Involucro a los estudiantes en un proceso dinámico que incluye la activación de conocimientos previos, la formulación de preguntas antes, durante y después de la lectura,

y el uso de organizadores gráficos para estructurar la información. A veces, usamos sesiones de lectura guiada donde puedo trabajar con grupos pequeños en habilidades específicas. Otras veces, usamos la lectura independiente con preguntas específicas. El objetivo siempre es lograr que piensen y desarrollen ideas críticas.

DI2: El proceso que yo promuevo para la comprensión lectora, pues es un poco amplio porque primero se deben seleccionar los textos variados y adaptados a los intereses y niveles de los estudiantes, entonces se hace una consulta muy amplia para que ellos estén interesados en lograr este proceso de una manera que no sea obligada o como algo que no gusta sino al contrario que le llame la atención. Implementar actividades de prelectura, lectura y por lectura como ya lo había dicho anteriormente de una manera sistemática.

DI1: Fomentar también la lectura en voz alta y una conversación sobre lo leído para compartir a partir de las experiencias de cada estudiante, también se pueden utilizar varias estrategias en este proceso por ejemplo se pueden volver a leer el texto que normalmente a la primera vez no queda muy claro, aspectos como la idea principal del mismo y entonces al hacer una relectura esto permite mejores opciones y se da un detalle que en un principio de pronto se pudo pasar por alto y que ya al hacer una segunda lectura

DI7: Promuevo la comprensión lectora a través de la inclusión de textos significativos y de interés para los estudiantes. Repito esa parte porque me parece muy importante que los chicos lean lo que a ellos les gusta y además que tenga significado para ellos. También utiliza estrategias como lectura en voz alta, círculos de lectura, debates y producción de textos. Todo ello busca vincular a la lectura, hacia la lectura de los estudiantes, enfocados hacia el interés y el contexto de ellos mismos.

DI5: Pues para promover la comprensión lectora se inicia con un diagnóstico, o sea, conocer los intereses y necesidades del lector. Luego se hace la selección de textos significativos para incentivar la motivación e interés por la lectura. Luego se realiza una reflexión a través de debate, escritura reflexiva y lectura crítica, acompañado con retroalimentación formativa, articulados con las demás áreas de saber.

De lo evidenciado en el aporte de los informantes, se tiene que DI3 propone un conjunto variado de estrategias didácticas para promover la comprensión lectora, destacando la necesidad de un enfoque dinámico. Este enfoque reconoce que la comprensión no depende de una única técnica, sino de la combinación de herramientas que permiten al estudiante activar saberes previos, formular preguntas y organizar la información de manera estructurada. La práctica de activar conocimientos previos en DI3 enfatiza la importancia de conectar el nuevo texto con experiencias y saberes del alumno. Este paso facilita la construcción de significado y prepara el marco cognitivo para la lectura, aumentando la probabilidad de comprensión profunda y de transferencia de conceptos a situaciones futuras.

Ante ello, DI3 introduce la formulación de preguntas en tres temporalidades: antes, durante y después de la lectura. Este ciclo interrogativo funciona como motor de pensamiento, orientando la atención, promoviendo la vigilancia de la comprensión y favoreciendo la reflexión crítica sobre el contenido leído. Ante ello, se destaca el uso de organizadores gráficos para estructurar la información. Estos recursos visuales ayudan

a los estudiantes a ver relaciones, jerarquías y vínculos entre ideas, lo que facilita la síntesis y la retención de la información, además de apoyar la expresión de razonamientos escritos u orales.

Por otra parte, DI2 complementa con una estrategia centrada en la selección de textos variados y adaptados a intereses y niveles de los estudiantes. Este enfoque prioriza la accesibilidad y la motivación, reconociendo que la elección de textos adecuados es fundamental para fomentar la participación y evitar que la lectura se perciba como una tarea obligatoria. En tal sentido, se propone una visión de la lectura como proceso voluntario y atractivo, evitando que sea percibido como obligación. Al realizar una consulta amplia para conocer intereses, se busca despertar curiosidad y compromiso, promoviendo una experiencia de lectura que motive a los estudiantes a participar de forma natural y sostenida.

En conjunto, estos aportes señalan una pedagogía de la comprensión lectora basada en diversidad de estrategias, conexión con saberes previos, preguntas estratégicas, apoyo visual y selección contextual de textos. Este marco pedagógico busca fomentar lectura activa, motivación intrínseca y progresiva autonomía lectora. En tal sentido, la pedagogía de la comprensión lectora que combina lectura guiada e independiente, diagnóstico de intereses, selección de textos significativos, debate y escritura reflexiva, sustentada por una retroalimentación formativa para apoyar la progresión de la competencia lectora.

Por otra parte, DI3 propone diversificar las modalidades de lectura para desarrollar habilidades críticas. Las sesiones de lectura guiada permiten trabajar con grupos pequeños en habilidades específicas, lo que facilita la orientación pedagógica y la socialización de estrategias. Alternar con lectura independiente introduce autonomía y responsabilidad del propio proceso de comprensión, complementando la instrucción dirigida. El énfasis en preguntas específicas en la lectura independiente de DI3 favorece la vigilancia de la comprensión y la generación de inferencias. Este mecanismo promueve un enfoque activo del lector, donde las preguntas actúan como andamios para dirigir la atención hacia ideas centrales, relaciones entre conceptos y evidencias textuales, fortaleciendo el pensamiento crítico.

Ahora bien, la finalidad de ambos enfoques, según DI3, es estimular el pensamiento crítico y la generación de ideas. Este objetivo compartido señala una visión pedagógica que sitúa al alumno como agente constructivo, capaz de analizar, cuestionar y proponer interpretaciones fundamentadas a partir de los textos, DI5 introduce un marco estructurado que comienza con un diagnóstico de intereses y necesidades del lector. Este paso inicial reconoce la diversidad individual y permite adaptar la experiencia lectora a partir de motivaciones genuinas, lo que aumenta la probabilidad de compromiso y aprendizaje sostenido.

La selección de textos significativos en DI5 es clave para activar la motivación y el interés. Al elegir materiales relevantes, se facilita la conexión entre lectura y contextos del estudiantado, favoreciendo la persistencia y la participación en tareas de lectura y reflexión crítica. Ante ello, se propone un proceso reflexivo articulado con debate, escritura reflexiva y lectura crítica, complementado por retroalimentación formativa y la conexión con otras áreas del saber. Esta composición fomenta la metacognición, el razonamiento argumentativo y una comprensión más profunda, al tiempo que se integra con un enfoque interdisciplinar y formativo. Ante ello, León (2017) señala que:

Desde el punto de vista didáctico, es considerar la comprensión como sinónimo de identificar, lo cual niega, no solo el papel activo que el lector debe desempeñar en su interacción con el texto escrito durante el proceso de la lectura, sino también el tránsito que, de una manera natural y progresiva, debe realizar el estudiante-lector a través de los diferentes niveles de asimilación (p. 49)

La idea de identificar como única función de la comprensión reduce la lectura a un proceso de reconocimiento de elementos superficiales, como palabras o hechos aislados, desestimando la dimensión interpretativa y de construcción de sentido que implica la interacción del lector con el texto. Este enfoque limitante simplifica la complejidad cognitiva que la lectura demanda y no captura las inferencias, relaciones causales y abs-tracciones que los lectores construyen al leer. Al relegar la comprensión a la mera identificación, se minimiza el rol activo del lector: activar conocimientos previos, formular interrogantes, hacer hipótesis y reevaluar significados a medida que avanza la lectura. Un enfoque centrado en identificar tiende a convertir la lectura en una tarea de decodificación, privando al estudiante de la agencia para construir el sentido y situar el texto en sus marcos de experiencia.

Este planteamiento corre el riesgo de empobrecer el tránsito por niveles de asimilación que propone la didáctica crítica de la lectura: desde la comprensión operativa hacia la comprensión interpretativa, analítica y transformadora. El aprendizaje se estanca en etapas superficiales si no se favorece la progresión hacia interpretaciones, juicios y aplicaciones contextuales. La ausencia de reconocimiento del carácter dinámico de la comprensión impide trabajar estrategias metacognitivas: seguimiento de la comprensión, reconocimiento de vacíos, relecturas guiadas y ajuste de estrategias. Sin estas prácticas, el estudiante puede continuar sin evaluar críticamente sus inferencias ni justificar sus interpretaciones con evidencias textuales.

Desde una perspectiva didáctica, la comprensión debe contemplar la interacción entre texto y lector como un diálogo en el que el contexto cultural, social y disciplinar enriquece la interpretación. Limitar la comprensión a identificar debilita esta interdependencia y reduce las posibilidades de desarrollar una competencia lectora intercultural y crítica. En tal sentido, desde la decodificación y recuperación de información explícita, pasando por la interpretación y la evaluación de evidencias, hasta la transferencia de significados a nuevas situaciones. Este enfoque favorece una comprensión profunda, autónoma y socialmente relevante, en la que el lector es un sujeto activo y propositivo del proceso lector.

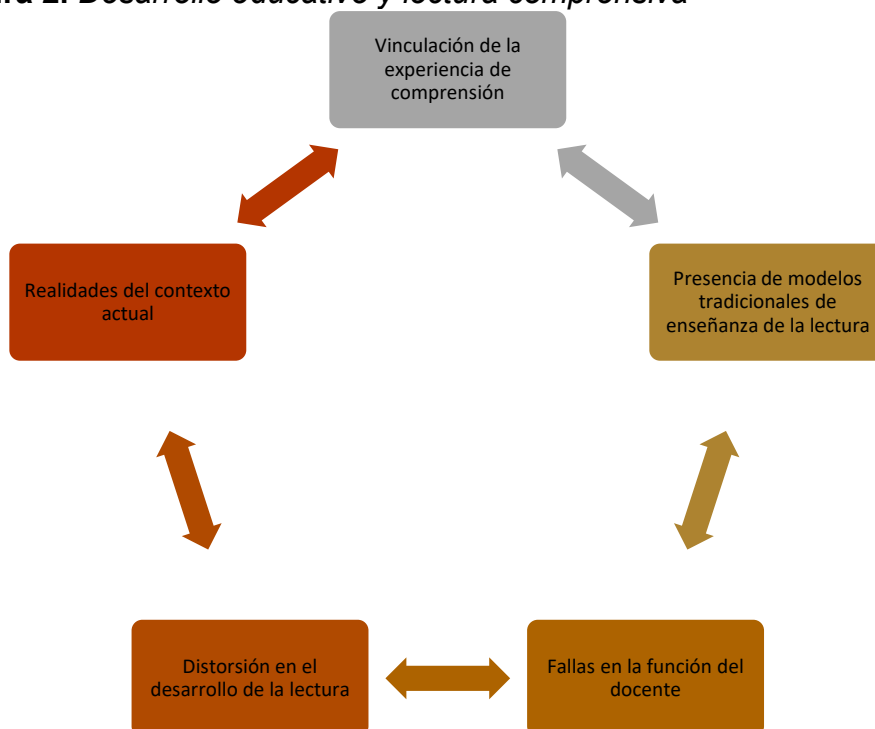
Desde una perspectiva más amplia, DI1 propone fomentar la lectura en voz alta y una conversación posterior para compartir experiencias. Este enfoque facilita la socialización de la lectura y crea un espacio para expresar interpretaciones diversas, lo que enriquece la comprensión al situar el texto en contextos personales y culturales de los estudiantes. Es por ello, que, la utilidad de estrategias variadas, destacando la relectura como una práctica que permite clarificar ideas y recuperar información que pudo haber pasado inadvertida en la primera lectura. La relectura actúa como un andamio que facilita la identificación de la idea principal, detalles relevantes y relaciones entre conceptos.

En tal sentido, la combinación de lectura en voz alta y discusión fomenta un registro activo de comprensión, ya que la expresión oral facilita la articulación de inferencias y justificaciones. Este proceso promueve un aprendizaje colaborativo en el que los pares pueden confrontar interpretaciones y corregir malentendidos. Es por ello,

que, DI7 enfatiza la importancia de incluir textos significativos e de interés para los estudiantes. Este criterio de selección reconoce que la motivación intrínseca es un motor clave para la participación y la persistencia en tareas de lectura, aumentando la probabilidad de comprensión y aprendizaje profundo.

Por tal motivo, la idea de elegir materiales que tengan significado para los alumnos implica conectar la lectura con sus experiencias, contextos y objetivos personales. Cuando los textos resuenan con ellos, se facilita la activación de saberes previos y la construcción de significados más sólidos y duraderos. En tal sentido, se asume la idea de ir integrando ambos aportes, donde se observa una pedagogía que combina prácticas orales, reflexión compartida y curaduría de textos con significado. Esta combinación favorece la motivación, el desarrollo de habilidades de comprensión y la construcción de una comunidad de lectura en la que los estudiantes son protagonistas activos de su propio aprendizaje.

Figura 2. Desarrollo educativo y lectura comprensiva



Subcategoría: La comprensión lectora y la enseñanza

La comprensión lectora se señala como una competencia central para el desarrollo del pensamiento crítico, donde el lector se convierte en un agente que interpreta, cuestiona y relaciona ideas, logrando una internalización que trasciende la transmisión verbal o escrita. La vinculación entre lectura y contexto vital del lector se presenta como una condición crucial para la relevancia pedagógica. Leer no es solo descodificar, sino situar las ideas en la experiencia personal, cultural y social del estudiante, favoreciendo transferencias útiles a su vida cotidiana. Este vínculo potencia motivación, memoria y capacidad de aplicación en distintos escenarios, desde el aula hasta la comunidad.

Por tal motivo, Vygotsky (1978) sostiene que en entornos actuales donde existen desafíos estructurales, culturales y educativos, fortalecer la comprensión lectora adquiere una urgencia mayor. Las brechas de acceso, diversidad lingüística y desigualdad educativa requieren prácticas que conecten textos con realidades diversas y que promuevan equidad en las oportunidades de aprendizaje. La lectura se vuelve una herramienta de inclusión y movilidad social. Ahora bien, la categoría “Aprendizaje y Lectura” surge como un eje central para integrar estrategias pedagógicas, procesos neurocognitivos y recursos didácticos. Este marco promueve intervenciones que fortalecen la atención, la memoria de trabajo, la velocidad de procesamiento y la interacción entre verbo y pensamiento, creando condiciones para una lectura comprensiva y reflexiva.

Freire (1970), quien afirma que “la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra” (p. 35), subrayando el carácter dialógico, emancipador y profundamente contextualizado de la alfabetización. Por ello, las prácticas asociadas a este eje deben contextualizarse y ser significativas para los estudiantes. Esto implica seleccionar textos relevantes, diseñar actividades de comprensión que conecten con experiencias previas y facilitar discusiones que permitan múltiples interpretaciones, fomentando pensamiento crítico y argumentación bien fundamentada. Ahora bien, la consolidación de prácticas lectoras comprensivas, contextualizadas y significativas exige evaluación formativa, retroalimentación continua y adaptación curricular. Al priorizar procesos de comprensión sobre la mera precisión, se fortalece la autonomía del lector y se potencia su capacidad de aprender de manera autónoma a lo largo de la vida. Esta noción se complementa con

la visión de Freire (1970), quien afirma que “la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra” (p. 35), subrayando el carácter dialógico, emancipador y profundamente contextualizado de la alfabetización.

En tal sentido, el autor propone que la alfabetización no es simplemente la decodificación de signos escritos, sino una lectura de la realidad. La lectura del mundo implica interpretar, cuestionar y comprender las condiciones sociales, políticas y culturales en las que viven los sujetos. Este enfoque sitúa el proceso de lectura en un marco práctico y cotidiano, donde el significado surge de las experiencias vividas y de las problemáticas reales. Es por ello, que, la noción de lectura del mundo como preludio de la lectura de la palabra enfatiza la interacción dialógica entre el maestro y el aprendiz. El aprendizaje se centra en el diálogo, en el que la experiencia de los estudiantes se escucha, cuestiona y alimenta la construcción de conocimientos. Esta relación pedagógica se opone a enfoques bancarios de la educación, en los que el conocimiento se transmite de forma vertical.

Por tal motivo, Freire (1970) destaca la dimensión emancipadora de la alfabetización. Al permitir a los oprimidos leer su realidad, la educación se convierte en un instrumento de conciencia y agencia. Los estudiantes no solo comprenden su entorno, sino que se vuelven capaces de transformarlo, cuestionando estructuras de poder y participando de manera crítica en la vida social. En tal sentido, el carácter contextualizado de la alfabetización implica partir de las condiciones históricas y culturales específicas de cada comunidad. La lectura del mundo no es universalizada de forma abstracta; se nutre de problemas locales, lenguas, tradiciones y saberes situados. Este enfoque facilita la relevancia pedagógica y la pertinencia de los contenidos.

Lo planteado, reivindica la alfabetización como un proceso continuo y social. El aprendizaje no se agota con la decodificación de textos, sino que se expande hacia la lectura crítica de fenómenos sociales, la participación cívica y la construcción de sentido compartido. La escuela se convierte así en un espacio de praxis donde la teoría y la vida se entrelazan. Aquí, se busca comprender la lectura del mundo como antecedente de la lectura de la palabra invita a repensar el diseño curricular y las prácticas docentes. Se requieren estrategias que favorezcan el diálogo, la reflexión contextualizada y la acción

transformadora. Solo así la alfabetización puede ser verdaderamente liberadora, situada en las luchas y aspiraciones de las comunidades.

La consolidación de esta categoría se apoya en los descubrimientos sobre realidades cognitivas vinculadas al aprendizaje. El marco teórico sitúa la lectura no solo como habilidad lingüística, sino como resultado de procesos mentales complejos que implican atención, memoria de trabajo, procesamiento y transferencia de información. Estas capacidades se articulan con la lectura para generar comprensión sostenida y flexible, capaz de adaptarse a diferentes textos y contextos. Por ello, Dehaene (2009) explica que la lectura es una invención cultural que requiere una reorganización de circuitos cerebrales originalmente destinados a otras funciones, un proceso conocido como “reciclaje neuronal”. Este concepto ilustra cómo la experiencia educativa puede modelar la mente, redirigiendo rutas neuronales para decodificar símbolos y mapearlos a significados lingüísticos. La plasticidad cerebral opera como fundamento de la alfabetización avanzada.

Este reciclaje neuronal no es automático; depende de prácticas pedagógicas que integren componentes cognitivos, afectivos y socioculturales. La enseñanza debe activar la memoria, la atención sostenida y la conciencia metacognitiva, al mismo tiempo que conecte emociones y contextos culturales para fortalecer la motivación y la persistencia en la lectura. La dimensión cognitiva abarca procesos como decodificación, inferencia y control de la comprensión; la dimensión emocional involucra actitudes, autoestima lectora y regulación afectiva ante dificultades; la dimensión cultural incorpora referencias, identidades y prácticas culturales que fortalecen la relevancia del texto. Estas dimensiones deben diseñarse de modo articulado en prácticas docentes. Estrategias como lectura guiada, debates interpretativos, escritura reflexiva y conexión de textos con experiencias culturales permiten integrar cognitivas, afectivas y socioculturales. Este enfoque promueve una lectura crítica y significativa, que trasciende la mera reproducción de información hacia la construcción de significado personal y social.

Al considerar la consolidación de la categoría, es necesario enfatizar la evaluación formativa y la retroalimentación contextualizada. Medir avances en comprensión, actitud lectora y participación cultural facilita la adaptación de estrategias y refuerza la capacidad de aprender a lo largo de la vida. De este modo, la lectura se vuelve un motor de

desarrollo cognitivo, afectivo y sociocultural en interacción constante. En el mismo orden de ideas, Gardner (1983) resalta la importancia de las inteligencias intrapersonal e interpersonal en el aprendizaje, señalando que “permiten al individuo comprender sus propios sentimientos y los de los demás, facilitando la autorregulación emocional y la colaboración en entornos educativos” (p. 78).

La dimensión emocional emerge como elemento crucial en contextos educativos desafiantes. Por ello, se subraya la relevancia de las inteligencias intrapersonal e interpersonal, que permiten la autorregulación emocional y la cooperación en el aula. Este enfoque sugiere que la enseñanza debe cuidar el clima afectivo para facilitar procesos cognitivos complejos como la comprensión y el análisis. La presencia de emociones positivas facilita la atención sostenida y la resiliencia ante dificultades, fortaleciendo la motivación intrínseca de los estudiantes. Cuando los educadores cultivan empatía, apoyo y reconocimiento, se reduce la ansiedad ante la lectura y se abren oportunidades para explorar textos con mayor confianza. Este marco favorece la participación activa, el diálogo y la construcción compartida de significados, condiciones necesarias para una comprensión profunda y crítica.

Al respecto, respecto a la dimensión cultural, la lectura adquiere sentido al conectarse con saberes y experiencias del lector. En contextos diversos, la enseñanza debe partir de una comprensión contextualizada y respetuosa de realidades locales, culturales y sociales. Jolibert (1997) enfatiza que: “La lectura cobra sentido cuando se conecta con los intereses y experiencias del lector, convirtiéndose en una herramienta para interpretar y transformar su realidad” (p. 89). Así, los procesos pedagógicos deben integrar culturas escolares locales y los desafíos cotidianos de las comunidades. Esto implica seleccionar textos que reflejen diversidad, adaptar contextos y permitir que los estudiantes aporten saberes previos. La lectura, entonces, no es un acto neutro de descodificación, sino una experiencia subjetiva que se enriquece cuando dialoga con vivencias y contextos específicos.

Al vincular lectura con intereses y experiencias previas, la comprensión se ve fortalecida mediante la atención, la memoria y la construcción de significado. Las actividades deben fomentar la exploración de relaciones entre texto y vida real, promoviendo inferencias, conexiones y reinterpretaciones. Este enfoque facilita una

lectura más consciente, crítica y participativa, capaz de transformar la experiencia educativa. Para sostener estas dimensiones, es fundamental integrar evaluación y apoyo emocional en las prácticas docentes. La observación de comportamientos de autorregulación, la retroalimentación sensible y la promoción de redes de apoyo entre pares contribuyen a un desarrollo lector integral. Por ello, la dimensión emocional y la dimensión cultural se articulan para enriquecer la lectura como experiencia vivencial y social.

Ahora bien, para sostener este enfoque en la práctica educativa, es necesario diseñar experiencias de lectura que integren discusión, escritura reflexiva, proyectos de acción y experiencias relevantes fuera del aula. Así, la lectura mantiene su potencial transformador y se convierte en un recurso vivo para interpretar y cambiar la realidad. Los hallazgos se enriquecen con los testimonios de docentes que participaron como informantes clave, cuyas experiencias permiten profundizar en la comprensión de esta categoría:

D2: Para potenciar el aprendizaje se hace necesario que los docentes ajusten sus realidades y necesidades de forma primordial, también existen muchos recursos interactivos que pueden potenciar los aprendizajes y la comprensión lectora. Esto como una acción inminente de enseñanza que procure valores y principios en el marco de incorporar situaciones didácticas.

D4: El recurso clave son los libros o audiolibros, que también fomentan la comprensión lectora, de aquí se deriva la necesidad de que existan aprendizajes y de que estos aprendizajes se respalden en procesos cognitivos amplios y ajustados a los criterios actuales, donde el aprendizaje que adquiere el estudiante es de gran importancia.

D3: Y esto se debe a que el aprendizaje es un fundamento esencial en el que se consolidan una serie de aspectos que buscan promover una idea diferente de educación para la comprensión.

En primer lugar, D1 propone estrategias que involucren a los estudiantes de forma activa, enfatizando la necesidad de analizar y conectar el texto con su contexto. Este enfoque favorece la participación, la responsabilidad del aprendizaje y la relevancia, al situar la lectura en problemáticas reales y cercanas a la experiencia de los estudiantes. Por tal motivo, la lectura compartida propuesta por D1 emerge como una práctica dialógica y colaborativa. Al leer en voz alta entre docente y estudiantes y analizar el contenido conjuntamente, se facilita la construcción de significado de manera social, se clarifican dudas y se estimulan interpretaciones diversas que enriquecen la comprensión.

Ahora bien, D3 ubica la comprensión lectora como soporte del proceso de enseñanza-aprendizaje, destacando que no es un fin aislado sino un medio para avanzar

en la enseñanza. Esta visión integra la lectura dentro de un marco pedagógico más amplio, donde la comprensión sustenta la adquisición de conceptos, habilidades y disposiciones. Así mismo, subraya la importancia de la curiosidad, el lenguaje significativo y la regularidad del hábito lector como pilares. La curiosidad dinamiza la exploración de textos, el lenguaje significativo facilita la construcción de significado y la regularidad crea hábitos que sostienen el desarrollo lector a largo plazo.

Ante ello, se señala que el aprendizaje debe consolidar una serie de aspectos para promover una idea educativa centrada en la comprensión. Este enunciado sugiere una pedagogía que integra estrategias de lectura, reflexión, y prácticas que orienten a una educación más interpretativa y crítica, capaz de transformar la forma de enseñar y aprender. La convergencia entre los informantes implica una pedagogía que combina lectura activa, análisis contextual y una visión de la comprensión como base del aprendizaje. Esta sinergia favorece una experiencia educativa más participativa, significativa y orientada a desarrollar capacidades de lectura crítica y aprendizaje sostenible.

Ante ello, se posiciona la comprensión lectora como un enfoque integral que articula saberes de la neurociencia, la pedagogía crítica y la psicología sociocultural. Este marco propone unir estrategias que activen redes neuronales, prácticas pedagógicas reflexivas y contextos sociales de aprendizaje, para consolidar una lectura que sea efectiva, crítica y socialmente significativa. La idea central es que la lectura no es solamente decodificación, sino una experiencia que involucra procesos cognitivos, afectivos y culturales interrelacionados. Según, Dehaene (2015) señala que la lectura reorganiza circuitos cerebrales en el área visual y el giro fusiforme, lo que subraya la necesidad de estrategias pedagógicas que estimulen estas redes desde las necesidades de los estudiantes. Esto implica diseñar experiencias de instrucción que promuevan la visualización de letras, la conexión ortográfica-acentuación-semántica y la fluidez, al tiempo que se fortalecen las rutas para mapear signos a significados. El objetivo es aprovechar la plasticidad cerebral para facilitar la comprensión profunda.

Paniagua (2013) sostiene que un entorno afectivo positivo potencia la atención y la retención, factores claves para sostener el aprendizaje lector. Este énfasis emocional se complementa con Solé (2017), quien aboga por enseñar explícitamente estrategias

metacognitivas como la predicción y la inferencia, herramientas para superar barreras como vocabulario limitado y exposición textual restringida. La combinación de clima emocional y estrategias metacognitivas forma una base sólida para una lectura autosostenida y consciente. Desde la perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) enfatiza que la lectura está mediada por herramientas culturales como el diálogo y la interacción social. La lectura sucede en interacciones con maestros y pares, mediante andamiajes y útiles culturales que permiten avanzar más allá de la capacidad individual. Este enfoque subraya la importancia de entornos de aprendizaje colaborativos y contextualmente relevantes.

Desde una mirada crítica inspirada en Freire (1970), la lectura se configura como acto liberador y transformador. El aprendizaje lector debe habilitar a los estudiantes para cuestionar estructuras, construir sentido propio y participar en la transformación de su entorno. Este componente ético refuerza la idea de que la lectura no es neutral, sino un motor de agencia y cambio social. La dimensión emocional sigue siendo determinante para sostener la atención, la retención y el compromiso con los textos. Al combinar un clima afectivo positivo, estrategias metacognitivas explícitas y prácticas colaborativas mediadas socialmente, se fortalece la capacidad de reflexión y el pensamiento crítico. Así, la capacidad de comprender y aplicar textos se sustenta en una interacción dinámica entre cerebro, persona y contexto.

Por tal motivo, D2 describe la acción educativa como inminente y orientada a incorporar situaciones didácticas que procuren valores y principios. Esta idea conecta la lectura con la ética y la ciudadanía, sugiriendo que la comprensión lectora no es solo decodificación, sino también mediación para la toma de decisiones y la reflexión crítica dentro de marcos pedagógicos. De este modo, D5 propone técnicas concretas para mejorar la comprensión lectora: motivación y exploración de conocimientos previos, uso del diccionario para términos desconocidos y lectura activa mediante preguntas y conexiones. Estas prácticas pretenden activar saberes previos, ampliar el vocabulario y fomentar un engranaje continuo con el texto.

Por ello, la comprensión complementa con estrategias de lectura comprensiva como lectura general, subrayado de palabras y búsqueda de significados. Estas acciones permiten al lector construir comprensión de manera gradual, identificar ideas principales

y aclarar conceptos, fortaleciendo la autonomía lectora y la capacidad de transferir aprendizajes. La articulación de ambos aportes señala un marco pedagógico que combina ajuste situacional, uso de recursos interactivos y técnicas estructuradas de lectura. Esta sinergia favorece una enseñanza centrada en la comprensión, la participación activa y el desarrollo de estrategias metacognitivas para interpretar y comprender mejor los textos

La visión educativa propone un enfoque integral que reconoce la interacción entre procesos cerebrales y prácticas pedagógicas. Este marco considera la lectura como resultado de la activación coordinada de redes visuales y fonológicas, lo que implica diseñar experiencias de aprendizaje que estimulen dichas redes desde edades tempranas. La atención se dirige a la necesidad de intervenciones tempranas que fortalezcan la decodificación, la fluidez y la comprensión, integrando estrategias que conecten lo cognitivo con lo afectivo y social. Ante ello, Dehaene (2015) subraya que la lectura reorganiza circuitos en el área visual y el giro fusiforme, lo que exige enfoques pedagógicos que aprovechen la plasticidad cerebral.

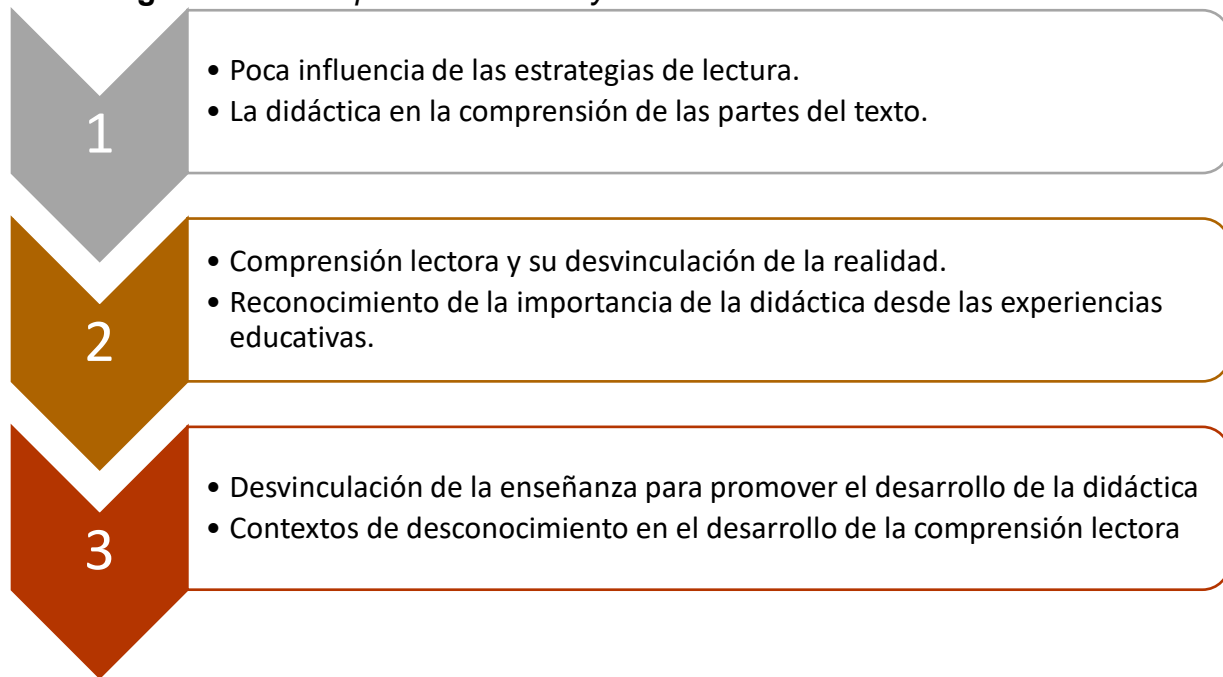
Esto implica seleccionar actividades que faciliten la vinculación entre símbolos y significados, así como la automatización de procesos que permitan un procesamiento rápido y eficiente de textos. La propuesta educativa debe adaptar estas estrategias a las condiciones reales de las aulas, priorizando experiencias verificables y progresivas. Este enfoque se vuelve particularmente crucial en contextos educativos con limitaciones materiales e infraestructurales. La falta de recursos y tecnologías puede obstaculizar la implementación de métodos basados en la neurociencia, por lo que es necesario diseñar prácticas que no dependan de costos elevados. En este sentido, la lectura compartida y los círculos de lectura emergen como herramientas accesibles que promueven interacción, apoyo entre pares y desarrollo de la autonomía lectora.

La incorporación de materiales contextualizados y prácticas participativas facilita la conexión entre aprendizaje y vida cotidiana. Estrategias como la lectura compartida, la discusión guiada y la aplicación de textos a situaciones reales fortalecen la motivación y el pensamiento crítico. A pesar de los desafíos, este marco ofrece un camino sólido para impulsar habilidades lectoras, empoderamiento y ciudadanía crítica en la escuela y la comunidad.

En tal sentido, la lectura compartida de D1 establece un marco dialógico y colaborativo. Leer en voz alta entre docente y estudiantes facilita la articulación de ideas, la clarificación de dudas y la construcción colectiva de significado, enriqueciendo la comprensión a partir de diversas perspectivas y experiencias. Ahora bien, D4 identifica a los libros y audiolibros como recursos clave para la comprensión lectora. Estos soportes permiten acceder a textos variados y a experiencias auditivas que pueden favorecer la atención, la imaginación y la internalización de estructuras textuales, especialmente para diferentes estilos de aprendizaje. Esto implica conectar la lectura con marcos pedagógicos actualizados, promoviendo estrategias que fomenten la memoria, la transferencia y el razonamiento, más allá de la decodificación.

Por otra parte, D4 enfatiza la importancia de que el aprendizaje adquirido por el estudiante tenga real relevancia y aplicación. Un recurso como el libro o el audiolibro debe facilitar no solo la comprensión, sino también la habilidad de aplicar conceptos, analizar contextos y comunicar ideas de forma argumentada. Ante ello, se precisa un marco educativo que combina lectura activa, conexión contextual y recursos textuales variados para fortalecer la comprensión. Esta sinergia favorece una experiencia de aprendizaje más completa, centrada en el desarrollo de capacidades críticas, analíticas y transferibles.

Figura 3. La comprensión lectora y la enseñanza



Subcategoría: Procesos cognitivos en la enseñanza de la comprensión lectora

En primer lugar, el proceso lector inicia con la decodificación, una habilidad cognitiva fundamental que transforma signos escritos en sonidos reconocibles y accesibles para el significado. Dehaene (2009) explica que este mecanismo se activa en circuitos neuronales del área occipitotemporal izquierda, que se especializan progresivamente a través de la práctica constante de las correspondencias fonema-grafema. Este desarrollo exige tiempo y repetición, ya que la automatización gradual libera recursos cognitivos para tareas de mayor complejidad. La atención pedagógica debe respetar los ritmos individuales y proporcionar apoyos adaptados durante las fases iniciales de aprendizaje.

En segundo lugar, la automatización de la decodificación se presenta como una condición necesaria para avanzar hacia niveles superiores de procesamiento textual. Solé (2017) subraya que, al automatizar, los recursos cognitivos se liberan para la comprensión, permitiendo dedicar atención a la construcción de significados y a inferencias más complejas. Este enfoque sugiere que la instrucción debe equilibrar la

automatización de la decodificación con experiencias de lectura que promuevan la prosodia, la fluidez y la memoria de uso eficiente, para sostener una comprensión más profunda.

En tercer lugar, la comprensión no se reduce a repetir lo leído; implica construir significados nuevos, personales y contextuales, apoyados en conocimientos previos, vocabulario disponible y la capacidad de inferir. Cassany (2006) afirma que “leer es comprender”, entendiendo la comprensión como interpretación y recreación del texto desde la experiencia del lector (p. 17). Por ello, las prácticas docentes deben facilitar conexiones entre texto y vida, estrategias de inferencia y marcos de referencia que enriquezcan la interpretación individual. La memoria de trabajo juega un papel central en la cohesión discursiva y la resolución de ambigüedades durante la lectura. Una memoria de trabajo eficiente permite mantener información relevante, comparar ideas y clarificar relaciones entre oraciones y párrafos.

Por ello, la enseñanza debe incluir actividades que fortalezcan la retención temporal de información, como resúmenes, preguntas guía y tareas de síntesis que estimulen la organización semántica y la conectividad textual. No se puede desvincular la dimensión emocional de este proceso cognitivo. La vivencia emocional del estudiante interviene en la interpretación y en la motivación para continuar leyendo. Un entorno afectivo que valore la lectura, que reduzca la ansiedad y que fomente la curiosidad facilita la atención sostenida y la disposición a enfrentar desafíos de comprensión más complejos, enriqueciendo la experiencia de aprender a leer.

Ahora bien, para sostener un desarrollo lector integral es crucial articular las dimensiones cognitiva y emocional dentro de prácticas pedagógicas consistentes. Este enfoque exige ofrecer apoyo explícito en decodificación, estrategias de comprensión, tareas de inferencia y actividades que fortalezcan la memoria de trabajo, todo ello en un clima emocional positivo que favorezca la autorregulación y la motivación intrínseca. Al respecto, leer implica una interacción dinámica entre cerebro, lectura y experiencia, que se despliega en un proceso gradual, contextual y afectivamente enriquecedor.

No obstante, la dimensión cognitiva de la comprensión no puede aislarse de la vivencia emocional del lector; la subjetividad y la afectividad influyen en la selección de aspectos relevantes y en la profundidad de la elaboración. Las emociones moduladoras

condicionan la atención sostenida, la motivación para resolver ambigüedades y la predisposición a revisar hipótesis interpretativas. Además, la carga emocional puede facilitar la retención y la reconstrucción del texto cuando conecta con memorias autobiográficas o con valores personales, o bien puede obstaculizar la comprensión si genera distracciones o sesgos interpretativos. Por ello, evaluar la comprensión exige considerar tanto recursos cognitivos como estados emocionales.

Integrar las perspectivas de Cassany (2006) con la evidencia sobre memoria de trabajo y emocionalidad implica repensar prácticas docentes: se requiere favorecer actividades que alivien la carga de la memoria de trabajo y simultáneamente propicien la conexión afectiva con el texto. Promover la activación de conocimientos previos, el diálogo reflexivo y estrategias metacognitivas permite articular interpretación y recreación sin sobrecargar los recursos atencionales. De este modo, la comprensión lectora se concibe como una actividad holística donde procesos cognitivos y vivencias subjetivas interactúan para construir significado durable y funcional. En tal sentido, se presentan los aportes de los informantes clave:

D1: La estimulación del aprendizaje lo realizó a partir de diversas actividades dinámicas y participativas por medio de la comprensión lectora donde los estudiantes puedan relacionar los temas aprendidos con su cotidianidad y así mismo adquirir un aprendizaje significativo; a partir de dichas actividades se crea un ambiente de reflexión, debate, trabajo en equipo y retroalimentación, lo cual favorece el interés y la motivación que se necesita para llevar a cabo los procesos de lectura desde la idea de comprensión.

D2: Como docente estimulo el logro de los aprendizajes de mis estudiantes utilizando juegos educativos, estimulando el aprendizaje basado en problemas, adaptando actividades que se ajusten a las necesidades e intereses de los estudiantes, fomentando la creación de grupos flexibles, fomentando espacios para la lectura comprensiva, utilizando herramientas tecnológicas, en la medida de lo posible, realizando retroalimentación constante y creando un ambiente de aprendizaje positivo, donde la lectura sea un medio de crecimiento para gestar la cognición de los estudiantes y los conceptos que parten de estos.

D3: La comprensión lectora en el aprendizaje es aquella que sigue teniendo en cuenta que cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje se enfatiza para que cada uno con sus propios talentos y ritmos aprenda se introducen técnicas como la repetición, la asociación y la visualización. Manteniendo un clima escolar en el que los estudiantes se sientan motivados y valorados, planeando y realizando actividades en clase que sean innovadoras, que estén contextualizadas y despierten la curiosidad de los estudiantes.

D4: Mediante el uso de espacios de liderazgo, la comprensión lectora es donde el estudiante sea el rol más importante del aula motivándolo en actividades dinámicas, estableciendo metas claras mediante el trabajo en equipo y la comunicación asertiva entre docente y estudiante. esencial es generar un ambiente en donde los niños se sientan tranquilos y valorados, esto por medio del respeto entre la docente, los estudiantes y los pares, para ello es fundamental la generación de normas concertadas que deben ser cumplidas en el aula, como el buen trato, el ayudar al otro, compartir....

D6: Bueno, es fundamental la comprensión lectora porque se promueve, digamos que, el desarrollo de las habilidades sociales y también esto les va a ayudar para que tengan éxito en la vida. También nosotros como docentes enseñamos a través de las emociones, digamos, para que ellos tengan, sirve porque ayuda a que ellos tengan mejores estados de ánimo y también puedan aprender a resolver conflictos, puedan trabajar en grupo y comunicarse efectivamente

Los informantes, D1 y D2 presentan un enfoque pedagógico centrado en el aprendizaje significativo mediante estrategias dinámicas, participativas y contextualizadas. Al priorizar la comprensión lectora y la relación de los contenidos con la vida cotidiana, se favorece la construcción de significados que trascienden la memorización y permiten a los estudiantes vincular conceptos con situaciones reales. Este enfoque facilita la internalización de ideas, la transferencia de aprendizaje y el desarrollo de capacidades metacognitivas, al alentar la reflexión sobre cómo aplicar lo aprendido en distintos contextos.

Como docente, se destacan prácticas que promueven la participación activa y la autonomía de los aprendices. El uso de juegos educativos y el aprendizaje basado en problemas dinamizan la experiencia educativa, estimulando la curiosidad, la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo. Adaptar actividades a necesidades e intereses individuales reconoce la diversidad del grupo, favorece la inclusión y mejora la motivación intrínseca, aspectos clave para sostener el compromiso y la persistencia ante desafíos académicos.

La formación de grupos flexibles facilita la interacción y la construcción del conocimiento. Al permitir reorganizar equipos según objetivos, intereses o niveles, se favorece la confrontación de ideas, el diálogo crítico y la responsabilidad compartida. Estos procesos cuentan con el beneficio de desarrollar competencias sociales, como la comunicación, la negociación y el respeto por la diversidad de perspectivas, que son esenciales para el aprendizaje en entornos colaborativos.

La lectura comprensiva y el uso de herramientas tecnológicas aparecen como componentes integrales de una pedagogía contemporánea. La lectura continua no solo apoya la adquisición de vocabulario y estructuras conceptuales, sino que también fortalece la capacidad de análisis y síntesis. Las herramientas tecnológicas, por su parte, amplían las posibilidades de acceso a recursos, facilitan la evaluación formativa y permiten retroalimentación oportuna, contribuyendo a un aprendizaje más personalizado.

La retroalimentación constante y el establecimiento de un ambiente de aprendizaje positivo son pilares para el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes. La retroalimentación eficaz guía a los alumnos en la corrección de errores y la consolidación de estrategias, mientras que un clima favorable fomenta la seguridad psicológica necesaria para cuestionarse, asumir riesgos y expresar ideas sin temor al juicio. En conjunto, estas prácticas contribuyen a la construcción de la confianza en las propias capacidades y al logro de aprendizajes significativos.

En tal sentido, los aportes de los informantes describen una propuesta educativa integrada que combina comprensión lectora, participación activa, aprendizaje basado en problemas, interacción en grupos flexibles, lectura comprensiva y apoyo tecnológico, todo ello acompañado de retroalimentación constante y un ambiente positivo. Este marco busca no solo la adquisición de contenidos, sino el desarrollo de competencias cognitivas, metacognitivas y socioemocionales, promoviendo un aprendizaje significativo y duradero.

La motivación se presenta como una de las fuerzas emocionales más influyentes en el desarrollo lector. Comprender qué impulsa a un estudiante a leer permite diseñar estrategias más significativas y personalizadas, capaces de conectar con sus intereses y contextos. Este enfoque reconoce que la lectura no es una actividad aislada, sino un proceso complejo mediado por emociones, metas y antecedentes culturales. La motivación actúa como motor que facilita la atención sostenida, la persistencia y la búsqueda de significado en los textos. Por ello, es clave identificar factores internos y externos que alimentan u obstaculizan el deseo de leer. Freire (1970) plantea que "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo" (p. 79),

Lo que implica que el acto de leer debe conectar con la vida del estudiante. La lectura debe responder a inquietudes reales y situarlas en el marco de su contexto, de modo que la experiencia lectora se vuelva relevante y emancipadora. Este enfoque subraya la necesidad de seleccionar materiales que permitan a los estudiantes cuestionar, analizar e intervenir en su realidad, y no solo reproducir información. La conexión entre lectura y praxis favorece una lectura crítica y participativa. En contextos educativos donde los contenidos escolares parecen distantes o irrelevantes, esta

conexión entre lectura y vida cotidiana resulta esencial. Cuando los textos dialogan con las experiencias, tradiciones y problemáticas de los estudiantes, aumenta la probabilidad de que la lectura se perciba como útil y placentera. En estas condiciones, el aprendizaje se desplaza de la obligación hacia la pertenencia y la relevancia personal.

La motivación intrínseca se fortalece cuando la lectura se siente cercana a la identidad y a las aspiraciones del estudiante. Cassany (2006) propone incorporar textos culturalmente significativos, como relatos orales y tradiciones locales, para activar el interés y el sentido de pertenencia. Este enfoque promueve una lectura situada, que valora la diversidad lingüística y cultural del alumnado. Al integrar saberes y expresiones locales, se facilita la construcción de significado al conectar la lectura con experiencias vividas. La relevancia cultural genera orgullo y una relación más positiva con los textos. Jolibert (2009) sostiene que el deseo de leer “aparece cuando leer y escribir son medios para decirse y decir al otro, para construirse como sujeto” (p. 38),

Este énfasis resalta el componente emocional y personal que sustenta la motivación intrínseca, al convertir la lectura en una herramienta de autoafirmación y comunicación. Cuando la escritura y la lectura se entrelazan como prácticas de identidad, los estudiantes pueden ver en la lectura un medio para expresar ideas, emociones y experiencias. Esta visión sitúa las emociones como fundamentos esenciales para cultivar una relación duradera, reflexiva y placentera con la lectura. Lejos de ser elementos periféricos, las emociones estructuran la experiencia lectora, modulando la atención, la curiosidad y la resiliencia ante textos complejos. Un clima afectivo favorable, junto con textos significativos, puede sostener la motivación y favorecer una trayectoria de lectura autónoma, crítica y satisfactoria a lo largo del tiempo. Dehaene (2019) advierte que:

Las emociones negativas, como el miedo y la ansiedad, paralizan la actividad cerebral en regiones clave para el aprendizaje, como el hipocampo y la corteza prefrontal. Por ello, es crucial crear entornos emocionales seguros que permitan a los estudiantes desarrollar todo su potencial lector (p. 128).

La ansiedad compromete funciones cognitivas clave como la memoria de trabajo y la atención, lo que limita la capacidad de comprender y reflexionar sobre los textos. Este efecto se manifiesta en la incapacidad para retener información relevante, mantener el hilo de la lectura y gestionar la información nueva frente a las ideas previas. Mora (2017) señala que el estrés sostenido interfiere con procesos cognitivos superiores,

deteriorando el rendimiento lector, la fluidez y la capacidad de inferir significados. Cuando la ansiedad se instala, la lectura deja de ser una actividad placentera para convertirse en una fuente de presión y miedo al error.

Este fenómeno se agrava en contextos de vulnerabilidad sociocultural y en estudiantes con antecedentes de fracaso escolar. La presión evaluativa, las expectativas negativas y la carencia de apoyos emocionales generan bloqueos que trascienden lo académico, afectando la motivación y la confianza en las propias capacidades. Es en estos marcos donde la lectura puede verse como una amenaza, en lugar de una herramienta de acceso al conocimiento y a la identidad. Por ello, es crucial diseñar intervenciones que reduzcan la ansiedad y fomenten un clima de apoyo y seguridad psicológica.

La respuesta educativa debe ir más allá de enseñar técnicas de lectura aisladas. Cultivar la autoeficacia implica acompañar al estudiante en la reconstrucción de una relación positiva con la lectura y con él mismo como lector. Esto implica estrategias de logro progresivo, retroalimentación formativa, metas realistas y experiencias de éxito que fortalezcan la confianza. Además, es necesario promover prácticas afectivas que alivien la tensión, como pausas reguladas, respiración y momentos de lectura compartida. En conjunto, estas acciones buscan crear un entorno donde la lectura sea percibida como alcanzable y significativa, fortaleciendo la autorregulación y la resiliencia.

La información proporcionada por los informantes clave D3 y D6 subraya la centralidad de la comprensión lectora como motor del aprendizaje, además de enfatizar dimensiones afectivas y sociales del proceso educativo. Ambos aportes destacan que la lectura debe adaptarse a la diversidad de ritmos y talentos de los estudiantes, evitando enfoques uniformes y promoviendo un aprendizaje inclusivo y personalizado. Este marco reconoce la variabilidad individual como punto de partida para desarrollar estrategias que permitan a cada alumno avanzar a su propio paso. Se mencionan técnicas como repetición, asociación y visualización, herramientas que facilitan la integración de contenidos y la construcción de significados. Además, se resalta la importancia de un clima escolar motivador y de valor para los estudiantes, lo que favorece la participación y el compromiso con actividades innovadoras, contextualizadas y que despierten la curiosidad.

El enfoque de D6 complementa la visión de D3 al vincular la comprensión lectora con el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Se plantea que la lectura no solo fortalece capacidades cognitivas, sino que también facilita la convivencia, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva en trabajos grupales. Este vínculo entre lectura y bienestar emocional sustenta la idea de que los estados emocionales positivos favorecen el aprendizaje y la interacción colaborativa. El manejo de emociones, según D6, contribuye a mejores estados de ánimo y a un clima propicio para aprender, lo que facilita la participación activa y la cooperación entre estudiantes. Estas ideas apuntan hacia una pedagogía que integra lo afectivo con lo cognitivo, reconociendo la interdependencia entre emoción, motivación y rendimiento.

Este marco sugiere que la lectura no es solo decodificación, sino una actividad que transforma redes neuronales mediante la atención, la memoria de trabajo y la vigilancia de errores, entre otros mecanismos. Dehaene (2019) sostiene que “el cerebro necesita de la cognición para aprender, y cada experiencia educativa debería provocar una visión clara de lectura” (p. 142). La interacción entre cognición y experiencia educativa favorece la construcción de visiones duraderas de significados y estructuras textuales. Por ello, el diseño pedagógico debe activar operaciones mentales complejas desde las fases iniciales de aprendizaje. Condemarín (2002) destaca que:

La lectura compartida, entendida como una experiencia dialógica donde los estudiantes negocian sentidos y construyen significados en comunidad, no solo mejora la comprensión, sino que también genera un ambiente emocionalmente seguro que fomenta la motivación y la autoeficacia (p. 57).

La dimensión afectiva se refuerza cuando los estudiantes se sienten escuchados, valorados y acompañados en su proceso lector. Este apoyo emocional favorece un clima de confianza que facilita la toma de riesgos interpretativos y la participación activa en actividades de lectura. La experiencia de sentirse reconocido fortalece la motivación intrínseca y la disposición a enfrentar textos complejos, construyendo un puente entre emociones y cognición. La escucha atenta de las necesidades individuales permite adaptar estrategias y ofrecer retroalimentación pertinente que alivia la ansiedad ante la lectura.

Por ello, la lectura colaborativa emerge como un mecanismo para promover la empatía y el respeto por diversas interpretaciones. Compartir significados, dudas y

conjeturas en grupo enriquece la comprensión y cultiva habilidades sociales como la escucha, la argumentación y la negociación de ideas. El diálogo lector facilita la construcción de comprensión compartida y la valoración de múltiples perspectivas, fortaleciendo la cohesión grupal y la responsabilidad hacia el propio aprendizaje. Este proceso transforma la lectura en una experiencia compartida y no aislada.

En contextos educativos con escasez material, generar experiencias afectivas significativas se convierte en una vía compensatoria para desigualdades. El cuidado y la atención a las necesidades emocionales pueden mitigar las limitaciones materiales, creando un entorno de aprendizaje más equitativo. Cuando se prioriza el vínculo entre estudiante y texto, surgen oportunidades para adaptar recursos, promover apoyos entre pares y diseñar actividades significativas que no dependan exclusivamente de materiales costosos. La emoción actúa como motor que facilita la atención sostenida y la recuperación de información durante la lectura. Un ambiente afectivo estabilizador apoya la resiliencia ante obstáculos, fomenta la curiosidad y propicia una visión de la lectura como experiencia valiosa y relevante para la identidad del estudiante.

La combinación de atención, memoria de trabajo, monitoreo de comprensión y autonomía estratégica permite a los estudiantes afrontar textos con mayor seguridad. Solé (2017) defiende la enseñanza explícita de estrategias de comprensión, que ayudan a identificar dificultades y a ajustar enfoques de lectura de forma autónoma, fortaleciendo la autoeficacia y la competencia. Siguiendo la línea de Jolibert (1994), la lectura-escritura se propone como una vía pedagógica integral. Al producir textos a partir de las lecturas, los estudiantes articulan comprensión, síntesis y expresión personal, lo que enriquece la motivación y la conexión con el mundo leído. Este enfoque transforma la lectura en una experiencia significativa, en la que los lectores no solo interpretan, sino que también reescriben su realidad desde su propia mirada.

Freire (1970) propone una educación dialógica que valide las experiencias y conocimientos del estudiante, lo que transforma la lectura de una imposición escolar en un acto de empoderamiento cultural. Esta visión sitúa al lector en el centro de la acción educativa, promoviendo un diálogo en el que las experiencias de vida y las culturas diversas enriquecen la interpretación de los textos. Al favorecer la interacción entre saberes escolares y saberes populares, la lectura se convierte en herramienta de

agencia, capaz de cuestionar y transformar realidades sociales. La dialógica fomenta la crítica, la curiosidad y la voluntad de explorar el significado desde múltiples perspectivas, fortaleciendo la identidad del alumnado.

Por ello, Mendoza (2008) subraya el valor pedagógico de las narrativas orales locales, que activan saberes previos y estructuras culturales compartidas, enriqueciendo la comprensión lectora. Estas narrativas permiten un puente entre lo oral y lo escrito, facilitando la internalización de vocabulario, estructuras narrativas y marcos de sentido situados en su contexto sociocultural. Además, fortalecen el sentido de identidad y pertenencia, crucial para la motivación y la persistencia lectora. Al incorporar relatos locales, la enseñanza se aproxima a la vida concreta de los estudiantes, aumentando la relevancia y la emoción asociadas a la lectura. Así, la educación contemporánea debe diseñar experiencias que conecten textos con experiencias vividas, promoviendo el desarrollo de habilidades críticas, la empatía intercultural y la capacidad de interpretar críticamente la información en su entorno.

Figura 4. *Procesos cognitivos en la enseñanza de la comprensión lectora*



Subcategoría: Limitantes en la enseñanza de la comprensión lectora

La enseñanza de la comprensión lectora enfrenta limitaciones que no se deben únicamente a prácticas pedagógicas aisladas, sino a condiciones estructurales del

sistema educativo. La desigualdad socioeconómica condiciona el acceso a recursos, experiencias culturales y apoyos educativos que enriquecen la comprensión. La falta de materiales, tecnologías y contextos de aprendizaje estimulantes reduce las oportunidades de exposición a textos complejos y variados, limitando la construcción de visiones mentales profundas. Estas brechas influyen directamente en la atención, la memoria de trabajo y la capacidad de establecer inferencias significativas durante la lectura.

La rigidez institucional y curricular restringe la posibilidad de adaptar las estrategias de comprensión a las necesidades específicas de los estudiantes. Cuando los currículos son rígidos y poco flexibles, impiden la integración de prácticas contextualizadas, mediadas por el entorno sociocultural de cada grupo, que facilitan la activación de saberes previos y la conexión con experiencias relevantes. Esta falta de flexibilidad puede provocar una desconexión entre lo que se enseña y lo que los estudiantes viven, reduciendo la motivación y la relevancia percibida de la lectura.

De este modo, las políticas estandarizadas de evaluación tienden a privilegiar resultados de corto plazo y a promover enfoques de enseñanza centrados en la memorización o en la decodificación superficial. La presión por cumplir pruebas puede desincentivar estrategias de comprensión profunda, como la inferencia, la síntesis y el análisis crítico. Además, las evaluaciones uniformes no capturan las diversidades lingüísticas y culturales, ni las distintas trayectorias lectoras, dificultando la detección de necesidades reales y la implementación de apoyos adecuados.

La escasa formación docente crítica emerge como una limitación clave. Sin una formación continua en enfoques de lectura comprensiva, los docentes pueden carecer de herramientas para interpretar indicadores de comprensión, diseñar intervenciones diferenciadas y valorar el contexto sociocultural del alumnado. La capacidad de adaptar textos, seleccionar estrategias explícitas y fomentar la metacognición depende de una profesionalidad que requiere tiempo, recursos y comunidades de práctica.

En este sentido, persiste una desconexión entre contenidos escolares y el contexto sociocultural de los estudiantes, lo que afecta tanto procesos cognitivos como dimensiones emocionales y sociales del aprendizaje. Si los textos y las tareas no dialogan con la realidad local, los estudiantes pueden percibir la lectura como ajena o

irrelevante, disminuyendo su compromiso. Integrar contextos culturales, literarios y comunitarios en la enseñanza favorece la motivación, la identidad lectora y la cooperación social.

Ahora bien, la confluencia de estas limitaciones estructurales demanda respuestas sistémicas y sostenibles. Reformas que flexibilicen currículos, cambios en la evaluación para incluir indicadores de comprensión profunda y progreso a largo plazo, programas de formación docente continua y estrategias para ampliar el acceso a recursos son esenciales. Solo así se puede fortalecer tanto la eficiencia de los procesos cognitivos implicados en la comprensión como las dimensiones emocionales y sociales del aprendizaje lector.

La comprensión lectora, entendida como la capacidad de construir significados, inferir, vincular ideas y reflexionar críticamente, no puede reducirse a un proceso puramente cognitivo. Demasiadas veces, las condiciones sociales y políticas moldean qué textos y recursos llegan a las aulas, y qué experiencias de lectura pueden vivirse. Este marco condiciona no solo el rendimiento, sino la oportunidad de desarrollar un gusto y una identidad lectora robusta. La mediación social en el aula emerge como un factor crucial para ampliar horizontes interpretativos.

Ahora bien, uno de los obstáculos estructurales centrales es la desigualdad en recursos educativos e infraestructura. Escuelas con limitado financiamiento exhiben carencias de bibliotecas, textos actualizados y acceso a tecnologías de la información, lo que restringe las prácticas necesarias para una comprensión profunda. Las condiciones físicas, como iluminación adecuada y ambientes de lectura tranquilos, influyen directamente en la atención y la persistencia ante textos complejos. Sin estos elementos, las estrategias de comprensión se vuelven superficiales y la dificultad del texto no se gestiona con apoyos pertinentes.

Las brechas educativas afectan la calidad de la enseñanza de la comprensión. Cuando el contexto material no acompaña, las docentes recurren a rutinas repetitivas que no estimulan inferencia, síntesis ni análisis crítico. La ausencia de recursos impide la variedad de textos y voces necesarias para activar saberes previos, limitar las dificultades y generar Inter personalidad en el proceso lector. En ese vacío, la lectura permanece como una tarea aislada y poco integrada con la vida cotidiana de los

estudiantes. Según Cassany (2006), "enseñar a leer no es simplemente enseñar a decodificar, sino enseñar a pensar sobre lo que se lee, y para eso se necesitan entornos ricos en textos, interacciones y mediaciones" (p. 45).

Enseñar a leer no es simplemente enseñar a decodificar, sino enseñar a pensar sobre lo que se lee. Para ello, es imprescindible disponer de entornos ricos en textos, interacciones y mediaciones. La mediación puede incluir debates, preguntas orientadoras y espacios de reflexión que conecten la lectura con contextos culturales, sociales y políticos. Sin estas condiciones, la lectura se reduce a una habilidad instrumental sin desarrollo crítico. Ante la ausencia de condiciones adecuadas, los docentes se ven obligados a limitar sus estrategias de enseñanza. Las prácticas mecánicas no generan las capacidades de inferencia, conexión entre ideas y evaluación crítica requeridas para una comprensión profunda.

La formación profesional también resulta afectada cuando no existe acceso a materiales flexibles o a bibliotecas con diversidad temática. Este escenario favorece la repetición de enfoques simplistas que no acompañan la complejidad de textos actuales. La necesidad de abordar estas barreras es urgente para promover una educación equitativa y significativa. Es necesario invertir en infraestructuras, ampliar bibliotecas y garantizar conectividad, iluminación y espacios de lectura. Es vital también fomentar entornos académicos que valoren la diversidad cultural y las voces de los estudiantes, para que la lectura se convierta en una práctica crítica y relevante. Solo con un marco sostenible se puede transformar la comprensión lectora en una experiencia realmente liberadora y participativa.

En tal sentido, la educación tiene el poder de transformar a las personas que, a su vez, pueden transformar el mundo. Esta afirmación sitúa el aprendizaje en un plano ético y político, orientado hacia la liberación y la conciencia crítica. No obstante, advierte que la tarea educativa puede frustrarse si el aprendizaje se reduce a operaciones estandarizadas, desconectadas de la vida y de la conciencia de los educandos. Así, la calidad de la educación depende de la capacidad de conectar saberes con experiencias reales y de fomentar un cambio interior que impulse acción social. Como advierte Freire (1996), "la educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo" (p. 34).

Por ello, la formación docente emerge como una barrera estructural significativa. En muchos contextos, la formación inicial y continua de maestros no incorpora de manera suficiente las dimensiones críticas, emocionales y socioculturales de la comprensión lectora. Esto limita la capacidad de los docentes para enfrentar la lectura como práctica situada y deliberativa, en la que las emociones y las identidades de los estudiantes juegan un papel central en la construcción de significado. La ausencia de estas dimensiones reduce la lectura a una tarea instrumental.

De este modo, se privilegia una preparación centrada en metodologías universales que poco dialogan con los contextos específicos donde se enseña. Los planes de estudio homogéneos y la formación basada en modelos estandarizados dificultan la adaptación a realidades diversas, limitando la capacidad de la clase para dialogar con saberes previos y contextos culturales de los estudiantes. Este desajuste entre formación docente y realidad del aula socava la posibilidad de una lectura crítica y situada. Por ello, Freire (1970) insistía en que "enseñar exige respeto a los saberes de los educandos" (p. 78). Lo que implica partir del mundo vivido por el estudiante para promover una lectura del texto que sea también lectura del contexto. Esta idea subraya la necesidad de contextualizar los textos y de activar las experiencias de vida como recurso pedagógico.

Sin ese marco de reconocimiento, la lectura pierde su potencial transformador y se transforma en simple decodificación. Por ello, en sistemas donde prima la lógica de la estandarización y la eficiencia, la visión de Freire corre el riesgo de verse desplazada por enfoques instrumentalistas. La evaluación y la burocracia educativa pueden presionar para priorizar resultados fáciles de medir, relegando la discusión de textos complejos, la reflexión ética y el análisis crítico. Este fenómeno tautológico refuerza una cultura escolar centrada en tareas y no en la formación de sujetos críticos.

Ahora bien, para promover una educación realmente liberadora, es imprescindible reconfigurar la formación docente y las prácticas de lectura. Se requieren currículos que integren sabiduría crítica, emociones y contextos socioculturales, así como espacios de desarrollo profesional que favorezcan la reflexión, la enseñanza y la valoración de saberes estudiantiles. Solo así la lectura podrá convertirse en una herramienta de

emancipación y en un motor de cambio social, acorde con la intuición de educación como práctica de libertad. En tal sentido, se presenta el aporte de los informantes clave:

D1: En mi labor como docente, para la enseñanza de la comprensión lectora, primero me enfoco en la activación de los conocimientos previos de mis estudiantes. Se dialoga con los estudiantes que el leer no es solo decodificar letras, sino que es un proceso donde se le encuentra sentido a un texto, luego se hacen predicciones sobre el texto a partir de imágenes, durante la lectura, los animo a interactuar con el texto, ya sea marcando detalles importantes o formulando preguntas. Después, reflexionamos sobre lo leído a través de una discusión, o se hace un resumen y se comparte diferentes puntos de vista y por último se realiza una actividad para que los estudiantes puedan conectar la lectura con sus propias vidas de acuerdo a su contexto.

D2: En primer lugar, los estudiantes carecen de una actitud positiva para leer, no les gusta la lectura. Y, en segundo lugar, la lectura se ha tomado muy literal, responde a preguntas cerradas, que limitan a la construcción de un conocimiento crítico. Bueno, pues las dificultades que se presentan en los estudiantes es la limitación de vocabulario, leer sin propósito, una ausencia de reflexión, desde lo emocional el desinterés por la lectura y la falta de diversidad textual, o sea, que leen textos que no son de su interés.

D3: en primera medida se realiza un diagnóstico para mirar en qué nivel de lectura están los estudiantes. Posteriormente se hacen los tres niveles de lectura, que es la lectura, la prelectura, la lectura y la pos-lectura. En la prelectura se activan saberes y se hace una motivación a los estudiantes hacia la lectura. En la parte de la lectura como tal, se hace algunas veces acompañada, otras veces guiada o finalmente puede ser también individual. Y en la post-lectura se hace un análisis crítico de los textos, también se hace producción de textos o en algunas ocasiones se hacen debates entre los estudiantes o ellos hacen esquemas sobre lo que leen. Lo anterior acompañado de algunas actividades como elaboración de mapas conceptuales para que los estudiantes regulen su propio conocimiento y así tengan mayor claridad de lo que leen.

D4: Escasa motivación hacia la lectura. Yo pienso que es parte más que todo de las casas, las familias, quienes no han inculcado el mor por la lectura. También por la cultura en la que viven los padres, por sus trabajos, porque no tienen tiempo. otra dificultad es el manejo de vocabulario precisamente porque los chicos no leen, otra dificultad es las distracciones generadas por el uso inadecuado del celular porque vemos que los chicos, algunos de ellos están muy metidos en el celular y los papás desde muy pequeñitos les dan un celular que para que no lloren, que para que se distraigan y pues les generan cierto tipo de adicción Y la carencia de hábitos lectores en el hogar.

D5: En mi experiencia, una de las mayores dificultades, es que muchos estudiantes solo se enfocan en leer rápido y no en procesar la información. Además, a veces carecen del vocabulario necesario para entender textos más complejos. Otro problema es que a algunos estudiantes les cuesta hacer conexiones y entender la intención detrás del texto, por lo que se quedan en la información más superficial. Las distracciones en el aula y la falta de motivación también son un desafío, ya que la lectura requiere un esfuerzo cognitivo considerable.

D7: Las dificultades que siempre se han presentado durante mucho tiempo y se ve más es la falta de vocabulario, porque es muy limitado en estos estudiantes ya que ellos tanto en casa como más que todo en el apoyo en casa los padres poco tienen ese hábito por la lectura, entonces el vocabulario es muy limitado y por eso se dificulta en los textos cuando se va a hacer una comprensión de algunas palabras que de pronto ellos no usen en su diario vivir en su dialecto.

La aportación de los informantes clave permite identificar problemas recurrentes en la lectura que afectan tanto la motivación como la comprensión. Ambos señalan una actitud inicial desfavorable hacia la lectura y dificultades en el vocabulario, lo que dificulta

el acceso a textos y la construcción de significado. Este diagnóstico subraya la necesidad de intervenciones que aborden no solo las habilidades lectoras básicas, sino también las condiciones afectivas y contextuales que sostienen el acto de leer.

D2 enfatiza que la lectura se percibe de forma muy literal y se orienta a responder preguntas cerradas, lo que limita la posibilidad de desarrollar pensamiento crítico. Este hallazgo sugiere que las prácticas de lectura actuales tienden a reducir la complejidad de los textos y a restringir la participación discursiva de los estudiantes. Sin estrategias que promuevan inferencias, análisis e interpretación, se desaprovecha el potencial formativo de la lectura.

En cuanto a las dificultades descritas por D2, se destacan la limitación de vocabulario, la lectura sin propósito, la falta de reflexión, el desinterés emocional y la escasez de diversidad textual. Estas dimensiones están interconectadas: un vocabulario limitado dificulta la comprensión de textos más complejos, lo que a su vez reduce la motivación y el sentido de propósito al leer. La ausencia de reflexión impide reaprovechar lo leído para conectar ideas y experiencias propias.

D7 complementa el panorama al enfatizar la insuficiencia del vocabulario y la influencia del entorno familiar, donde el hábito de la lectura es limitado. Este factor contextual explica parcialmente por qué los estudiantes muestran rezago en la comprensión de palabras desconocidas y en la transferencia de vocabulario al uso cotidiano. La mención del dialecto subraya también la necesidad de estrategias lingüísticas que consideren variaciones lingüísticas y culturales.

La relación entre hogar y escuela emerge como un eje crítico: el apoyo en casa, o la falta del mismo, se refleja en el repertorio lingüístico de los estudiantes y en su disposición para enfrentar textos más complejos. Si los ambientes familiares no ejercen una práctica lectora, la escuela recibe estudiantes con menor capital vocabulario y menos experiencias lectoras, lo que exige respuestas pedagógicas que conecten textos con realidades de los estudiantes.

Según D4 esta laguna no sólo afecta la lectura, sino también la capacidad de pensar críticamente y de escribir con coherencia. La comprensión lectora se concibe como un fenómeno complejo que resulta de la interacción de diversas fortalezas, entre ellas el vocabulario, la fluidez, la memoria de trabajo, la priorización de la información y

la capacidad de hacer inferencias. Estas habilidades deben estimularse de forma integrada y progresiva, con actividades que conecten textos con contextos, experiencias y objetivos de aprendizaje. En este marco, la lectura se transforma en una herramienta de uso cotidiano y significativo.

La complementariedad de estas fortalezas implica diseñar prácticas pedagógicas que articulen enseñanza explícita de vocabulario, estrategias de comprensión y actividades de lectura guiada. Es crucial enseñar a identificar ideas centrales, distinguir entre hechos y opiniones, y realizar predicciones o resúmenes que permitan consolidar la comprensión. Este enfoque favorece la autonomía del estudiante y su capacidad para aplicar lo leído en la resolución de problemas. La formación de hábitos lectores y la exposición a textos variados son componentes clave para estimular la comprensión de manera continua.

En tal sentido, D3 plantea que las lecturas contextualizadas, debates, mapas conceptuales y actividades de escritura reflexiva deben convivir en un marco de evaluación formativa y feedback constructivo. Al favorecer la repetición deliberada y la transferencia de estrategias, se fortalece la capacidad de comprender textos cada vez más complejos. En tal sentido, D1 señala que el acto de comprender implica decodificar, interpretar, inferir y relacionar ideas, lo que posibilita que el estudiante conecte textos con experiencias previas y con situaciones reales.

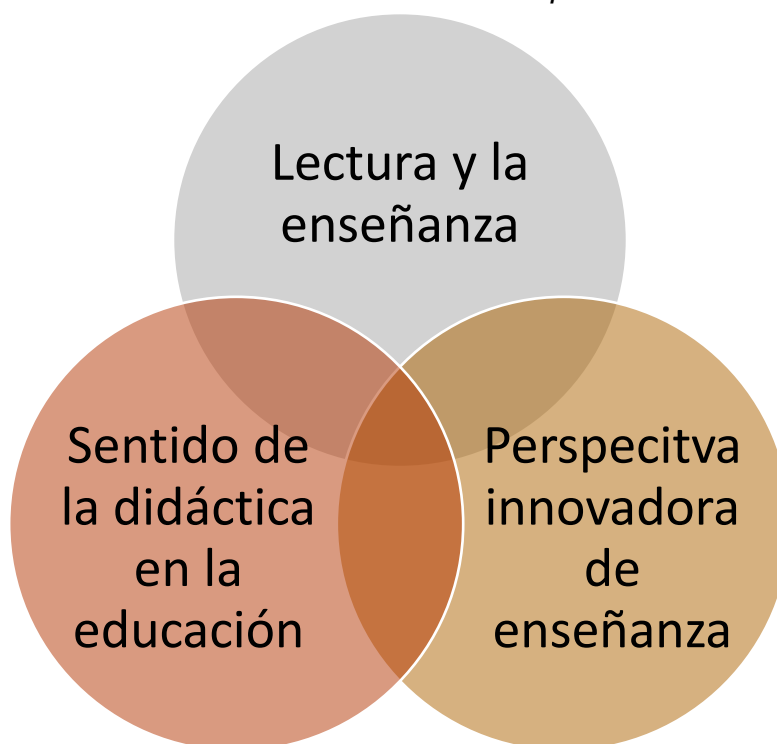
Así, la lectura se transforma en un puente entre lo expuesto en clase y la curiosidad intrínseca del alumnado. La lectura comprensiva permite al estudiante ir más allá de la información superficial y de las explicaciones proporcionadas por el docente. Al generar sus propias conclusiones, el alumno desarrolla autonomía crítica: evalúa evidencias, compara perspectivas y formula interpretaciones propias. Este proceso fortalece el pensamiento reflexivo y evita la dependencia exclusiva de los facilitadores.

Desde la perspectiva didáctica, la lectura para comprender favorece la diversidad de estrategias: inferencia, análisis de argumentos, identificación de ideas centrales y evaluación de fuentes. Estas prácticas promueven la habilidad de pensar con claridad, organizar la información y desarrollar una postura argumentativa sólida, aspectos clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. La participación activa se ve potenciada cuando

los estudiantes perciben que leer no es solo cumplir una tarea, sino una vía para expandir su conocimiento y asumir responsabilidad en su propio aprendizaje.

Esta mentalidad de aprendizaje autodirigido facilita la transferencia de habilidades a distintos contextos escolares y personales. La comprensión lectora fortalece el aprendizaje al convertir la lectura en una experiencia colaborativa y emancipadora. Al leer para conocer, para comprender y para ir más allá de lo evidente, el alumnado se posiciona como agente activo capaz de formular conclusiones propias y de ampliar su horizonte cognitivo, enriqueciendo tanto su rendimiento como su desarrollo crítico.

Figura 5. *Limitantes en la enseñanza de la comprensión lectora*



Categoría: El desarrollo del pensamiento de Freire como fundamento de enseñanza

La integración de las habilidades del pensamiento crítico en la enseñanza de la comprensión lectora ha cobrado una relevancia significativa en los últimos años, especialmente debido a su capacidad para transformar el aprendizaje en un proceso más interactivo y atractivo. Según Flores et al. (2019), uno de los bloques donde se propone

con mayor énfasis el uso de habilidades lectoras es precisamente con la comprensión lectora, lo que puede atribuirse a la naturaleza visual y estructurada de esta disciplina. La comprensión lectora, tradicionalmente vistas como un campo desafiante, pueden beneficiarse enormemente de recursos que faciliten su comprensión.

El pensamiento crítico se plantea como una habilidad esencial en las sociedades contemporáneas, caracterizadas por la incertidumbre y el dinamismo propio de la era de la información y la digitalización. Según Paul Richard (2010), la calidad de vida y las decisiones que tomamos dependen directamente de la calidad de nuestro pensamiento. Esto abarca analizar, cuestionar, evaluar y reconstruir información para generar soluciones o tomar decisiones asertivas. No obstante, en el contexto colombiano, la educación escolástica y tradicional, que destaca la memorización y la transmisión pasiva de conocimientos, disminuye la capacidad de los estudiantes para desarrollar las anteriores habilidades. Entonces, este escenario evidencia la necesidad de una pedagogía que propenda por la reflexión crítica y el aprendizaje significativo.

En relación con lo señalado anteriormente, se alude a Ritchhart Ron (2014), cuando en su obra titulada: Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes, resalta la vital importancia del ejercicio reflexivo en las aulas de clase para la construcción de pensamiento desde múltiples perspectivas para el abordaje de las situaciones problémicas mediado por la mayéutica para el aprendizaje activo. A su vez, Paul Richard y Elder Linda (2010), plantean definiciones y conceptos, como también elementos para la práctica docente alrededor del pensamiento crítico, como son: Inferencias, puntos de vista, estándares intelectuales universales (Claridad, exactitud, profundidad, claridad, relevancia y equidad). Incluso, sugieren pautas para facilitar los ambientes en los momentos pedagógicos para el desarrollo del pensamiento crítico, pautas efectivas y que seleccionadas, desde el criterio del docente, pueden ser viables en la aplicabilidad en un contexto para la enseñanza.

Por otro lado, los autores de la mini guía para el pensamiento crítico señalan el promover hábitos del pensador crítico como la perseverancia, la autonomía y la empatía intelectual, el gusto por la búsqueda del conocimiento y el constante cuestionamiento para ser conscientes de los sesgos cognitivos en los procesos de aprendizaje junto a la

extrapolación de saberes hacia el diario vivir del educando y su entorno. Añadido a esto, Foucault (1975) en su texto *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*, propone una crítica a las estructuras jerárquicas al indicar cómo estas actúan sobre el sujeto aprendiz en las instituciones educativas, delimitando su forma de pensar y destacando la disciplina y el control para moldear los individuos en favor de los sectores de poder.

Entonces, las estrategias de vigilancia del Panóptico están diseñadas para quebrantar una de las habilidades indispensables para el desarrollo del pensamiento crítico, como lo es el cuestionamiento constante, por parte del sujeto hacia lo establecido desde las instituciones. Es aquí, cuando se genera la necesidad de resistencia y la construcción de nuevos discursos que se validen en la práctica y que atiendan a las necesidades intelectuales de los sujetos aprendices en las instituciones educativas colombianas. Debido a lo anterior, se atiende a Feyerabend (1986) en su *Tratado contra el método*. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento, en el momento en que proyecta el menester de una pedagogía innovadora que cautive al educando en su proceso de construcción crítico-intelectual y así se disponga al análisis de las realidades inmediatas con fines esclarecedores en la resolución de problemas.

Entonces, “Todo vale” en la multiplicidad de perspectivas para el convivir y la coexistencia de diferentes teorías, se encuentra una versión libertaria y pluralista para la formulación de pensamiento orientado sin dogmatismos para el cuestionamiento generado por el sujeto que se encuentra en proceso de aprendizaje. De esta manera, al formular pensamiento e independencia en la toma de decisiones, se aporta a la construcción de un ciudadano crítico por medio de estrategias lúdicas, dialogantes para la actividad intelectual y creativa, ejercida sobre las situaciones consideradas como problemáticas en los encuentros pedagógicos.

Añadido a lo anterior, Freire (1968), en su *Pedagogía del oprimido*. Al proponer una pedagogía problematizadora y dialógica, también está incentivando al desarrollo del pensamiento crítico, ya que de esta manera se elaboran los constructos sin jerarquías verticales, sino en una horizontalidad y participación democrática en la que el educando se siente en un entorno seguro para manifestar sus puntos de vista y así de esta manera los constructos puedan ser elaborados de manera colaborativa y pluralista. También, al momento del educando observar conscientemente su realidad social, política y

económica consolida perspectivas que desde la subjetividad y expuestas dialógicamente a un colectivo, producen intercambio de ideas para los saberes compartidos, manifestándose así el sentir del sujeto que aprende en post de una comunidad y en procura de mejora para su entorno.

Ahora bien, si se habla de la praxis reflexiva en el momento del encuentro pedagógico, para la acción transformadora de las realidades, se está refutando la educación autoritaria y opresora que no permite los cuestionamientos ni promover la autonomía en los educandos que son la clave de los procesos de enseñanza en las instituciones educativas. Así, en palabras del autor de la Pedagogía del oprimido: La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra (Freire, 1985, p. 21). Esto, apunta claramente a la relación entre realidad social y formulación de pensamiento crítico y la importancia de los entornos en la educación y cómo influye en el educando.

Además, Revelo y Carrillo (2018) señalan que las habilidades ofrecen oportunidades para personalizar el aprendizaje. Los estudiantes pueden avanzar a su propio ritmo, revisando materiales o ejercicios según sus necesidades individuales. Esto es especialmente beneficioso en un aula diversa donde los niveles de habilidad pueden variar significativamente entre los alumnos. Las plataformas digitales suelen incluir funciones de retroalimentación inmediata, lo que permite a los estudiantes identificar sus errores y corregirlos al instante, promoviendo así un aprendizaje autónomo. Otro aspecto importante es la posibilidad de fomentar la colaboración entre estudiantes mediante el uso de herramientas digitales. Las habilidades facilitan el trabajo en grupo, permitiendo a los alumnos compartir ideas, resolver problemas conjuntamente y aprender unos de otros.

Este tipo de interacción no solo mejora su comprensión lectora, sino que también desarrolla habilidades sociales y comunicativas esenciales para su formación integral. Sin embargo, Revelo y Carrillo (2018) consideran que es fundamental que la integración de las habilidades lectoras en el aula se realice de manera reflexiva y planificada. No se trata simplemente de incorporar tecnología por el hecho de hacerlo; es necesario que los docentes seleccionen cuidadosamente las herramientas adecuadas que se alineen con los objetivos educativos y las necesidades específicas del grupo. La capacitación

docente también juega un papel crucial; los educadores deben estar preparados para utilizar eficazmente estas tecnologías y guiar a sus estudiantes en su uso.

Además, es importante considerar las posibles desventajas o limitaciones del uso excesivo de habilidades lectoras. Si bien estas herramientas pueden ser muy efectivas, también existe el riesgo de que algunos estudiantes se vuelvan dependientes de ellas o pierdan habilidades fundamentales si no se equilibran adecuadamente con métodos tradicionales. Por lo tanto, una combinación equilibrada entre el uso de habilidades lectoras y enfoques pedagógicos convencionales puede ser la clave para maximizar su efectividad.

Como señalan Revelo y Carrillo (2018), las habilidades lectoras tienen un gran potencial para transformar la enseñanza y el aprendizaje en el aula de lenguaje. Al integrar recursos tecnológicos en propuestas educativas, que busquen mejorar la comprensión lectora, fomentar la colaboración entre estudiantes y personalizar el aprendizaje. Sin embargo, es esencial abordar esta integración con una planificación cuidadosa y una formación adecuada para garantizar que se utilicen como herramientas efectivas al servicio del aprendizaje significativo.

Subcategoría: Incorporación del pensamiento de freire en la comprensión lectora

La introducción de las habilidades críticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, como señala Cruz (2019), representa un avance significativo en la forma en que los estudiantes se relacionan con esta disciplina. Las habilidades lectoras no solo actúan como herramientas complementarias, sino que transforman el entorno educativo al facilitar el acceso a información, promover la interacción con conceptos que deben ser comprendidos desde la lectura y permitir una manipulación directa de estos. Este enfoque activo en el aprendizaje es fundamental para fomentar un entendimiento más profundo y duradero.

Una de las principales ventajas de las habilidades lectoras es su capacidad para proporcionar a los estudiantes recursos variados y accesibles. A través de plataformas digitales, aplicaciones educativas y simuladores, los alumnos pueden explorar conceptos que se derivan de la comprensión lectora desde diferentes ángulos. Esta diversidad de

recursos permite que cada estudiante encuentre el material que mejor se adapte a su estilo de aprendizaje, lo que puede resultar en una mayor motivación y compromiso con la materia. La posibilidad de buscar información en línea también empodera a los estudiantes, ya que les permite ser protagonistas activos en su proceso educativo.

Además, Cruz (2019) señala la interacción con la comprensión lectora a través de herramientas digitales fomenta un aprendizaje más significativo. Los estudiantes pueden experimentar con hechos de interpretación desde entornos virtuales donde pueden observar resultados inmediatos y realizar ajustes en tiempo real. Por ejemplo, al utilizar software para graficar funciones o resolver ecuaciones, los alumnos pueden visualizar cómo cambian los resultados al modificar variables. Esta manipulación directa no solo ayuda a consolidar su comprensión teórica, sino que también les permite desarrollar habilidades prácticas esenciales para aplicar la comprensión lectora en situaciones del mundo real.

El uso de habilidades lectoras también promueve la generación de nuevos conocimientos mediante el aprendizaje colaborativo. Las plataformas digitales permiten a los estudiantes trabajar juntos en proyectos, compartir ideas y resolver problemas en grupo. Este tipo de colaboración no solo mejora su comprensión lectora, sino que también fomenta habilidades interpersonales y comunicativas importantes para su desarrollo integral. Al interactuar con sus compañeros, los estudiantes tienen la oportunidad de discutir diferentes enfoques para resolver problemas y aprender unos de otros, lo que puede enriquecer aún más su experiencia educativa.

Sin embargo, es crucial que la implementación de las habilidades lectoras se realice con una planificación adecuada y un enfoque pedagógico claro. No se trata simplemente de introducir tecnología por sí misma; es necesario que los educadores diseñen actividades significativas que integren estas herramientas de manera efectiva. Esto implica seleccionar cuidadosamente las habilidades lectoras que se alineen con los objetivos educativos y proporcionar orientación sobre cómo utilizarlas adecuadamente. La formación continua del profesorado es esencial para garantizar que estén equipados con las habilidades necesarias para integrar estas tecnologías en sus prácticas docentes.

Según Cruz (2019) aunque las habilidades lectoras ofrecen numerosas oportunidades para enriquecer la comprensión lectora, también es importante considerar

sus limitaciones potenciales. Un uso inadecuado o excesivo puede llevar a una dependencia tecnológica que afecte negativamente el desarrollo de habilidades fundamentales. Por lo tanto, es esencial encontrar un equilibrio entre métodos tradicionales y enfoques basados en tecnología. Una combinación bien diseñada puede potenciar el aprendizaje desde la comprensión lectora al tiempo que se preservan competencias esenciales necesarias para enfrentar desafíos académicos futuros.

Como indica Cruz (2019), la introducción de las habilidades lectoras en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora facilita un enfoque más interactivo y dinámico que beneficia a los estudiantes al permitirles buscar información, interactuar con conceptos y manipularlos directamente. Este enfoque activo no solo mejora su comprensión lectora, sino que también promueve habilidades críticas necesarias para su desarrollo académico y personal. Sin embargo, es fundamental abordar esta integración con una planificación cuidadosa y una formación adecuada del profesorado para maximizar su efectividad y asegurar un aprendizaje significativo.

La incorporación de herramientas tecnológicas en la enseñanza de la comprensión lectora, como bien señala Cruz y Puentes (2017), no solo facilita el aprendizaje individual, sino que también promueve el desarrollo de actividades colaborativas. Estas actividades permiten a los estudiantes trabajar juntos, compartir ideas y resolver problemas en equipo, lo que potencia sus relaciones sociales y mejora su motivación hacia la materia. La colaboración en entornos digitales puede ser especialmente efectiva, ya que los estudiantes pueden interactuar en tiempo real, intercambiar opiniones y construir conocimientos de manera conjunta.

El trabajo colaborativo en el aula de lenguaje fomenta un sentido de comunidad entre los estudiantes. Al enfrentarse a desafíos de comprensión lectora, los alumnos desarrollan habilidades interpersonales y aprenden a valorar diferentes perspectivas. Esta interacción social no solo contribuye a un ambiente de aprendizaje más positivo, sino que también puede aumentar la confianza de los estudiantes en sus habilidades de comprensión. Cuando los alumnos se sienten apoyados por sus compañeros, es más probable que se involucren activamente en el proceso de aprendizaje y se sientan motivados para superar obstáculos. En tal sentido, se tiene el aporte de los informantes clave:

D1: Uno de los principales retos es lograr que la comprensión lectora sea relevante y significativa en un mundo saturado de información y distracciones. Además, es un desafío atender a la diversidad en el aula, integrar tecnologías, y fomentar la motivación en estudiantes que a menudo perciben la idea de comprensión desde una perspectiva tradicional o desvinculante del mundo de las habilidades lectoras.

D2: Uno de los mayores retos hoy en día es captar la atención de los estudiantes, especialmente en un mundo tan lleno de distracciones tecnológicas. Es necesario buscar estrategias innovadoras que mantengan su interés y, al mismo tiempo, promuevan un aprendizaje significativo. Además, muchas veces nos enfrentamos a grupos muy heterogéneos, donde algunos estudiantes avanzan rápido mientras otros necesitan más apoyo, donde la comprensión lectora sea un hecho fundamental que de paso al desarrollo de las realidades educativas en Colombia.

D3: Los principales retos incluyen la integración de habilidades lectoras en el aula, atender la diversidad de ritmos de aprendizaje, y combatir la desmotivación hacia la comprensión lectora en algunos estudiantes. También es desafiante mantenerse actualizado en metodologías innovadoras y en los cambios curriculares.

D4: También está el reto de integrar las habilidades lectoras de manera efectiva, asegurando que esta complemente la enseñanza en lugar de distraer. Además, los docentes nos enfrentamos a grupos heterogéneos con diferentes ritmos de aprendizaje, lo que nos exige personalizar estrategias y actividades. Otro desafío importante es la necesidad de vincular la comprensión lectora con situaciones reales, mostrando su importancia en la vida cotidiana y profesional.

Las aportaciones de los informantes destacan dos retos centrales para la enseñanza de la comprensión lectora en contextos actuales: capturar la atención de un alumnado expuesto a distracciones tecnológicas y gestionar la heterogeneidad de ritmos y capacidades. D2 subraya la necesidad de estrategias innovadoras que permitan un aprendizaje significativo pese a las distracciones, señalando que la atención no puede darse por sentada en un entorno saturado de estímulos. Este punto sitúa la comprensión lectora como objetivo prioritario dentro de un marco educativo que debe adaptarse a las demandas de la era digital.

D2 también reconoce la diversidad de los grupos, con alumnos que avanzan a ritmo distinto y con diferentes presaberes, lo que exige respuestas pedagógicas diferenciadas. En este sentido, la comprensión lectora no es un fin uniforme, sino un proceso que debe ser accesible y significativo para todos, conectando con las realidades educativas de Colombia y promoviendo oportunidades de aprendizaje equivalentes. La idea de un aprendizaje significativo implica diseñar tareas que conecten la lectura con intereses, contextos y necesidades reales de los estudiantes.

Por su parte, D4 aborda la integración de la tecnología como un reto pedagógico, enfatizando que las herramientas deben complementar y no distraer. Este enfoque añade una dimensión práctica a la problematización: la tecnología puede enriquecer la

comprensión si se planifica y se supervisa su uso, favoreciendo estrategias de lectura, análisis y colaboración. La preocupación por evitar distracciones tecnológicas implica una selección consciente de recursos y una gestión curricular que priorice objetivos claros.

Asimismo, D4 reconoce la heterogeneidad de ritmos de aprendizaje como un desafío recurrente. Ante esto, se requieren métodos de enseñanza flexibles y personalización de actividades que permitan a cada estudiante avanzar acorde a sus capacidades. Esta personalización debe alinearse con las metas de comprensión lectora, asegurando que el progreso individual contribuya al progreso del grupo y del currículo. La articulación entre tecnología y heterogeneidad sugiere un marco de intervención pedagógica que combine uso estratégico de herramientas, agrupamientos flexibles, andamiaje diferenciador y evaluación formativa continua. En este marco, las estrategias de lectura (predicción, inferencia, síntesis) pueden ser adaptadas a diferentes apoyos, ya sea mediante recursos digitales, tutorías entre pares o tareas contextualizadas que conecten la lectura con situaciones reales.

Sin embargo, a pesar de las ventajas que ofrecen las habilidades lectoras para fomentar la colaboración y mejorar la motivación, Cruz y Puentes (2017) destacan que aún existe un porcentaje del alumnado que no muestra una mejora significativa en su actitud hacia la comprensión lectora ni en sus resultados académicos. Este fenómeno puede deberse a diversas razones. Por un lado, algunos estudiantes pueden experimentar ansiedad o falta de interés en la materia, lo que dificulta su participación activa incluso cuando se utilizan herramientas tecnológicas. Por otro lado, la efectividad del uso de habilidades lectoras depende en gran medida del contexto educativo y de cómo se implementen estas herramientas.

Es fundamental reconocer que la tecnología por sí sola no garantiza una mejora automática en el rendimiento académico o en la actitud hacia la comprensión lectora. La calidad de la enseñanza y el diseño pedagógico son factores cruciales que determinan el éxito de cualquier intervención educativa. Los docentes deben ser capaces de integrar las habilidades lectoras de manera efectiva dentro de un marco pedagógico sólido que incluya estrategias diferenciadas para atender las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

Ahora bien, D1 subraya la necesidad de que la comprensión lectora sea significativa en un entorno saturado de información y distracciones. Este reto implica ir más allá de decodificar palabras y generar estrategias para que los estudiantes conecten el texto con sus experiencias, intereses y contextos reales, de modo que la lectura deje de verse como tarea aislada y pase a ser una herramienta para gestionar la abundancia informativa. También señala la diversidad en el aula como un desafío central. La heterogeneidad en habilidades, ritmos de aprendizaje y antecedentes culturales exige respuestas pedagógicas diferenciadas para garantizar que todos los estudiantes alcancen metas de comprensión.

La integración de tecnologías aparece en D1 como otro frente crítico. La cuestión no es simplemente usar herramientas digitales, sino asegurar que su adopción facilite procesos de lectura, análisis y reflexión, sin convertir la tecnología en distracción. Esto implica seleccionar recursos adecuados, gestionar tiempos de uso y vincular las herramientas con estrategias de comprensión como predicción, inferencia y síntesis. La motivación se distingue como un componente esencial en D1. Muchos estudiantes perciben la comprensión lectora desde enfoques tradicionales o desconectados de las habilidades lectoras, lo que puede generar resistencia.

Por ello, se requiere construir experiencias de lectura que sean relevantes, interactivas y contextualizadas, que conecten con intereses de los estudiantes y muestren la utilidad práctica de comprender textos en su vida diaria y futura profesional. D3 complementa esta visión con énfasis en la implementación tecnológica y la diversidad de ritmos de aprendizaje, además de la desmotivación hacia la comprensión lectora. Este funcionario añade la idea de que la motivación no solo depende del contenido, sino también de la forma en que se diseñan experiencias de aprendizaje que sean atractivas, interactivas y contextualizadas dentro de un marco curricular vigente.

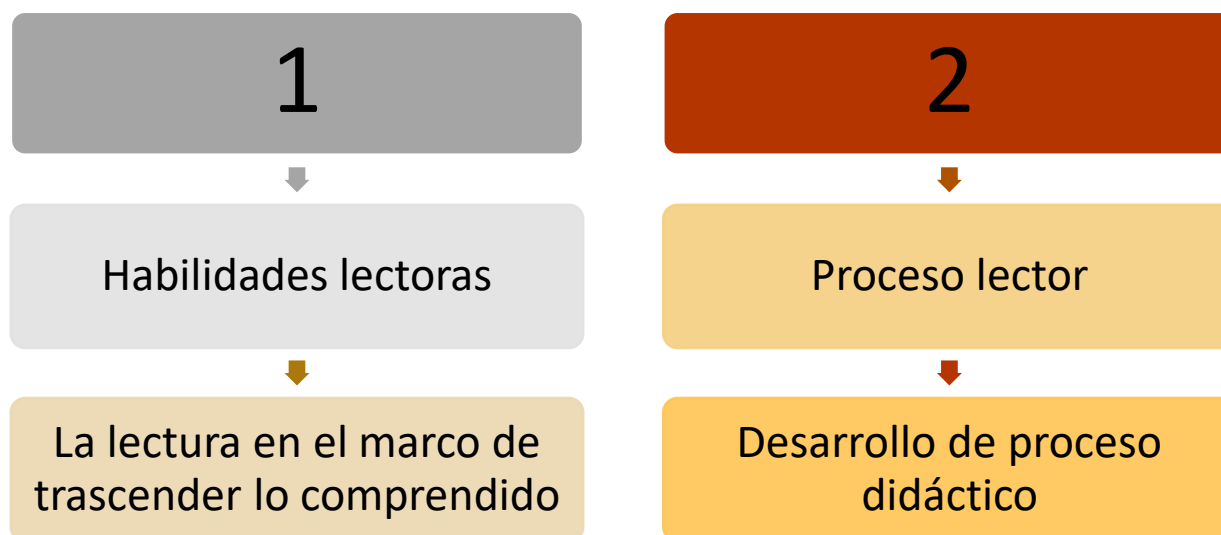
Otra dimensión que aporta D3 es la necesidad de mantenerse actualizado en metodologías innovadoras y cambios curriculares. Esto exige vigilancia profesional continua, formación docente y apertura a enfoques pedagógicos emergentes, para que las prácticas de lectura se mantengan pertinentes frente a cambios en el currículo y en las expectativas educativas. Los informantes señalan un mapa de retos interconectados: hacer relevante la comprensión lectora en un mundo informativo y distractor, atender la

diversidad y ritmos de aprendizaje, integrar tecnologías de manera intencional, mantener la motivación y actualizar constantemente las prácticas y contenidos. Estas perspectivas enfatizan la necesidad de una enseñanza de la lectura que sea flexible, contextualizada y alineada con las realidades actuales de las habilidades lectoras y del currículo educativo.

Además, es importante considerar el papel del docente como mediador en este proceso. La formación continua del profesorado es esencial para asegurar que estén equipados con las competencias necesarias para utilizar las habilidades lectoras eficazmente y guiar a sus alumnos en su uso. Un docente bien preparado puede crear un ambiente inclusivo donde todos los estudiantes se sientan valorados y motivados para participar activamente en su aprendizaje. Esto implica evaluar no solo los resultados académicos, sino también aspectos como la actitud hacia la comprensión lectora el desarrollo social entre los estudiantes. Al recopilar datos sobre estas variables, los educadores pueden ajustar sus enfoques pedagógicos y hacer mejoras continuas en su práctica docente. Aunque las herramientas tecnológicas tienen el potencial de facilitar actividades colaborativas y mejorar la motivación hacia la comprensión lectora, es fundamental abordar su implementación con una visión crítica y reflexiva.

Como indican Cruz y Puentes (2017), aún hay un porcentaje significativo de estudiantes que no experimenta mejoras notables en su actitud o rendimiento académico. Para maximizar el impacto positivo de las habilidades lectoras en la enseñanza de la comprensión lectora, es necesario considerar factores contextuales, diseñar intervenciones pedagógicas efectivas e invertir en la formación continua del profesorado. Solo así se podrá garantizar una experiencia educativa enriquecedora para todos los alumnos.

Figura 6. Incorporación del pensamiento de freire en la comprensión lectora



Subcategoría: Incidencia del pensamiento de Freire en la comprensión lectora

La mera sustitución de herramientas tradicionales por digitales en las clases de lenguaje no garantiza una mejora en el aprendizaje, como bien se señala. Para que la integración de las habilidades lectoras sea efectiva, es fundamental acompañar este cambio con una transformación en el enfoque metodológico. Esto implica repensar cómo se enseña y se aprende, adoptando estrategias que fomenten un aprendizaje activo, colaborativo y centrado en el estudiante. Sin un cambio en la metodología, el uso de TIC puede convertirse en una simple adición sin impacto real en los resultados educativos.

Varios estudios y publicaciones, como los mencionados por Toledo (2020), abogan por la implementación de metodologías innovadoras que aprovechen al máximo las posibilidades que ofrecen las habilidades lectoras. Estas metodologías pueden incluir enfoques como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje invertido o el uso de entornos virtuales de aprendizaje. Cada uno de estos enfoques busca involucrar a los estudiantes de manera más activa en su proceso educativo, promoviendo la exploración, la investigación y la colaboración entre pares.

El aprendizaje basado en proyectos permite a los estudiantes aplicar la comprensión lectora a situaciones del mundo real, lo que no solo hace que el contenido

sea más relevante, sino que también fomenta habilidades críticas como la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Al utilizar herramientas digitales para investigar y presentar sus proyectos, los alumnos pueden desarrollar competencias tecnológicas al mismo tiempo que profundizan su comprensión lectora. Este tipo de metodología transforma la experiencia educativa al situar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje.

Asimismo, el aprendizaje invertido es otra estrategia que puede beneficiarse enormemente del uso de habilidades lectoras. En este enfoque, los estudiantes acceden a contenidos teóricos a través de videos o plataformas digitales antes de llegar a clase. Esto les permite llegar preparados para participar activamente en discusiones y actividades prácticas durante las sesiones presenciales. Las habilidades lectoras facilitan este acceso a recursos variados y atractivos, lo que puede aumentar la motivación y mejorar la comprensión del material antes de aplicarlo en un contexto colaborativo.

Sin embargo, Toledo (2020) menciona que para implementar estas metodologías innovadoras con éxito es esencial contar con una formación adecuada para los docentes. Los educadores deben estar capacitados no solo en el uso técnico de las habilidades lectoras, sino también en cómo integrarlas efectivamente dentro de un marco pedagógico renovado. La formación continua debe enfocarse en desarrollar competencias didácticas en el marco de la comprensión lectora que permitan a los docentes dar paso a experiencias significativas y adaptadas a las necesidades diversas de sus estudiantes.

En el mismo orden de ideas, es importante evaluar constantemente el impacto de estas metodologías innovadoras apoyadas por habilidades lectoras en el aula. Esto implica recopilar datos sobre el rendimiento académico, así como sobre actitudes hacia la comprensión lectora y habilidades sociales desarrolladas durante el proceso educativo. Al realizar un seguimiento riguroso, los educadores pueden ajustar sus enfoques según sea necesario y garantizar que todos los estudiantes se beneficien plenamente del uso de tecnologías digitales.

Cambiar herramientas tradicionales por habilidades lectoras sin modificar simultáneamente el enfoque metodológico no aporta valor al proceso educativo. Como indica Toledo (2020), es crucial adoptar metodologías innovadoras que aprovechen las habilidades lectoras para fomentar un aprendizaje significativo y activo. Solo mediante

esta combinación se podrá transformar realmente la enseñanza de la comprensión lectora y mejorar tanto la actitud como los resultados académicos de los estudiantes.

Por tal motivo, las habilidades lectoras en la enseñanza de la comprensión lectora representan una oportunidad significativa para transformar el proceso educativo. Según Bolaños (2018), el uso de estos recursos debe estar orientado a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica un enfoque centrado en el estudiante. Este enfoque permite personalizar la educación, adaptándola a las necesidades y ritmos individuales de cada alumno, lo que es fundamental en un contexto educativo diverso.

La personalización del aprendizaje es uno de los aspectos más destacados del uso de habilidades lectoras en la comprensión lectora. Las herramientas digitales, como aplicaciones educativas, plataformas interactivas especializado, permiten a los estudiantes avanzar a su propio ritmo. Esto significa que aquellos que requieren más tiempo para comprender ciertos conceptos pueden hacerlo sin sentirse presionados por el ritmo del grupo, mientras que los estudiantes más avanzados pueden explorar contenidos adicionales y desafíos que estimulen su curiosidad y habilidades. Esta flexibilidad no solo mejora la comprensión conceptual, sino que también fomenta una mayor motivación y compromiso con el aprendizaje.

Según Bolaños (2018), las habilidades lectoras ofrecen un acceso sin precedentes a recursos educativos variados y dinámicos. Los estudiantes pueden interactuar con simulaciones, videos explicativos y ejercicios interactivos que enriquecen su experiencia de aprendizaje. Este acceso a múltiples formatos de contenido permite a los educadores presentar la comprensión lectora de manera más atractiva y relevante. Como un referente que puede ilustrar cómo se aplican los conceptos a ser interpretados en situaciones del mundo real, lo que ayuda a los estudiantes a ver la utilidad práctica de lo que están aprendiendo. En tal sentido, los informantes clave aportan lo siguiente:

D7: Las habilidades lectoras contribuyen con el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes, realiza aportes importantes a la estructura cognitiva y al mismo tiempo estimula la participación donde el niño busca ser creativo para avanzar en su interés de aprender y en las estructuras que están aportas al enseñar.

D5: Para poder desarrollar mejor las habilidades o las capacidades de comprensión lectora, debemos también recurrir a material concreto desde el uso de las habilidades lectoras. Creo que las habilidades lectoras le brindan esa capacidad. El niño debe seguir unas reglas y, por lo tanto, debe seguir esas reglas y va avanzando en su proceso.

Los aportes de los informantes destacan un desafío compartido, la brecha entre la necesidad de promover la alfabetización digital y la insuficiente disponibilidad o capacitación en habilidades lectoras en contextos educativos. D3 señala la escasez de recursos o herramientas proporcionadas por la institución o el Ministerio de Educación, lo que obliga a los docentes a buscar materiales alternativos para trabajar. Esta limitación estructural condiciona la calidad y diversidad de las prácticas de lectura apoyadas por tecnología, limitando, por ejemplo, la interactividad, la personalización y la monitorización del progreso.

En este marco, D3 emerge la idea de improvisar con materiales disponibles y, posiblemente, adaptar recursos existentes para cumplir objetivos de comprensión lectora. La solución que propone no es simple, puesto que implica evaluar, adaptar y combinar distintos tipos de apoyos para sostener procesos de lectura, análisis y reflexión sin una infraestructura tecnológica adecuada. Este desafío subraya la importancia de la creatividad pedagógica y la capacidad de hacer mucho con poco. D6 complementa la visión al enfatizar una brecha adicional: la nula familiaridad y habilidades tecnológicas en la familia, tanto de adultos como de estudiantes.

Si en casa no hay competencias digitales básicas, la transferencia de prácticas de lectura apoyadas por habilidades lectoras se ve dificultada, ya que el entorno hogareño deja de servir como extensión de lo aprendido en clase. Esto agrava la desigualdad y limita la continuidad del aprendizaje digital fuera del aula. Ambos informantes señalan que la brecha digital no es solo técnica, sino también de confianza y hábitos. La carencia de experiencia en el uso de habilidades lectoras en el entorno familiar reduce la posibilidad de practicar la lectura digital, buscar información, o participar en actividades en línea que podrían enriquecer la comprensión lectora. Por lo tanto, las respuestas educativas deben contemplar estrategias de apoyo que vayan más allá de la simple provisión de recursos: capacitación, acompañamiento y diseño de actividades que sean accesibles para familias con distintos niveles de experticia tecnológica.

La combinación de las perspectivas señala la necesidad de enfoques integrales para la inclusión digital: políticas institucionales que proporcionen y actualicen herramientas, formación continua para docentes, y programas de apoyo a familias para desarrollar competencias digitales básicas. También implica diseñar actividades de

lectura que sean efectivas con o sin tecnología, de modo que la comprensión lectora siga siendo un objetivo central, aunque los recursos sean limitados. En un sentido más amplio, los informantes describen un entorno desafiante donde la escasez de recursos y la falta de familiaridad tecnológica en hogares condicionan la enseñanza de la lectura.

El potencial de las habilidades lectoras también radica en su capacidad para fomentar un saber amplio sobre la comprensión lectora. Al integrar recursos digitales en el aula, se puede promover un aprendizaje colaborativo donde los estudiantes trabajen juntos en proyectos o problemas complejos utilizando herramientas tecnológicas. Esto no solo les permite desarrollar habilidades técnicas necesarias para el siglo XXI, sino que también les enseña a colaborar y comunicarse efectivamente con sus compañeros. La interacción social en entornos digitales puede enriquecer aún más su comprensión lectora al permitirles discutir ideas y estrategias entre ellos.

Por otra parte, dichos aportes destacan un rol positivo y complementario de las habilidades lectoras en la enseñanza de la comprensión lectora, enfatizando tanto aspectos cognitivos como de motivación y progreso disciplinar. D7 plantea que las tecnologías digitales no solo apoyan la decodificación, sino que fortalecen la estructura cognitiva necesaria para comprender textos, al tiempo que fomentan la participación activa y la creatividad del estudiante. Este enfoque sugiere que las herramientas digitales pueden servir como mediadoras que reorganizan procesos como la memoria de trabajo, la atención sostenida y la construcción de significado, al mismo tiempo que permiten al alumno expresar ideas, experimentar con estrategias y avanzar de manera autónoma en su aprendizaje.

Desde la mirada de D7, las habilidades lectoras facilitan la interacción del estudiante con el contenido, promoviendo una exploración más rica y un aprendizaje situado. La posibilidad de buscar, comparar y reconstruir información en entornos digitales fortalece la comprensión lectora al conectar textos con recursos multimedia, contextos y experiencias personales. Este marco señala una enseñanza basada en la interacción, donde el interés y la creatividad emergen como motores para un aprendizaje más profundo y duradero.

D5 aporta un énfasis práctico adicional, donde las habilidades lectoras permiten introducir material concreto y estructurado para apoyar el desarrollo de la comprensión

lectora. A través de recursos digitales, el docente puede presentar ejemplos, modelos de texto, diagramas y tareas guiadas que regulan el proceso de lectura. D7 y D5 coinciden en que las reglas y estructuras que ofrecen las herramientas tecnológicas pueden orientar al niño a seguir procedimientos de lectura, lo que facilita un avance progresivo y medible en su capacidad para entender textos. Ambos informantes destacan que las habilidades lectoras pueden incentivar el aprendizaje autónomo y la aplicación de estrategias de lectura, como predicción, inferencia y síntesis, en contextos variados.

La interactividad de las plataformas digitales permite practicar estas estrategias con retroalimentación inmediata, lo que favorece la internalización de prácticas de lectura efectivas y la adaptación de estas a diferentes tipos de textos y propósitos. Sin embargo, es necesario reconocer que el uso exitoso de las habilidades lectoras para la comprensión lectora requiere una planificación cuidadosa y una selección de herramientas alineadas con los objetivos pedagógicos. Las tecnologías deben integrarse de forma que el estudiante no se distraiga, sino que se comprometa con la lectura y la reflexión. En este sentido, las aportaciones de D7 y D5 convergen en la necesidad de un diseño didáctico que combine interacción, concreción de materiales y rigidez de objetivos para garantizar progreso.

Por tal motivo, las habilidades lectoras pueden enriquecer la comprensión lectora al impulsar estructuras cognitivas, fomentar la creatividad y facilitar el acceso a materiales concretos que guíen el proceso de lectura. Sin embargo, es crucial reconocer que la implementación efectiva de las habilidades lectoras en la enseñanza de la comprensión lectora requiere una formación adecuada para los docentes. Los educadores deben estar capacitados no solo en el uso técnico de estas herramientas, sino también en cómo integrarlas pedagógicamente en sus prácticas diarias. Esto implica reflexionar sobre cómo las habilidades lectoras pueden complementar y enriquecer las metodologías tradicionales, así como evaluar continuamente su impacto en el aprendizaje del alumnado. Sin esta preparación adecuada, existe el riesgo de que las tecnologías se utilicen simplemente como un recurso adicional sin un propósito claro.

Según Bolaños (2018), es importante considerar las desigualdades en el acceso a la tecnología que pueden existir entre diferentes contextos educativos. Para maximizar el potencial de las habilidades lectoras en la enseñanza de la comprensión lectora, es

esencial garantizar que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a estas herramientas. Esto incluye no solo proporcionar dispositivos tecnológicos adecuados, sino también asegurar una infraestructura adecuada y capacitación continua tanto para docentes como para alumnos. Solo así se podrá aprovechar plenamente el potencial transformador de las habilidades lectoras en la educación para la comprensión lectora y contribuir al desarrollo integral del alumnado en este campo fundamental del conocimiento.

Figura 7. Incidencia del pensamiento de Freire en la comprensión lectora



Subcategoría: Enseñanza de la comprensión lectora desde la tecnología educativa

El uso de las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora ha demostrado tener un gran potencial para mejorar el aprendizaje y la comprensión de los conceptos esenciales para la vida. Sin embargo, como señala Arancibia et al. (2020), existen diversas barreras que dificultan su implementación efectiva en el aula. Estas barreras no

solo afectan a los docentes, sino que también impactan en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Una de las principales barreras identificadas es la influencia de las creencias del docente sobre la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. Y esto se debe a que muchos educadores pueden tener una visión tradicional de la educación y de forma específica en la enseñanza del lenguaje, donde se priorizan métodos convencionales y se desestiman las innovaciones tecnológicas. Estas creencias pueden limitar su disposición a explorar nuevas herramientas y enfoques pedagógicos, lo que a su vez restringe las oportunidades para que los estudiantes interactúen con la comprensión lectora de manera más dinámica y significativa.

La persistencia en metodologías obsoletas es otra barrera crítica. A menudo, los docentes se sienten cómodos con sus prácticas tradicionales y pueden ser reacios a adoptar nuevas estrategias que involucren TIC. Esta resistencia puede estar relacionada con una falta de confianza en su capacidad para integrar tecnología en su enseñanza o con una percepción errónea de que estas herramientas son innecesarias para el aprendizaje de la comprensión lectora. Como resultado, los estudiantes pueden perderse oportunidades valiosas para desarrollar habilidades digitales y competencias de comprensión contemporáneas.

La baja formación tecnológica y pedagógica también juega un papel fundamental en esta problemática. Muchos docentes carecen de la capacitación adecuada para utilizar eficazmente las TIC en sus clases. Esto no solo incluye habilidades técnicas relacionadas con el uso de software o plataformas educativas, sino también una comprensión pedagógica sobre cómo integrar estas herramientas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin esta formación, los educadores pueden sentirse abrumados o inseguros al intentar implementar tecnologías en sus lecciones, lo que puede llevar a un uso superficial o ineficaz.

Además, la resistencia al cambio es un fenómeno común en muchos entornos educativos. La introducción de nuevas tecnologías implica un cambio en las rutinas establecidas y puede generar ansiedad entre los docentes que temen perder el control sobre su aula o enfrentar dificultades técnicas. Esta resistencia puede ser exacerbada por actitudes negativas hacia las innovaciones pedagógicas, donde algunos educadores

ven estas iniciativas como una carga adicional en lugar de una oportunidad para enriquecer su práctica docente.

La falta de percepción hacia la innovación es otra barrera significativa. Algunos docentes pueden no reconocer el valor añadido que las TIC pueden aportar a la enseñanza de la comprensión lectora. Esta falta de percepción puede estar relacionada con experiencias previas negativas o con una desconexión entre lo que se enseña en formación docente y lo que realmente ocurre en el aula. Sin una apreciación clara del impacto positivo que puede tener la tecnología en el aprendizaje, es poco probable que los educadores se sientan motivados a cambiar sus enfoques.

Abordar estas barreras es esencial para facilitar la integración efectiva de las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora. Es necesario promover programas de formación continua que no solo desarrollen habilidades tecnológicas, sino que también desafíen creencias arraigadas y fomenten actitudes positivas hacia la innovación pedagógica. Al superar estos obstáculos, se podrá aprovechar plenamente el potencial transformador de las TIC en el desarrollo de la comprensión lectora, beneficiando tanto a docentes como a estudiantes en su proceso educativo.

El uso de las TIC en el aula ha sido un tema de creciente interés en el ámbito educativo, especialmente en la enseñanza de la comprensión lectora. Sin embargo, como señalan Gómez-García et al. (2020), muchos docentes presentan un débil uso de estas herramientas tecnológicas, lo que limita su potencial para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este fenómeno pone de manifiesto la necesidad urgente de innovar en las metodologías educativas, adaptando las prácticas docentes a las exigencias del siglo XXI y a las características particulares del alumnado.

La innovación inteligente en la enseñanza de la comprensión lectora implica no solo la incorporación de TIC, sino también una reconfiguración del enfoque pedagógico. Los educadores deben ser capaces de diseñar actividades que integren tecnología de manera efectiva, promoviendo un aprendizaje activo y colaborativo. Esto requiere una comprensión profunda tanto del contenido desde la lectura, como de las herramientas tecnológicas disponibles, así como una disposición para experimentar con nuevas estrategias didácticas que fomenten el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Ante ello, los informantes aportan lo siguiente:

D5: La comprensión lectora y las TIC se desarrollan en la medida en que las herramientas digitales nos ofrecen textos multimodales, como por ejemplo los audiolibros, por ejemplo los PDF de los libros, que hoy en día tienen mucho... hay algunas herramientas que tienen hasta movimiento para los... para los personajes de los cuentos, todo ese engranaje hace que se exijan nuevas formas de comprensión que nosotros los docentes debemos tener en cuenta para guiar a nuestros estudiantes en la comprensión lectora.

D1: la enseñanza para promover una visión diferente de educación en el marco de utilizar TIC como medio de enseñanza. resultado académico con el uso de las TIC para la comprensión lectora siempre se ha visto que ha sido positivo porque como es lo que les gusta a los chicos entonces ellos se motivan y así participan de una manera más activa en textos complejos y mediante la variedad de formatos, las dificultades que incluyen son la siempre ha sido la brecha digital, la necesidad de tener un acceso equitativo y cómo la sobrecarga de información que ofrece las redes.

D3: El uso de las TIC ha mejorado significativamente la comprensión lectora en mis estudiantes, se ha visto una mayor motivación y participación, y los resultados académicos reflejan una mejora en la fluidez de lectura y en la capacidad de análisis. Los estudiantes han desarrollado habilidades para buscar información, interactuar con textos digitales y crear presentaciones que demuestren su comprensión.

D6: Las TIC deben promover una idea diferente de lo que es la comprensión lectora, superando todos los obstáculos previstos y dando un nuevo sentido a la educación. El uso de herramientas digitales, como historias interactivas o aplicaciones educativas, hace que la lectura sea más emocionante para ellos. También permite una retroalimentación inmediata y me ayuda a personalizar el aprendizaje de mis estudiantes.

Los informantes reflexionan sobre la implementación de las TIC en la comprensión lectora destacan un marco de esfuerzo, adaptabilidad y mejora educativa ante limitaciones y desafíos. D3 señala que la búsqueda de recursos informáticos debe ajustarse a la edad, los temas y las estrategias vigentes, mientras admite la limitación de medios en su institución. Este énfasis en la alineación pedagógica indica que la tecnología debe estar integrada con los objetivos de lectura y con las prácticas didácticas ya en curso, para evitar usos superficiales o distracciones.

D3 también reporta efectos positivos de las TIC en la comprensión lectora: mayor motivación y participación, y mejoras en fluidez y capacidad de análisis. Al valorar estas mejoras, se observa una relación entre el acceso a textos digitales, la interacción con información y la creación de productos (presentaciones) que evidencian comprensión. En este sentido, las herramientas digitales funcionan como mediadoras que facilitan la búsqueda de información, la interacción con textos y la construcción de evidencias de aprendizaje.

D6 complementa la visión de D3 al subrayar la necesidad de explorar diversas opciones pese a las dificultades y carencias, destacando la importancia de la actualización y capacitación docente. Este informante propone que las TIC deben aportar una visión renovada de la comprensión lectora, superando obstáculos y otorgando un

nuevo sentido a la educación. La idea de innovación continua se presenta como un requisito para mantener la relevancia de la enseñanza en un entorno tecnológico en constante cambio.

D6 también enfatiza el papel de las historias interactivas y aplicaciones educativas para hacer la lectura más atractiva, así como la retroalimentación inmediata y la personalización del aprendizaje. Estas dinámicas permiten adaptar la instrucción a ritmos y estilos de aprendizaje variados, fortaleciendo la motivación y la eficiencia en la mejora de la comprensión lectora. La retroalimentación en tiempo real facilita corregir estrategias de lectura y consolidar rutinas efectivas.

La interacción entre los informantes señala un enfoque pragmático y proactivo ante la brecha tecnológica: aprovechar lo que hay, innovar dentro de las limitaciones y capacitar a docentes para usar herramientas digitales de manera pedagógica. Ambos destacan que la tecnología debe servir para enriquecer la lectura, no solo para hacerla más atractiva, sino para generar procesos de razonamiento, búsqueda, análisis y síntesis. La idea de que la implementación de TIC en la comprensión lectora requiere selección estratégica de recursos, apoyo institucional para la capacitación y una visión de innovación constante. Sus aportes enfatizan que la tecnología puede impulsar motivación, participación y resultados cuando se alinea con objetivos de lectura, se adapta a contextos educativos reales y se acompaña de prácticas de aula reflexivas y evaluables.

Sin embargo, uno de los principales obstáculos para lograr esta innovación es la falta de atención hacia la capacitación tecnológica tanto para docentes como para estudiantes. Dewa y Ndlovu (2022) destacan que esta carencia ha llevado a una notable desmotivación entre los educadores, quienes pueden sentirse inseguros o incapaces de adoptar un enfoque didáctico que incluya el uso efectivo de TIC. La formación insuficiente no solo limita su habilidad para utilizar herramientas tecnológicas, sino que también afecta su confianza en su capacidad para transformar su práctica docente.

La desmotivación resultante puede tener consecuencias significativas en el aula. Cuando los docentes no se sienten capacitados o motivados para integrar tecnología en sus lecciones, es probable que continúen utilizando métodos tradicionales que no aprovechan el potencial transformador de las TIC. Esto puede llevar a una experiencia

educativa monótona y poco inspiradora para los estudiantes, quienes podrían perder interés en la materia y no desarrollar las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del mundo actual.

Para abordar estos problemas, es fundamental implementar programas de formación continua que ofrezcan a los docentes no solo habilidades técnicas, sino también estrategias pedagógicas efectivas para integrar TIC en sus clases. Estos programas deben ser prácticos y relevantes, permitiendo a los educadores experimentar con diferentes herramientas y enfoques antes de aplicarlos en el aula. Además, es crucial fomentar una cultura escolar que valore la innovación y apoye a los docentes en su proceso de adaptación.

Enfrentar el reto de innovar en la enseñanza de la comprensión lectora mediante el uso efectivo de TIC requiere un compromiso conjunto por parte de instituciones educativas, formadores y docentes. Al proporcionar capacitación adecuada y fomentar un ambiente positivo hacia la innovación pedagógica, se puede transformar la forma en que se enseña y aprende la comprensión lectora. Esto no solo beneficiará a los educadores al aumentar su motivación y confianza, sino que también enriquecerá la experiencia educativa de los estudiantes, preparándolos mejor para un futuro donde las competencias digitales son esenciales.

En un sentido más amplio, los informantes reflexionan sobre la integración de las TIC en la lectura y la educación destacan un enfoque centrado en la creatividad, la motivación y la necesidad de renovación pedagógica frente a limitaciones estructurales. D1 propone que la creatividad de los estudiantes genera conexiones entre conceptos que deben ser mediadas por las TIC, favoreciendo una comprensión más profunda y una visión educativa que trasciende la memorización. Este enfoque subraya que las tecnologías no son meros soportes, sino potenciadores de pensamiento crítico y de relaciones entre ideas.

D1 afirma además que el uso de las TIC ha mostrado resultados positivos en la comprensión lectora y la motivación. El interés de los estudiantes por lo digital se traduce en una participación más activa frente a textos complejos, aprovechando la diversidad de formatos y canales que ofrecen las herramientas tecnológicas. En este sentido, la tecnología facilita la traducción de contenidos complejos en experiencias de aprendizaje

más atractivas y significativas para los alumnos. Una brecha digital continua, la necesidad de acceso equitativo y la sobrecarga de información proveniente de las redes pueden obstaculizar tanto la experiencia de aprendizaje como la equidad educativa. Estos aspectos requieren respuestas institucionales que aseguren recursos y alfabetización digital para todos los estudiantes y docentes.

D6 complementa este marco al enfatizar la necesidad de diversificar opciones ante las dificultades y carencias, destacando la indispensable actualización y capacitación docente. Propone que las TIC deben promover una comprensión lectora renovada, superando obstáculos y otorgando un nuevo sentido a la educación. Esta visión reconoce que la formación continua del profesorado es clave para que las herramientas digitales se traduzcan en prácticas pedagógicas efectivas. Herramientas como historias interactivas o aplicaciones educativas pueden hacer la lectura más atractiva y permitir una retroalimentación inmediata. Esta retroalimentación facilita la personalización del aprendizaje y la adaptación de estrategias de lectura a ritmos y estilos individuales, fortaleciendo la motivación y el progreso académico.

La interacción entre los informantes ilustra un enfoque pragmático y orientado a la mejora continua: aprovechar las TIC dentro de un marco de equidad, innovación y formación docente. Ambos dan peso a la idea de que la tecnología debe enriquecer la comprensión lectora, no solo por su complejidad o novedad, sino porque facilita la construcción de significados, la autonomía del alumnado y la vigilancia del progreso. Por ello, convergen en la necesidad de combinar creatividad, motivación y desarrollo profesional para que las TIC impulsen una comprensión lectora más profunda y sostenible. Subrayan que los logros educativos dependerán de la capacidad de gestionar recursos de manera equitativa, implementar estrategias innovadoras y garantizar una formación continua que permita a docentes y estudiantes aprovechar plenamente las ventajas de la tecnología en la lectura y el aprendizaje.

En tal sentido, Sánchez (2017) señala que leer para conocer implica que los soportes tecnológicos ofrecen acceso a información variada y actualizada, lo que amplía el repertorio de textos y fuentes disponibles para el alumnado. Las TIC permiten conectarse con bases de datos, videos, infografías y textos interactivos, favoreciendo la construcción de un sentido más sólido y diverso alrededor de los temas estudiados. Leer

para comprender se enriquece cuando las TIC proporcionan herramientas de mediación, como resúmenes interactivos, mapas conceptuales, anotaciones digitales y foros de discusión. Estas funciones ayudan a clarificar ideas, identificar relaciones entre conceptos y consolidar estrategias de lectura, lo que facilita la internalización de estructuras de significado y la aplicación de lo aprendido a nuevos contextos.

Leer para llegar más allá de la mera percepción del entorno implica que la lectura comprensiva, apoyada en recursos digitales, fomenta la capacidad de análisis crítico y de generación de nuevas preguntas. Las TIC permiten comparar perspectivas, evidenciar sesgos y examinar evidencias, promoviendo un pensamiento analítico que va desde la comprensión de un texto hasta la construcción de interpretaciones propias. La idea de enriquecimiento de la información mediante el entorno señala un valor clave de la alfabetización mediada por TIC: el aprendizaje no se limita al texto primario, sino que se nutre de contextos históricos, sociales y culturales. La lectura se expande al incluir experiencias, casos reales, experiencias de usuarios y recursos comunitarios, lo que fortalece la relevancia y la transferencia del aprendizaje.

Figura 8. *Enseñanza de la comprensión lectora desde la tecnología educativa*



Subcategoría: *Comprensión lectora desde el discurso digital innovador*

La enseñanza de la comprensión lectora en la era digital presenta una oportunidad única para transformar el aprendizaje y la práctica docente. Según Pérez (2021), es fundamental que el uso de las TIC no solo se limite a la incorporación de herramientas tecnológicas, sino que también promueva un aprendizaje significativo e innovador. Este enfoque tiene como objetivo estimular un nuevo rol para los docentes, donde se convierten en facilitadores del aprendizaje y guías en el proceso de formación de estudiantes investigadores y autónomos.

El desarrollo de un aprendizaje significativo implica que los estudiantes no solo memoricen fórmulas o procedimientos, sino que comprendan profundamente los conceptos que apremian ser interpretados desde la lectura y su aplicación en contextos reales. Las TIC pueden desempeñar un papel crucial en este proceso al ofrecer recursos interactivos, simulaciones y plataformas colaborativas que permiten a los estudiantes explorar conceptos que serán interpretados de manera activa. Donde, el uso de software educativo o aplicaciones móviles puede ayudar a visualizar problemas complejos, facilitando así una comprensión más profunda.

Además, al integrar TIC en la enseñanza de la comprensión lectora, se fomenta un ambiente donde los estudiantes pueden asumir un rol más activo en su propio aprendizaje. Esto implica desarrollar habilidades de investigación, pensamiento crítico y resolución de problemas. Los docentes pueden dar paso a la reflexión sobre actividades que inviten a los estudiantes a investigar temas que son esenciales para la comprensión lectora, formular preguntas y buscar respuestas utilizando diversas fuentes digitales. Este enfoque no solo aumenta la motivación y el interés por la materia, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos futuros con mayor autonomía y confianza.

El nuevo rol del docente en este contexto es esencial. En lugar de ser meros transmisores de conocimiento, los educadores deben adoptar una postura más flexible y adaptativa, donde facilitan el aprendizaje mediante la creación de experiencias educativas significativas. Esto puede incluir el uso de proyectos colaborativos, debates en línea o investigaciones guiadas que integren tecnología. Al hacerlo, los docentes no solo enriquecen el proceso educativo, sino que también modelan comportamientos investigativos y autónomos en sus estudiantes.

Sin embargo, para lograr esta transformación es necesario proporcionar a los docentes la formación adecuada en el uso pedagógico de las TIC. Esto incluye no solo habilidades técnicas para manejar herramientas digitales, sino también estrategias didácticas que les permitan integrar estas tecnologías de manera efectiva en sus lecciones. Además, es importante fomentar una cultura escolar que valore la innovación y apoye a los educadores en su desarrollo profesional continuo.

Como plantea Pérez (2021), el uso efectivo de las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora debe ir más allá de lo superficial; debe promover un aprendizaje significativo e innovador que prepare a los estudiantes para ser investigadores autónomos capaces de adaptarse a los cambios del mundo moderno. Al redefinir el rol del docente y proporcionar las herramientas necesarias para esta transformación, se puede crear un entorno educativo dinámico que beneficie tanto a educadores como a estudiantes, preparando así a las nuevas generaciones para enfrentar con éxito los desafíos del futuro.

Por tal motivo, el uso de las TIC en la enseñanza de la comprensión lectora ofrece una serie de ventajas que pueden transformar la experiencia educativa, haciéndola más interesante, activa, agradable y dinámica. Al asociar lo teórico con lo práctico, las TIC permiten a los estudiantes visualizar conceptos abstractos y aplicarlos en contextos reales, lo que facilita una comprensión más profunda y significativa de la materia. Para enriquecer la práctica docente con el uso de TIC, es fundamental que estas herramientas se integren de manera planificada y reflexiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica que los educadores deben tener un claro entendimiento de cómo utilizar las TIC para mediar el aprendizaje, evitando su uso improvisado o superficial. La integración efectiva de las TIC requiere una estrategia pedagógica bien definida que contemple los objetivos de aprendizaje, las características del alumnado y el contexto educativo.

Una forma de lograr esta integración es mediante la apropiación de un discurso didáctico que promueva actividades que fomenten la participación activa de los estudiantes. Por ejemplo, el uso de software para la comprensión lectora puede permitir a los alumnos explorar funciones, gráficos y otros aspectos interactivamente, facilitando así su comprensión. Asimismo, plataformas colaborativas pueden ser utilizadas para realizar proyectos grupales donde los estudiantes investiguen sobre el contexto y

generen interpretaciones del mundo real, promoviendo el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades comunicativas.

Además, es importante que los docentes reciban formación continua sobre cómo utilizar eficazmente las TIC en sus clases. Esta capacitación debe incluir no solo aspectos técnicos relacionados con el manejo de herramientas digitales, sino también enfoques pedagógicos que les permitan integrar estas tecnologías en su práctica diaria. Al empoderar a los educadores con conocimientos y habilidades adecuadas, se aumenta la probabilidad de que utilicen las TIC de manera efectiva y consciente. Otro aspecto a considerar es la evaluación del impacto del uso de TIC en el aprendizaje. Los docentes deben ser capaces de reflexionar sobre cómo estas herramientas están influyendo en la comprensión lectora de sus estudiantes y ajustar sus estrategias según sea necesario. Esto puede incluir la recolección de datos sobre el rendimiento académico o encuestas sobre la percepción del alumnado respecto al uso de tecnología en clase. Por otra parte, los informantes aportan lo siguiente:

D4: Entonces esto es una cosa muy importante pero lo que yo decía anteriormente se debe capacitar a los docentes para tener buenas herramientas, además que en las instituciones se mejore el acceso a internet que su conectividad sea equitativa y con gran descarga para que no haya problemas en el momento de querer trabajar con ellos y así los estudiantes se ven más entusiasmados y más motivados, cuando sea el momento del proceso lector y que no sea algo tedioso ni aburrido sino al contrario sea algo muy divertido y muy motivador

D6: El uso de las TIC ha favorecido mucho la motivación de los chicos porque ellos se les hace aburrido digámoslo de alguna manera, fastidioso que siempre las clases sean escribir y escribir y escribir, pero si ellos ven un computador o una estrategia en la que se utilicen las TIC, eso va a mejorar la motivación, va a hacer que las clases sean más dinámicas y que sean más participativas. Y algunas herramientas lectoras han permitido también mejorar la comprensión inferencial y crítica, así como ampliar la variedad de textos a los que los estudiantes acceden, porque hoy en día no solamente encontramos los libros físicos, sino también encontramos hasta audiolibros.

D7: Las TIC como perspectiva didáctica de la comprensión lectora es muy importante porque le da la posibilidad a los estudiantes de la solución de los problemas que le pueden salir de manera cotidiana. También esto puede permitirnos superar estos retos que se recomiendan para que sean tecnologías activas con uso de recursos interactivos, colaboración en línea y un enfoque que combine lo tradicional con lo digital, porque la relación entre las herramientas tecnológicas y la comprensión lectora radica en que las TICs puede crear entornos de aprendizaje significativos y personalizados, porque facilita la adquisición de esta habilidad fundamental para el rendimiento académico.

Los aportes de los informantes sobre la integración de las TIC en la educación destacan dos pilares complementarios: diversidad de enfoques y capacidades docentes. D4 subraya que las TIC deben permitir a los estudiantes explorar múltiples procesos y

formas de resolver problemas, evitando un único camino. Este enfoque promueve la educación basada en la experimentación, la creatividad y la transferencia de estrategias, al tiempo que demanda una infraestructura adecuada para sostener estas prácticas.

D4 también advierte que la implementación exitosa requiere capacitación docente para utilizar herramientas de calidad. Sin una formación adecuada, las tecnologías pueden convertirse en simples sustitutos de métodos tradicionales. Por ello, la profesionalización del profesorado es central para aprovechar la diversidad de recursos y garantizar experiencias de aprendizaje efectivas y significativas. En el plano institucional, el informante enfatiza la necesidad de una conectividad equitativa y de alta capacidad. Una infraestructura deficiente obstaculiza la exploración de múltiples enfoques y puede desincentivar a estudiantes y docentes. Garantizar acceso estable a Internet facilita la realización de actividades dinámicas y colaborativas que enriquecen el proceso lector y el razonamiento crítico.

D1 propone un marco que ve las TIC como un elemento integrador que atiende diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Este enfoque facilita la construcción de habilidades de comprensión lectora mediante la diversificación de estrategias y materiales. Al considerar la diversidad, las TIC permiten adaptar la enseñanza a las necesidades individuales, fortaleciendo la competencia lectora en el marco de un lenguaje crítico. D1 también señala que la tecnología impone la necesidad de nuevas formas de enseñar y aprender, reflejando cambios sociales y culturales. En este sentido, no debe dependerse de una única metodología, recurso o material. La pluralidad de enfoques, apoyada en recursos digitales variados, permite responder a distintos contextos y preferencias de los estudiantes, promoviendo una educación más inclusiva y flexible.

Ante ello, los informantes coinciden en que las TIC deben enriquecer el aprendizaje al ofrecer diversidad de procesos y métodos, siempre que exista desarrollo profesional docente y una infraestructura adecuada. Su visión conjunta impulsa una educación más adaptable, que valora la exploración, la personalización y la reflexión crítica como fundamentos de la comprensión lectora y del aprendizaje en general. Para que las TIC realmente enriquezcan la práctica docente en comprensión lectora, es esencial que se utilicen como mediadoras del aprendizaje y no simplemente como

adiciones superficiales al currículo. Al planificar cuidadosamente su integración y proporcionar formación adecuada a los docentes, se puede crear un entorno educativo más dinámico e interactivo que beneficie tanto a estudiantes como a educadores. De esta manera, se fomenta un aprendizaje significativo que prepara a los alumnos para enfrentar desafíos futuros con confianza y competencia.

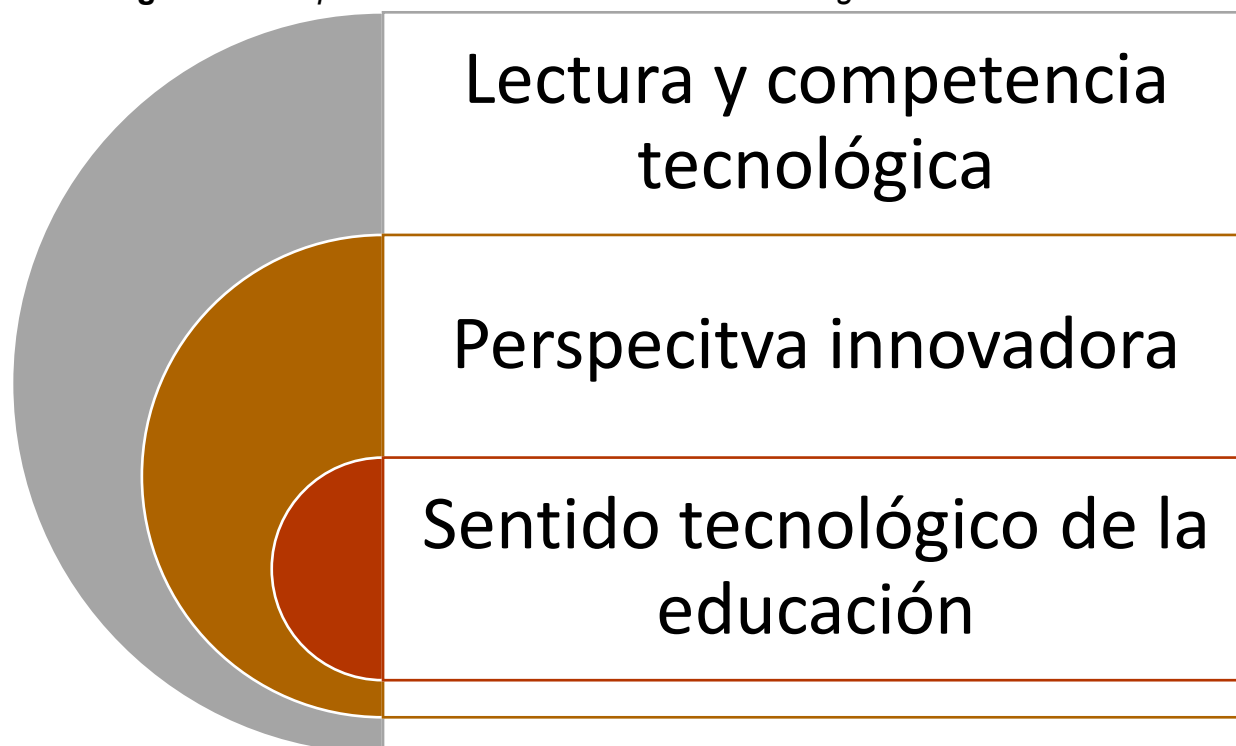
El impacto motivacional de las TIC en el aprendizaje lector, subrayando que la incorporación de herramientas digitales puede transformar clases que tradicionalmente resultan tediosas en experiencias dinámicas y participativas. Este enfoque reconoce que la tecnología, bien implementada, rompe la monotonía de la escritura repetitiva y ofrece alternativas atractivas para captar la atención y el compromiso del estudiantado. El uso de TIC facilita la diversificación de estrategias didácticas que pueden convertir la lectura en una actividad interactiva. Al integrar herramientas lectoras, se potencia la comprensión inferencial y crítica, ya que los recursos digitales permiten realizar mediaciones, análisis de textos y debates guiados que van más allá de la simple extracción de información. Esto fortalece la construcción de significados y la capacidad de razonar con evidencias.

D6 también enfatiza que la variedad de textos accesibles a través de las TIC amplía el repertorio de experiencias de lectura. No se limitan a libros físicos; la disponibilidad de audiolibros, artículos interactivos, lecturas en línea y multimedia enriquece el ecosistema lector y facilita la individualización del aprendizaje, adaptándose a diferentes ritmos, estilos y preferencias del alumnado. Asimismo, este enfoque reconoce la necesidad de una infraestructura adecuada y una formación docente que acompañe la integración de estas herramientas. Sin una base tecnológica estable y sin capacidades pedagógicas para diseñar actividades con TIC, la motivación y los beneficios potenciales pueden verse limitados. La actualización profesional y la disponibilidad de recursos son componentes críticos.

D6 sugiere que la motivación no solo se orienta a “hacer más interesante” la clase, sino que la tecnología debe servir para facilitar el progreso individual hacia la lectura crítica. Al permitir retroalimentación inmediata, seguimiento del avance y adaptación de estrategias, las TIC pueden apoyar una lectura más consciente, autónoma y responsable, donde el alumnado aporte interpretaciones propias basadas en evidencias.

Ante ello, se propone que las TIC potencian la motivación, la participación y la profundización en la lectura al ampliar el acceso a textos diversos y al ofrecer herramientas que favorecen la comprensión inferencial y crítica. Este marco resalta la necesidad de inversión en recursos y formación para que la tecnología cumpla su función educativa de manera equitativa y efectiva.

Figura 9. *Comprensión lectora desde el discurso digital innovador*



Vinculación de los hallazgos

La noción central de López (2016) enfatiza que aprender a leer es un proceso inicial y determinante, seguido por un desarrollo sostenido de la comprensión. Este marco permite interpretar que la lectura no es solo decodificación, sino una competencia que se potencia con ejercitación deliberada. Los informantes destacan que la lectura debe cultivarse como hábito y gusto, no como tarea aislada, para sostener la motivación y la participación. En su enfoque, la comprensión lectora emerge como resultado de prácticas repetidas y reflexivas que conectan texto y significado. Así, la primera etapa no

es estática sino fase de consolidación de estrategias, vocabulario y estructuras discursivas.

El análisis de los aportes de los informantes muestra que la lectura se concibe como una competencia transversal para el aprendizaje. Al situarse en un marco de desarrollo, la comprensión lectora se vincula con múltiples áreas y contextos didácticos, reforzando la necesidad de enfoques integrados. Los informantes subrayan la importancia de la instrucción explícita de estrategias, pero también de su transferencia a textos variados y contextualizados. Este énfasis sugiere que, para sostener avances, se requieren prácticas de enseñanza que conecten meta-cognición, inferencia y evaluación crítica, la lectura se concibe como una herramienta para aprender a aprender.

Sobre el segundo bloque de aportes, la cita de López (2016) invita a considerar el rol de la crítica en la construcción de hábitos lectores. Los informantes señalan que cultivar el gusto por la lectura desde una perspectiva crítica implica exponer a los estudiantes a textos que permitan cuestionar, comparar y reflexionar. Este componente crítico fortalece la comprensión al situar al lector como agente activo, capaz de generar inferencias y juicios fundamentados. La atención al valor de los textos y a su relevancia cultural enriquece las prácticas docentes y amplía las oportunidades de aprendizaje significativo. De este modo, la educación lectora se vuelve transformative.

En relación con el D1, el contexto educativo se revela como un escenario repleto de retos y oportunidades para la enseñanza de la lectura. La necesidad de adaptar enfoques a las características de estudiantes y entornos es constante, especialmente cuando los recursos, espacios e implementos son limitados. Sin embargo, estos límites pueden transformarse en oportunidades para innovar con prácticas que aprovechen la relación directa de los estudiantes con la naturaleza y con experiencias reales. Las prácticas docentes tradicionales pueden integrarse con estrategias de lectura que exploren observación, descripción y análisis del entorno natural. Así se promueven habilidades de comprensión en contextos genuinos.

Un tema clave es la tensión entre lo tradicional y lo innovador en la enseñanza de la comprensión lectora. Los informantes ponen de relieve que, aun con limitaciones, es posible diseñar actividades didácticas que integren experiencias del entorno natural con textos y tareas de lectura. La clave está en seleccionar textos y actividades que conecten

con las vivencias de los estudiantes, facilitando la inferencia, la síntesis y la evaluación crítica. En este sentido, la relación entre lectura y entorno se convierte en un puente para desarrollar comprensión profunda. La reflexión pedagógica debe considerar estas dinámicas para sostener avances.

Ante ello, los aportes de los informantes permiten vislumbrar rutas para la mejora educativa en lectura y comprensión. A partir de la articulación entre la necesidad de cultivar hábitos de lectura y la realidad de recursos limitados, se pueden proponer estrategias creativas y contextualizadas. Esto implica formaciones docentes, diseño de materiales adaptados, y una evaluación que valore la comprensión estratégica y crítica. Por ello, la lectura se configura como función central del aprendizaje, susceptibles de fortalecerse mediante prácticas que aprovechen el entorno y respondan a las características específicas de los estudiantes.

La definición de Jiménez (2014) sitúa la comprensión lectora como la capacidad de captar de forma lo más objetiva posible lo que un autor comunica a través del texto escrito. Este marco enfatiza la necesidad de desarrollar habilidades que permitan decodificar significados y, a la vez, interpretar intenciones, ideas y perspectivas del autor. El aporte de los informantes radica en entender la lectura como un acto complejo que implica interpretación, análisis y sentidos que trascienden la mera decodificación. Así, la comprensión se presenta como un objetivo que convoca tanto al dominio lingüístico como a la competencia cognitiva para construir significado.

Por ello, la idea de involucrar a estudiantes y docentes en un continuo proceso de lectura, reflexión y acción aporta un marco de comunidad educativa. Los informantes señalan que este ciclo fortalece la pertenencia institucional y promueve prácticas inclusivas y participativas. La lectura, entonces, se convierte en una experiencia compartida que facilita la conversación, la reflexión crítica y la acción pedagógica fundamentada. Este enfoque facilita la emancipación al democratizar el acceso al conocimiento y fortalecer la agencia de los actores escolares.

La afirmación de que la comprensión lectora es una capacidad individual no debe entenderse de forma aislada. Aunque el foco esté en las capacidades del individuo, los aportes señalan que el aprendizaje ocurre en interacción con otros, en contextos educativos y sociales. Por ello, las estrategias deben diseñarse para atender tanto el

desarrollo individual como las oportunidades de aprendizaje cooperativo y contextualizado. La DI3 propone un repertorio didáctico dinámico que favorece este equilibrio entre auto regulación y apoyo social.

Así mismo, DI3 describe una batería de estrategias didácticas para promover la comprensión. Activar conocimientos previos sitúa la lectura en un horizonte de conexiones con experiencias previas, lo que facilita la construcción de marcos significativos. Formular preguntas antes, durante y después de la lectura fomenta la metacognición y mantiene al estudiante en estado de alerta para la construcción de significado. Los organizadores gráficos estructuran información para favorecer la claridad y la relación entre ideas.

Ahora bien, la implementación de sesiones de lectura guiada con grupos pequeños permite trabajar habilidades específicas de manera focalizada. Este formato ofrece andamiaje suficiente para apoyar a estudiantes con diferentes niveles de dominio y para modelar estrategias de lectura. A su vez, la lectura independiente con preguntas dirige la autonomía y la responsabilidad del aprendiente, promoviendo la gestión de su propio proceso de comprensión. El objetivo central es activar procesos de pensamiento crítico y analítico.

De este modo, la articulación de estas prácticas con el objetivo de que los estudiantes desarrollen ideas críticas resalta la dimensión emancipadora de la lectura. La combinación de lectura guiada, lectura independiente y reflexión transforma la lectura en una práctica pedagógica que no solo transmite contenidos, sino que también forma ciudadanos capaces de cuestionar, evaluar y debatir. Así, los aportes de los informantes convergen hacia una visión de la enseñanza de la comprensión lectora que es a la vez individual, colaborativa y con potencial transformador en la escuela.

Freire (1970) propone que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, y que la alfabetización es un acto dialógico, emancipador y situado. Este marco invita a situar la enseñanza de la lectura en contextos reales y significativos para los estudiantes, no como simple decodificación. Los aportantes destacan que la educación debe ser un viaje compartido en el que el docente facilita la interpretación de la realidad. La lectura se convierte así en un medio para cuestionar, dialogar y transformar condiciones socioculturales.

El eje contextualizador de Freire (1970) implica seleccionar textos relevantes que conecten con experiencias y problemáticas de los alumnos. En los aportes, se valora que los materiales didácticos estén en sintonía con las identidades y necesidades del alumnado, promoviendo participación activa. Al promover discusiones abiertas, se permiten múltiples interpretaciones y el desarrollo de la argumentación fundamentada. De este modo, la comprensión lectora se mezcla con pensamiento crítico y agencia ciudadana, no solo con comprensión textual.

La noción de practicar una lectura dialógica implica diseñar actividades que faciliten el diálogo entre texto y experiencia. Los informantes señalan que las discusiones deben generar puentes entre lo leído y lo vivido, fortaleciendo la capacidad de anticipar, comparar y cuestionar. En este marco, las estrategias deben favorecer un análisis contextualizado, permitiendo que los estudiantes construyan significados compartidos. Freire inspira a convertir la clase en un espacio de deliberación y reflexión colectiva.

En relación con D5, las técnicas para mejorar la comprensión lectora contemplan motivación y activación de conocimientos previos como puntos iniciales. La lectura se enriquece mediante preguntas y conexiones que movilizan el interés y la curiosidad de los estudiantes. El uso del diccionario para buscar términos desconocidos se presenta como una práctica esencial de autonomía lingüística y de desarrollo de vocabulario estratégico. Estas prácticas se integran en un flujo de lectura activa y participativa.

Asimismo, D5 propone estrategias de lectura comprensiva que incluyen lectura general, subrayado y búsqueda de significados, con énfasis en desarrollar comprensión global y detallada. El enfoque está en enseñar a identificar ideas clave, relaciones entre conceptos y propósitos del texto. Los aportes destacan que estas estrategias deben ser flexibles y adaptadas a las características del alumnado, sin perder la dimensión crítica que Freire (1970) defiende.

La convergencia entre Freire (1970) y D5 marca una ruta para una enseñanza de la lectura que es emancipadora y práctica. Al combinar contextualización, diálogo, y herramientas de lectura, se facilita una comprensión que trasciende la decodificación. La finalidad es formar lectores que cuestionen, argumenten y participen activamente en su sociedad, fortaleciendo la alfabetización como proceso social y político, además de

individual. Ante ello, la lectura se convierte en motor de transformación educativa y comunitaria.

El proceso lector se inicia con la decodificación, una habilidad cognitiva fundamental que transforma signos escritos en sonidos reconocibles para el significado. Este punto de partida es central en la comprensión, ya que la fluidez fonológica facilita el acceso rápido a la información y libera recursos para la interpretación. Dehaene (2009) explica que este mecanismo se activa en circuitos neuronales especializados que se desarrollan progresivamente con la práctica constante de las correspondencias fonema-grafema. En este marco, la automatización gradual es crucial para avanzar hacia niveles superiores de comprensión.

La propuesta conceptual resalta que la decodificación no es un fin en sí mismo, sino una puerta de entrada a procesos más complejos de pensamiento. A medida que la lectura se automatiza, los estudiantes pueden dedicar mayor atención a la comprensión, inferencia y análisis de ideas. Este enfoque resalta la necesidad de prácticas formativas y repetitivas que fortalezcan la correspondencia entre sonidos y letras, permitiendo una lectura más fluida y sostenida. Así, la decodificación se convierte en habilitadora del aprendizaje.

En relación con el D1, la estimulación del aprendizaje se apoya en actividades dinámicas y participativas orientadas a la comprensión lectora. Estas prácticas buscan que los estudiantes conecten los temas aprendidos con su cotidianidad, promoviendo aprendizaje significativo. Al vincular contenidos con experiencias reales, se facilita la internalización de conceptos y el desarrollo de capacidades críticas. Este entorno de reflexión emerge como motor de motivación y compromiso con la lectura.

El D1 describe un ambiente de reflexión, debate y trabajo en equipo, con retroalimentación continua. Este marco colaborativo potencia la comprensión al permitir que las ideas circulen, se cuestionen y se construyan colectivamente. La interacción entre pares facilita la autorización de conceptos y la corrección de errores, reforzando la seguridad para expresar interpretaciones. En este sentido, la lectura se convierte en una práctica social y compartida.

La combinación de decodificación automatizada y prácticas dinámicas sugiere una visión integrada de la educación lectora: desde la automatización fonética hasta la

construcción de significado a través de la reflexión y la colaboración. Los aportes señalan que, para sostener el progreso, es necesario diseñar actividades que integren teoría y experiencia, favoreciendo la transferencia de estrategias de lectura a contextos variados. Por tal motivo, la formación lectora debe contemplar tanto aspectos mecánicos como cognitivos superiores.

En tal sentido, la articulación entre la decodificación y las prácticas de aprendizaje significativas propone una ruta para desarrollar lectores competentes y autónomos. La ampliación de recursos, el apoyo entre pares y la retroalimentación estructurada emergen como elementos claves para sostener el avance. La comprensión lectora, entonces, se configura como un proceso dinámico que evoluciona desde la automatización de la decodificación hacia prácticas de lectura crítica y creativa, fortaleciendo la agencia del estudiantado.

Cassany (2006) sostiene que enseñar a leer implica más que decodificar; se trata de fomentar pensar críticamente sobre lo leído. Este horizonte sugiere que la lectura debe integrarse con la vida cotidiana de los estudiantes, conectando textos con experiencias, contextos y prácticas culturales relevantes. En los aportes, la lectura deja de ser una tarea aislada para convertirse en una práctica situada y mediada por entornos ricos en textos y oportunidades de diálogo. Así, el aprendizaje de la lectura requiere ambientes que estimulen la interacción y la reflexión, más allá de la mera transmisión de contenido.

Por ello, la crítica de Cassany a la lectura literal resalta la necesidad de plantear preguntas abiertas y escenarios que permitan múltiples interpretaciones. D2 señala que las preguntas cerradas limitan el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción de conocimiento. Los aportes, entonces, subrayan la importancia de diseñar tareas de lectura que promuevan hipótesis, inferencias y debates, en los que los estudiantes articulen razonamientos y confronten ideas diversas. Este enfoque favorece la agencia y la autonomía intelectual.

Ante ello, la dicotomía entre lectura útil y lectura descontextualizada se manifiesta en la preocupación por el vocabulario limitado y la lectura sin propósito. Los informantes destacan que el desarrollo lexical y la motivación están vinculados, por lo que es necesario introducir textos variados y significativos que respondan a intereses reales. Un

repertorio textual diverso facilita la conexión con emociones, experiencias y problemáticas cotidianas, fortaleciendo la comprensión y el deseo de leer. Así mismo, la ausencia de reflexión desde lo emocional se señala como un obstáculo para la lectura crítica. Si las estudiantes no encuentran sentido emocional ni relevancia personal en los textos, es probable que la lectura se perciba como obligación. Por ello, es crucial incorporar materiales que conecten con identidades, culturas y contextos de vida de los alumnos, promoviendo una experiencia lectora que inspire curiosidad y empatía.

Ante ello, destaca la necesidad de mediaciones adecuadas tales como debates, proyectos de lectura, y socialización de ideas aparecen como clave para transformar la experiencia lectora. La lectura se enriquece cuando hay interacción con pares, con docentes y con comunidades lectoras. Este soporte facilita la decodificación, la comprensión y la crítica, articulando texto, contexto y acción, tal como propone Cassany al enfatizar entornos ricos en interacción. De ahí, que, la convergencia entre el reconocimiento de los desafíos de D2 y la visión de Cassany apunta a una implementación educativa que priorice textos relevantes, preguntas abiertas y mediaciones diversas. La meta es cultivar lectores críticos, curiosos e invertir en su motivación y repertorio lingüístico. Por tal motivo, la lectura debe dejar de ser tarea aislada para convertirse en práctica social, emocional y cognitiva integrada en la vida de los estudiantes.

Mora (2020) enfatiza que las estrategias didácticas deben ajustarse a los ritmos y estilos cognitivos de cada estudiante, permitiendo una activación cerebral óptima para el aprendizaje. Este planteamiento propone una personalización de la enseñanza que favorece la atención, la memoria y la comprensión. Al incorporar variaciones en tempo, apoyos visuales y estructuras flexibles, se busca que la lectura genere menos resistencia y mayor involucramiento. La idea central es evitar enfoques homogéneos y promover itinerarios de lectura adaptados a la diversidad.

La enseñanza de la comprensión lectora, según Mora, requiere un enfoque pedagógico que integre evaluación, intervención y entorno sociocultural del estudiantado. De este modo, la medición del progreso debe informar ajustes pedagógicos y materiales didácticos. La intervención, a su vez, debe ser oportuna y contextualizada para atender tanto las dificultades como las fortalezas de cada alumno.

Donde, el entorno sociocultural aporta significados vivos que enriquecen la lectura y el análisis.

En este marco, D4 propone una secuencia de lectura basada en fases: antes, durante y después. Esta lógica facilita la contextualización inicial, la construcción de significado durante la lectura y la reflexión posterior. La propuesta sugiere que, para identificar y contextualizar lo leído, se realicen actividades que conecten con experiencias previas y realicen comparaciones con realidades cercanas. Así, la comprensión se fortalece desde lo personal hacia lo conceptual. La fase "antes" promueve la activación de conocimientos previos y la anticipación de ideas, lo que facilita el establecimiento de propósitos y preguntas guía. En la fase "durante" se enfatiza el encuentro con palabras desconocidas y conceptos clave, promoviendo estrategias de lectura y búsqueda de significados.

Este paso es crucial para enriquecer el vocabulario y evitar interrupciones en la fluidez. El acompañamiento docente facilita la toma de decisiones lectoras en tiempo real. La fase "después" se centra en la internalización de lo leído mediante la escritura, la discusión y la síntesis de ideas. En esta etapa, las producciones orales y escritas de los estudiantes permiten verificar la comprensión y clarificar dudas. La bitácora individual, descrita por D4, emerge como instrumento de registro de progreso y de enriquecimiento de vocabulario, registrando avances y áreas de mejora. Este proceso facilita la retroalimentación formativa.

Finalmente, la conjunción de Mora y D4 propone un modelo integrado: lectura con ritmos y apoyos diferenciados, evaluaciones que alimenten intervenciones, y un entorno sociocultural que sostenga la motivación. La práctica docente debe organizar secuencias que faciliten la contextualización, la articulación de ideas y la expansión del vocabulario. Así, la comprensión lectora se transforma en un proceso dinámico, personalizado y social. En tal sentido, la lectura deja de ser tarea aislada para convertirse en experiencia de aprendizaje holística.

SECCIÓN V

TEORIZACIÓN

La didáctica de la comprensión lectora desde la mirada de Freire en educación primaria en la Institución Educativa Las Toldas

La comprensión lectora es un dominio complejo que requiere marcos teóricos que conecten lo práctico con lo conceptual, permitiendo explicar por qué ciertos enfoques funcionan en contextos específicos. Las experiencias de los docentes, entendidas como sistemas de creencias, normas y valoraciones compartidas, influyen decisivamente en la selección de estrategias, materiales y rutinas didácticas. Teorizar sobre la enseñanza de la comprensión lectora facilita convertir estas prácticas cotidianas en conocimiento explicativo, identificando supuestos subyacentes y posibles sesgos que orientan las intervenciones en el aula. Así, la teoría ofrece un andamiaje para evaluar, adaptar y justificar las decisiones pedagógicas.

Por ello, vincular teoría y experiencias permite comprender la brecha entre lo que se enseña y lo que los estudiantes necesitan para desarrollar comprensión profunda. Las experiencias pueden reforzar enfoques tradicionales centrados en decodificación o, por el contrario, favorecer enfoques estratégicos y metacognitivos. La teoría, al iluminar categorías como navegación entre ideas, inferencia y evaluación, proporciona criterios para analizar la congruencia entre prácticas de aula y metas de aprendizaje. Esta articulación ayuda a detectar incongruencias y a proponer modelos de enseñanza más coherentes con la investigación actual.

La teorización, al erigirse como pilar del conocimiento, cumple una función normativa y heurística en la investigación: no solo organiza y clasifica observaciones, sino que establece marcos interpretativos que orientan qué datos son relevantes, cómo deben ser recogidos y qué relaciones deben buscarse, dotando así al proceso investigativo de coherencia epistemológica. Este rol normativo implica que las teorías condicionan la percepción del investigador, posibilitando explicaciones sistemáticas y

evitando interpretaciones fragmentarias o casuales de la realidad. Al trascender la mera descripción, la teorización exige niveles de abstracción que permiten comprender causaciones, mecanismos y regularidades subyacentes a los fenómenos observados.

Es decir, transforma hechos aislados en proposiciones explicativas que pueden generalizarse y someterse a contrastación empírica. Esta profundización resulta esencial para convertir datos en conocimiento útil, capaz de predecir y orientar intervenciones en contextos concretos. La capacidad de integrar diferentes dimensiones de análisis fortalece la potencia explicativa de la teorización, pues al articular múltiples niveles se abordan la complejidad y la multicausalidad inherentes a los fenómenos humanos. Tal enfoque interdisciplinario evita reduccionismos y permite identificar condiciones y contingencias que modulan efectos, enriqueciendo la precisión explicativa.

Asimismo, la teorización actúa como herramienta para desentrañar dinámicas ocultas: al proponer relaciones causales y mecanismos operativos, facilita la identificación de factores mediadores y moderadores que generan variabilidad en los comportamientos y eventos. No obstante, la fuerza explicativa de la teorización exige rigor y reflexividad metodológica, puesto que los marcos teóricos pueden sesgar la interpretación si sus supuestos no se explicitan o si se aplican de manera rígida a realidades distintas.

Por ello, las teorías deben ser evaluadas, refinadas y, cuando procede, reemplazadas ante nueva evidencia, manteniendo un equilibrio entre estabilidad conceptual y apertura a la revisión empírica. En tal sentido, como puente entre conocimiento y acción, la teorización contribuye a la transferencia científica hacia políticas, prácticas profesionales y educación: ofrece marcos integrados que informan decisiones, permiten anticipar consecuencias y fundamentan estrategias de intervención. Su valor práctico reside en proporcionar explicaciones suficientemente complejas y contextualizadas para abordar problemas reales de manera efectiva.

Fidias Arias (2007) subraya la naturaleza conceptual y creativa de la teorización: esta no es mera ilustración de relaciones ya conocidas mediante figuras o gráficos, sino la generación de conceptos originales o la recombinación novedosa de conceptos existentes con el fin de explicar y resolver un problema científico. Desde esta perspectiva, teorizar implica un acto de síntesis y construcción intelectual que trasciende la mera

descripción empírica; requiere abstracción, formulación de supuestos y establecimiento de nexos causales que permitan dar sentido y organizar la realidad investigada.

La crítica implícita a las presentaciones superficiales de teorización en tesis apunta a una distinción metodológica entre elaborar marcos teóricos y confeccionar arreglos formales o estéticos. Un diagrama o figura sin sustentación conceptual profunda puede dar la apariencia de teoría, pero carece de la función explicativa robusta que exige la investigación científica. En este sentido, Arias reclama rigor y creatividad: las teorías deben poder articular conceptos de modo coherente y ofrecer soluciones plausibles al problema planteado.

Asimismo, la definición propuesta resalta el carácter instrumental de la teoría: su valor se mide en función de su capacidad para resolver problemas científicos. Esto implica que la teorización no es un ejercicio puramente contemplativo sino pragmático; las concepciones teóricas deben conducir a desarrollos explicativos, generar predicciones, orientar intervenciones o abrir líneas de investigación. La utilidad epistemológica se convierte así en criterio central para evaluar la solidez de una teoría.

La idea de que la teorización es la creación de conceptos novedosos o su recombinación implica también un reconocimiento del dinamismo del conocimiento: las teorías no son verdades finales sino construcciones provisionales que pueden ser revisadas, ampliadas o reemplazadas. La originalidad conceptual es, entonces, un motor de progreso científico, pero su validación requiere confrontación empírica, coherencia interna y capacidad heurística para generar nuevas preguntas y soluciones.

En tal sentido, el planteamiento de Arias (2007) sugiere implicaciones pedagógicas y evaluativas para la formación investigativa: enseñar a teoretizar implica formar en la generación y relación creativa de conceptos, en la crítica a presentaciones superficiales y en la exigencia de que las teorías resuelvan problemas. La evaluación de tesis y trabajos científicos debería centrarse menos en la ornamentación gráfica y más en la originalidad conceptual, la coherencia argumental y la capacidad explicativa y aplicativa del marco teórico propuesto.

Didáctica de la enseñanza de la comprensión lectora

La comprensión lectora se presenta como un tema central en la educación básica primaria, donde se sientan las bases para aprendizajes posteriores y para el desarrollo de la alfabetización plena. Este enfoque reconoce que leer no es solo decodificar, sino activar procesos mentales complejos como la inferencia, la valoración crítica y la construcción de significado. La lectura se sitúa en un marco interactivo entre el lector y el texto, donde cada experiencia de lectura aporta al desarrollo de la identidad lectora y a la capacidad de relacionar textos con contextos personales y sociales. Ante ello, se prioriza la relación entre el lector y el texto como núcleo de la comprensión. Este marco sostiene que la comprensión surge de la interacción entre los conocimientos previos del lector y la nueva información presentada por el texto. Así, la enseñanza debe diseñar experiencias que faciliten activaciones de esquemas, conexiones intertextuales y la construcción de significados compartidos entre el alumno y el material leído.

Se destaca que la comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo, no una habilidad mecánica aislada. Implica planificación, monitoreo y evaluación de estrategias por parte del lector. Este punto subraya la necesidad de enseñar a los estudiantes a seleccionar, adaptar y desplegar estrategias de lectura según la tarea, el tipo de texto y el nivel de demanda, promoviendo una lectura más flexible y autónoma. El énfasis en la metacognición sugiere que los estudiantes deben ser conscientes de sus estrategias de comprensión y aprender a regularlas. La metacognición implica saber cuándo aplicar una estrategia, cómo ajustarla ante dificultades y cómo evaluar si la comprensión está en riesgo. La instrucción puede incorporar preguntas guiadas, andamiaje explícito y momentos de reflexión sobre el propio proceso de lectura.

Ahora bien, la articulación entre conocimiento previo, estrategia y regulación de la lectura facilita intervenciones pedagógicas efectivas. Al activar experiencias previas, el docente puede diseñar actividades que conecten saberes de los estudiantes con el nuevo texto, promoviendo inferencias, predicciones y clarificación de dudas. Estas prácticas fortalecen la autonomía lectora y la capacidad de transferir habilidades a otros dominios. Por ello, comprender la lectura en términos de procesos interactivos y regulados sugiere una enseñanza que integra contexto, propósito y diversidad de textos.

Se recomienda diversificar géneros y temas, incorporar textos culturales y sociales relevantes para los alumnos, y crear ambientes de lectura que fomenten la conversación, la reflexión y el sentido crítico. De este modo, la comprensión lectora se consolida como habilidad central para aprender a lo largo de la vida.

La metacognición, se define como el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos. Este concepto ofrece un marco para entender cómo los lectores planifican, supervisan y ajustan sus estrategias durante la lectura. Al incorporar la metacognición en la enseñanza, se facilita que los estudiantes identifiquen cuándo necesitan aplicar ciertas estrategias y cómo evaluar su efectividad en la tarea. Así, leer deja de ser un acto pasivo para convertirse en una práctica consciente y dirigida. Por ello, se sostiene que fomentar la metacognición en los estudiantes es esencial para desarrollar lectores autónomos que puedan enfrentarse a diversos tipos de textos.

La metacognición no se limita a la autoconciencia; implica una regulación activa de procesos como la planificación, la monitorización y la evaluación de la comprensión. El docente puede intervenir mediante preguntas que promuevan la vigilancia de la comprensión, la clarificación de dudas y la revisión de hipótesis. Este diseño pedagógico favorece la detectabilidad de errores de comprensión y la intervención oportuna para corregirlos. Este enfoque invita a trascender la comprensión literal para abarcar la inferencial y la crítica. Al entrenar a los estudiantes en la lectura inferencial, se fomenta la capacidad de leer entre líneas, identificar intenciones del autor y deducir significados no explicitados. La lectura crítica, por su parte, impulsa a evaluar sesgos, evidencias y consecuencias, fortaleciendo el pensamiento independiente.

Esta perspectiva subraya la importancia de que los alumnos se hagan preguntas sobre su comprensión, articulen sus estrategias y adaptan sus enfoques a distintas demandas textuales. La autonomía lectora emerge cuando el estudiante puede seleccionar herramientas metacognitivas adecuadas para cada situación de lectura. La metacognición se convierte así en un puente entre la técnica de lectura y el juicio crítico, conectando habilidades cognitivas con hábitos de razonamiento. La consolidación de una enseñanza centrada en la metacognición demanda un ambiente que valore la reflexión y la retroalimentación continua. El aprendizaje se beneficia de rúbricas claras, registros

de progreso y oportunidades para que los estudiantes expliquen sus decisiones metacognitivas.

Por tal motivo, aborda la comprensión lectora desde un marco didáctico que sitúa la práctica en contextos culturales y sociales. Este enfoque sostiene que la lectura no ocurre en un vacío, sino que se nutre de las experiencias previas y del entorno sociocultural del lector. Al comprender este vínculo, la enseñanza debe considerar las realidades individuales de los estudiantes y las situaciones de su comunidad para diseñar experiencias significativas. De este modo, las actividades de lectura se conectan con la vida cotidiana y con saberes previos. La visión plantea que la comprensión lectora está “profundamente influenciada” por el contexto implica que las estrategias deben ser flexibles y culturalmente sensibles. Las intervenciones pedagógicas deben reconocer diferencias lingüísticas, identidades culturales y prácticas discursivas propias de cada grupo. Así, se favorece un aprendizaje que no impone un único canon, sino que celebra diversidad de interpretaciones y marcos de referencia.

De este modo, la lectura debe adaptarse a las realidades de los estudiantes, considerando sus antecedentes y el significado que atribuyen a los textos. Este énfasis en la construcción de sentido desde la experiencia del lector sugiere prácticas como la selección de textos relevantes y la incorporación de contextos locales que faciliten la conexión con objetivos de aprendizaje. La personalización no sacrifica la cohesión curricular, sino que la enriquece con diversidad de perspectivas. Por ello, la lectura es un acto social y que se enriquece a través de la interacción con otros lectores. Esta visión invita a incorporar prácticas colaborativas que permitan compartir interpretaciones, discutir evidencias y contrastar puntos de vista. Las discusiones en grupo, los debates y las lecturas compartidas pueden ampliar horizontes interpretativos y fomentar habilidades de argumentación y escucha.

La inclusión de actividades colaborativas se presenta como clave para favorecer una construcción colectiva de significados y un aprendizaje más significativo. Al trabajar en equipo, los estudiantes comparan interpretaciones, negocian sentidos y construyen conceptos conjuntos que trascienden la lectura individual. Este enfoque social potencia la motivación, la responsabilidad compartida y la internalización de estrategias lectoras a través de la práctica dialogada. Por ello, La implementación puede incluir proyectos de

lectura comunitarios, debates sobre textos multiculturales y actividades que conecten lectura, escritura y conocimiento local. En tal sentido, la enseñanza debe responder a las realidades de los estudiantes para lograr aprendizajes más significativos y duraderos.

La comprensión lectora se posiciona como base para el desarrollo personal y académico, ya que habilita a los individuos para acceder, procesar y comprender información relevante en múltiples contextos. Este aprendizaje transversal sustenta la adquisición de conocimientos en todas las áreas, desde las ciencias hasta las humanidades, pasando por las habilidades prácticas y cívicas. La capacidad de entender textos permite establecer relaciones entre ideas, evaluar evidencias y construir nuevos saberes a partir de la lectura.

Aunque la decodificación es necesaria, la comprensión implica un procesamiento activo de la información, con la tarea de extraer significados, inferir intenciones y conectar el texto con conocimientos previos. Este enfoque subraya la dimensión constructiva de la lectura, donde el lector no es pasivo, sino que contribuye con su marco cognitivo y cultural para darle sentido al material. La visión de Goodman (1996) se alinea con esta concepción dinámica de la lectura, al definirla como un proceso en el que el pensamiento y el lenguaje están en continua transacción. El lector, al enfrentarse al texto impreso, negocia significado a través de estrategias mentales como la predicción, la clarificación y la evaluación de coherencia. Así, la comprensión emerge de la interacción entre lo que el lector sabe y lo que el texto propone.

Es por ello, que, la lectura es un acto de construcción de sentido, no un simple acceso pasivo a la información. Esta interacción entre lector y texto demanda que los estudiantes aporten sus conocimientos, experiencias y expectativas para interpretar adecuadamente el contenido. La escuela debe, por tanto, favorecer condiciones que permitan activar el conocimiento previo y relacionarlo con nuevos datos presentados. La implicación pedagógica es clara: la enseñanza de la lectura debe fomentar estrategias que promuevan la comprensión profunda. Esto incluye enseñar a hacer inferencias, resumir, cuestionar y evaluar argumentos, así como a adaptar la lectura a distintos propósitos y géneros. Asimismo, es crucial crear experiencias de lectura que conecten con las experiencias de los estudiantes y sus contextos de vida.

Por tal motivo, la comprensión lectora en Colombia enfrenta retos derivados de condiciones socioeconómicas y culturales que influyen en el acceso a materiales de lectura y en la implementación de prácticas pedagógicas efectivas. Estas desigualdades se reflejan en diferencias de infraestructura, disponibilidad de bibliotecas, internet y apoyo familiar, así como en variaciones en el aprendizaje entre zonas urbanas y rurales. Ante este panorama, es crucial entender cómo estas condiciones condicionan el desarrollo de habilidades lectoras desde la básica hasta la superior. La lectura deja de ser un simple ejercicio académico para convertirse en una práctica que atraviesa contextos, identidades y capitales culturales.

La presente investigación toma como realidad el departamento Norte de Santander, buscando comprender mejor las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de la lectura en su diversidad regional. El departamento mencionado presenta múltiples realidades: comunidades urbanas con mayores recursos y comunidades rurales con limitaciones materiales; diversidad lingüística y prácticas culturales que influyen en la recepción de textos. Este marco territorial obliga a diseñar estrategias didácticas que sean sensibles a contextos específicos y que conecten con las experiencias de los estudiantes y los estudiantes.

Por ello, la didáctica de la lengua y la literatura desde enfoques que combinan cultura, contexto y cooperación social. Ante ello, se enfatiza la necesidad de conectar lectura, escritura y reflexión crítica con las realidades del alumnado, promoviendo prácticas que hagan del aprendizaje un proceso relevante y contextualizado. por su parte, subraya la influencia de contextos socioculturales en la comprensión y la valoración de la lectura, defendiendo enfoques que incorporen diversidad y colaboración. De este modo, se propone que la enseñanza de la lectura debe articular estrategias explícitas con textos que respondan a intereses y saberes de las comunidades.

Este enfoque sugiere seleccionar materiales que reflejen la realidad local, ofrezcan y faciliten la transferencia de aprendizajes a la vida cotidiana. La implementación, entonces, debe contemplar proyectos de lectura que conecten con problemáticas regionales y con prácticas culturales propias del contexto educativo. Por ello, se enfatiza la lectura como acto social y la importancia de las interacciones en el aula para construir significados compartidos. Esto implica diseñar actividades

colaborativas, discusiones guiadas y análisis de textos multiculturales que permitan a las y los estudiantes negociar interpretaciones y apuntalar argumentos. En los espacios académicos, estas prácticas deben adaptarse a contextos variados y promover inclusión, equidad y participación activa.

La investigación propone un marco teórico sólido que combine estas perspectivas para orientar prácticas docentes y estrategias curriculares propias de los contextos inmediatos. Se busca comprender cómo las condiciones locales influyen en la comprensión lectora puede dialogar con la realidad regional. El resultado esperado es un marco aplicable que contribuya a mejorar la calidad de la enseñanza de la lectura en el departamento y, por extensión, en contextos similares. Comprender la lectura como proceso complejo y dinámico implica diseñar prácticas docentes que integren interacción entre texto y lector, apoyo explícito a las estrategias metacognitivas y oportunidades para la reflexión sobre el propio aprendizaje. De este modo, la comprensión lectora se fortalece como habilidad clave para el desarrollo integral y para el aprendizaje significativo a lo largo de toda la vida.

Por tal motivo, la lectura no es un proceso pasivo sino activo, donde el lector va construyendo una memoria de lo leído a medida que avanza. Esta retención de información relevante facilita la conexión entre ideas dispersas a lo largo del texto y permite recordar detalles significativos cuando sean necesarios. La capacidad de mantener ideas clave en la mente mejora la comprensión global y la organización de la información en estructuras mentales coherentes. Así, recordar detalles no es memorizar, sino ubicar evidencias que sostienen la interpretación del contenido.

Ante ello, el lector desarrolla la habilidad de identificar conexiones entre partes del texto, lo que facilita la construcción de un mapa de argumentos. Al avanzar, puede detectar cómo se apoyan las premisas en las evidencias y qué relaciones causales o lógicas se proponen. Este proceso de reconocimiento de estructuras internas ayuda a valorar la solidez de la argumentación y a anticipar posibles desarrollos del razonamiento. La memoria de conexiones refuerza la capacidad de hacer síntesis y evaluación. La lectura crítica implica descomponer componentes para comprender la construcción de ideas. El lector analiza elementos como la tesis, las evidencias, las

inferencias y la coherencia global del texto. Este desglose permite ver qué recursos retóricos o condiciones contextuales influyen en la argumentación.

Al entender la arquitectura del texto, se facilita la detección de debilidades o puntos fuertes y se abre espacio para una valoración fundamentada. Por ello, identificar sesgos, falacias o debilidades en el razonamiento constituye una dimensión central de la lectura crítica. El lector aprende a cuestionar supuestos no explicitados, a evaluar la pertinencia de las pruebas y a distinguir entre correlación y causalidad. Este escrutinio reduce la aceptación acrítica de afirmaciones y fomenta un pensamiento más riguroso. La habilidad de detectar fallas fortalece la capacidad de discernimiento ante distintos tipos de argumentos.

Lo anterior lleva a que la lectura no se limite a la recepción de información, sino que se convierta en un proceso de juicio fundamentado. El lector, al valorar la validez de las afirmaciones, pondera evidencias, contextos y posibles sesgos del emisor. Este establecimiento de criterios de evaluación permite emitir posicionamientos propios con base en razonamientos claros y sustentados. La formación de juicios se convierte en componente esencial de la alfabetización. De allí, la capacidad de evaluar y discernir la calidad del contenido se proyecta como una competencia clave para el aprendizaje continuo. Al practicar estas habilidades, los lectores desarrollan autonomía para decidir qué textos vale la pena leer con detenimiento y cómo combinar información procedente de distintas fuentes.

En definitiva, la lectura crítica fortalece la alfabetización informacional y la confianza en las propias interpretaciones, promoviendo un aprendizaje más reflexivo y responsable. la comprensión lectora como un proceso dinámico en el que el significado surge de la interacción entre lector y texto. Esta perspectiva rompe con la idea de una decodificación mecánica y sitúa al lector como constructor de sentido. El énfasis está en que la lectura implica una negociación entre lo que el texto propone y lo que el lector ya sabe, sabe hacer y espera encontrar. Así, la comprensión se convierte en un acto de construcción compartida que requiere activación de conocimientos previos y estrategias específicas.

De este modo, la enseñanza de la comprensión no se limita a la transmisión de contenidos, sino que busca equipar a los estudiantes con herramientas para entender

textos diversos. Esto implica diseñar experiencias de aprendizaje que permitan practicar, reflexionar y generalizar estrategias que faciliten el acceso a ideas, argumentos y estructuras argumentativas. La finalidad es formar lectores autónomos capaces de adaptar su enfoque a diferentes propósitos y géneros textuales. Ante ello, se destaca la identificación de palabras clave como punto de apoyo para captar la idea central y las relaciones entre conceptos. Este reconocimiento temprano facilita la construcción de esquemas mentales y sirve como guía para la lectura continua. La selección de términos relevantes ayuda a clarificar el tema, las relaciones entre ideas y el foco de la argumentación.

Por tal motivo, la inferencia de significados a partir del contexto emerge como una competencia central. El lector debe llenar vacíos, interpretar implicaturas y deducir intenciones del autor cuando la información no se expresa de manera explícita. Este proceso de inferencia sostiene la coherencia global de la lectura y permite anticipar desenvolvimientos razonados a partir de pistas contextuales y lingüísticas. La identificación de la estructura del texto se presenta como una estrategia clave para organizar la comprensión. Reconocer introducción, desarrollo, tesis, evidencias y conclusiones facilita seguir el razonamiento del autor y evaluar la validez de las argumentaciones. Comprender la arquitectura textual ayuda a segmentar la lectura en unidades manejables y a localizar evidencias relevantes.

Por ello, la reflexión sobre el propósito de la lectura cierra el marco estratégico que orienta elecciones de lectura, estrategias a emplear y criterios de evaluación. De este modo, la enseñanza de la comprensión lectora integra metacognición y pretende desarrollar lectores que razonen y actúen deliberadamente ante los textos. La enseñanza de la comprensión lectora debe enfocarse en desarrollar habilidades y estrategias para entender textos de forma profunda y crítica. Esto implica enseñar a identificar ideas centrales, relaciones entre ideas, evidencias y suposiciones, así como a evaluar la validez de los argumentos. Las teorías y enfoques pedagógicos aportan fundamentos para diseñar prácticas que vayan más allá de la decodificación y promuevan una construcción activa de significado. La profundización en estas prácticas resulta especialmente relevante en contextos rurales.

Estos enfoques ofrecen orientación sobre cómo enseñar la comprensión de manera efectiva en contextos rurales. Al adaptar estrategias a las realidades locales, se pueden seleccionar textos que conecten con experiencias comunitarias, culturales y laborales propias de las zonas rurales, facilitando la relevancia y la motivación de las y los estudiantes. La enseñanza debe enfatizar la interacción entre lector y texto, promoviendo la reflexión crítica y la cooperación entre pares para la construcción de significados compartidos. Los aportes en el desarrollo de estrategias de enseñanza y evaluación de la comprensión lectora se vuelven fundamentales para esta investigación.

Es preciso considerar instrumentos de evaluación que valoren procesos como la capacidad de inferencia, la identificación de sesgos, la argumentación y la capacidad de justificar interpretaciones. Evaluaciones formativas y basadas en proyectos permiten observar avances en contextos reales y reducir sesgos culturales o lingüísticos que pueden afectar el rendimiento. En los contextos colombianos, marcados por desigualdades estructurales, la función docente trasciende la transmisión de contenidos para convertirse en un mediador crítico. Este rol implica facilitar condiciones de aprendizaje que fortalezcan la autonomía y el pensamiento crítico, y que permitan a las y los estudiantes cuestionar informaciones y construir interpretaciones fundamentadas.

La escuela debe ser un espacio de emancipación, donde la lectura se convierte en herramienta para comprender la realidad y actuar sobre ella. Ese mediador debe articular saberes pedagógicos para responder a experiencias lectoras significativas que emergen del entorno. Esto exige escuchar las voces de las comunidades, incorporar saberes locales y diseñar actividades que conecten textos con problemáticas reales como la educación, la salud, el medio ambiente y la economía local. Así, la comprensión lectora se transforma en una práctica situada que tiene efectos directos en la vida cotidiana de las/os estudiantes. Es así que la comprensión lectora deja de ser una competencia técnica para convertirse en una práctica situada que vincula textos con la realidad estudiantil.

Este enfoque promueve una lectura consciente, crítica y participativa, capaz de generar conocimiento que empodere a las comunidades. La educación, entonces, se propone como mediación para la transformación social, articulando contenidos, contextos y culturas en una praxis educativa emancipadora. La formación docente en

comprensión lectora se presenta como una necesidad urgente para potenciar el rol del mediador crítico. Si bien muchos docentes trabajan con intuición y experiencia, estas prácticas no siempre se traducen en estrategias sostenidas ni en resultados observables de aprendizaje. La capacitación disciplinar y pedagógica permite sistematizar enfoques, identificar criterios de evaluación y diseñar intervenciones coherentes con objetivos de comprensión y razonamiento crítico.

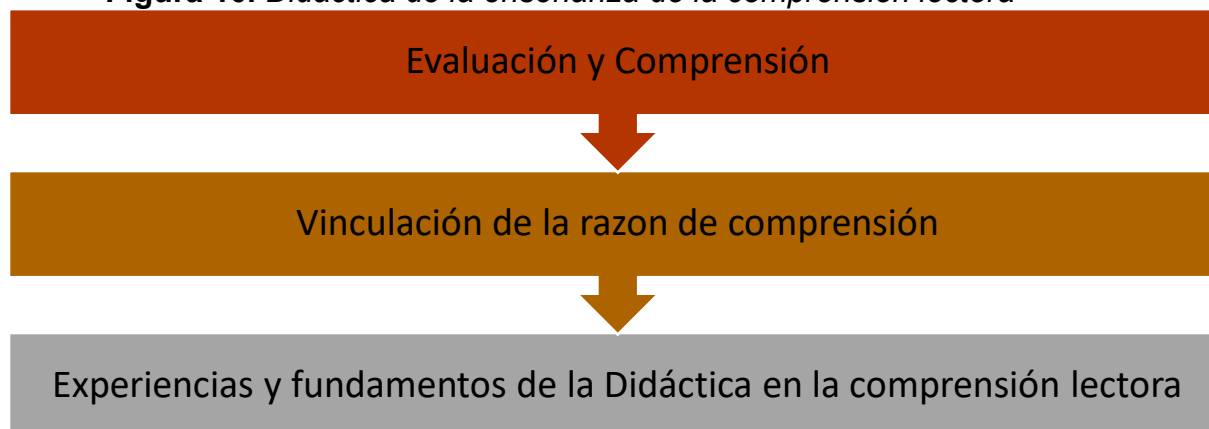
En tal sentido, aunque los docentes entrevistados aplican prácticas basadas en su experiencia, hacen falta herramientas teóricas y metodológicas que soporten la toma de decisiones didácticas. Sin un andamiaje conceptual, las acciones pueden carecer de precisión respecto a qué estrategias funcionan para qué textos, estudiantes y contextos. La formación debe integrar teorías de lectura, evaluación formativa, metacognición y diseño de tareas auténticas que conecten la lectura con problemáticas reales. Es crucial planificar teniendo en cuenta las realidades de los estudiantes, el nivel de activación y la diversidad de estilos cognitivos.

Esta idea implica identificar variaciones en ritmos de aprendizaje, antecedentes culturales y diferencias en la interpretación de textos. La planificación diferenciada busca optimizar la participación, la comprensión y la construcción de significado para cada grupo y, cuando sea posible, para cada estudiante. Argumentos que coexisten en múltiples ritmos de aprendizaje y trayectorias vitales en las aulas actuales, lo que hace indispensable una planificación diferenciada. No basta con un único modelo de instrucción; es necesario adaptar objetivos, textos, actividades y estrategias de apoyo a las particularidades de los estudiantes. Esto implica flexibilidad curricular, uso de recursos variados y estrategias de agrupamiento que favorezcan la interacción y el aprendizaje entre pares con experiencias diversas.

Ante ello, la formación docente debe fomentar capacidades para diagnosticar el nivel de activación cognitiva y emocional de los estudiantes durante la lectura. Herramientas de evaluación formativa permiten ajustar la instrucción en tiempo real, identificar obstáculos de comprensión y ofrecer retroalimentación que promueva la autorregulación. El énfasis está en enseñar a leer para pensar, no solo a decodificar, subrayando la dimensión metacognitiva. Por ello, al fortalecer la formación y la planificación diferenciada, se fortalece el rol del docente como mediador crítico y

emancipador. Una enseñanza basada en fundamentos teóricos, prácticas reflexivas y adaptación a contextos diversos facilita que los estudiantes desarrollen lectura crítica, pensamiento analítico y autonomía. En última instancia, la educación busca generar condiciones para que la comprensión lectora contribuya a un aprendizaje más profundo y significativo.

Figura 10. *Didáctica de la enseñanza de la comprensión lectora*



Vinculación del pensamiento de Freire y habilidades críticas

Los docentes de diversas instituciones educativas trabajan con enfoques orientados al desarrollo de habilidades lectoras y a metodologías que buscan fortalecer el proceso de lectura. Estas prácticas suelen incluir estrategias de decodificación, vocabulario, lectura guiada y actividades de comprensión básica. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, persisten deficiencias significativas en la comprensión de textos que impiden avanzar a niveles más complejos de razonamiento. Esta discrepancia señala la necesidad de revisar no solo las técnicas, sino también las condiciones para su implementación. Por ello, la deficiencia en la comprensión lectora se manifiesta cuando los estudiantes son capaces de pronunciar palabras o identificar vocabulario aislado, pero muestran dificultades para extraer ideas centrales, inferir significados implícitos o evaluar argumentos.

Este desfase entre la fluidez y la comprensión profunda genera una carga adicional para el proceso de aprendizaje, ya que los contenidos curriculares requieren interpretaciones y relacionar ideas de forma crítica. La atención se desplaza hacia la

adecuación de las prácticas para favorecer comprensión de textos en contextos reales. Ahora bien, la repercusión de estas dificultades se traduce en un rendimiento escolar globalmente insatisfactorio. La comprensión lectora actúa como núcleo para el aprendizaje en áreas como ciencias, historia y matemática, donde se demandan análisis, hipótesis y resolución de problemas. Cuando el lector no logra comprender lo leído, se ven afectadas la retención de información, la capacidad de aplicar conceptos y la participación en debates académicos, limitando el progreso académico y la autonomía intelectual.

Otro efecto relevante es el impacto en el desarrollo del pensamiento creativo. La dificultad para entender textos dificulta la generación de ideas nuevas, la capacidad de relacionar conceptos y la elaboración de interpretaciones originales. La lectura no solo transmite información, también estimula la imaginación, la síntesis y la generación de soluciones. Por ello, la deficiente comprensión lectora puede frenar la creatividad y la iniciativa intelectual de los estudiantes. Es crucial revisar la relación entre la enseñanza y la evaluación. Si las evaluaciones se centran excesivamente en respuestas literales o en rapidez, sin medir procesos de comprensión más complejos, los docentes pueden perder la oportunidad de identificar necesidades y ajustar estrategias.

Las evaluaciones formativas, tareas de lectura con múltiples niveles de complejidad y rúbricas orientadas a la comprensión podrían ayudar a identificar obstáculos y orientar intervenciones pedagógicas. Para cerrar la brecha es necesario combinar prácticas efectivas de enseñanza con intervenciones que fortalezcan la comprensión profunda. Esto incluye diseño de textos más accesibles y desafiantes, uso de estrategias metacognitivas, apoyo explícito a inferencia y evaluación de argumentos, y oportunidades de lectura amplia y colaborativa. Con una intervención holística, es posible mejorar tanto el rendimiento como el desarrollo de pensamiento crítico y creativo en los estudiantes.

Por ello, se propone que la lectura es un proceso activo de elaboración de significado, donde el lector aprende las ideas relevantes de un texto y las relaciona con sus propios saberes previos. Este enfoque resalta la construcción de sentido como resultado de una interacción entre información nueva y conocimientos existentes. La lectura, en este marco, no es simplemente decodificación, sino un acto cognitivo y

contextual que implica selección, comparación y reorganización de ideas. Asimismo, sitúa al lector en el centro del proceso, enfatizando la interpretación y la criticidad.

El simposio de Madrid aporta una visión complementaria al enfatizar la interacción entre lector y texto como motor del proceso. Leer implica un diálogo entre lo escrito y lo que el lector desea lograr con la lectura, ya sea comprender, analizar, evaluar o aplicar la información. Esta perspectiva subraya la finalidad de la lectura, conectando la tarea con los objetivos del lector. Así, la lectura se configura como una herramienta para alcanzar metas de conocimiento y acción. Ambas posturas convergen en considerar la lectura como un acto activo, no pasivo, en el que el lector aporta significados, inferencias y juicios. La relación entre texto y lector está mediada por contextos culturales, educativos y tecnológicos, que influyen en las estrategias de comprensión y en la motivación para leer.

Este marco permite comprender por qué distintas personas pueden interpretar un mismo texto de maneras diversas. Por ello, se observa que la función del docente como mediador cobra relevancia al trabajar estas perspectivas. Si la lectura es un proceso de interacción orientado a objetivos, la enseñanza debe facilitar estrategias para activar conocimientos previos, plantear preguntas de interpretación y guiar al alumnado en la realización de inferencias y evaluaciones críticas. La planificación debe contemplar contextos y propósitos, no solo contenidos.

La articulación invita a diseñar experiencias lectoras que conecten textos con contextos reales y con metas de aprendizaje. Esto implica seleccionar textos relevantes, proponer tareas que requieran justificar interpretaciones y fomentar el desarrollo de argumentación basada en evidencias. El objetivo es lograr una lectura autónoma y reflexiva que sirva para tomar decisiones informadas. Al considerar estas concepciones, se refuerza la idea de que la lectura es una competencia compleja y situada. Comprender un texto implica activar estrategias diversas: identificar ideas clave, hacer inferencias, evaluar evidencias y relacionarlas con el propio marco de referencia. De este modo, la lectura se concibe como una práctica educativa enriquecedora que potencia la comprensión crítica y la acción informada en distintos ámbitos.

El desarrollo de habilidades de lectura se presenta como una de las principales prioridades para los docentes de Educación Básica. Esta competencia no se limita a la

decodificación, sino que abarca comprensión, interpretación y uso creativo de los textos. Un enfoque integral pretende impulsar procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos que permitan a los estudiantes construir significados de manera autónoma y crítica. La lectura se convierte así en una herramienta transversal que favorece el aprendizaje en todas las áreas curriculares. El rol del hogar es crucial para sostener estos avances. Cuando las familias participan activamente, se crean contextos de práctica lectora fuera de la escuela, lo que refuerza hábitos duraderos.

La interacción en casa, la lectura compartida, y la exposición a distintos géneros y formatos fortalecen la motivación y la familiaridad con el mundo textual. De esta manera, la transición entre aula y hogar se facilita y la continuidad del desarrollo lector se mantiene. Este proceso debe ser apoyado desde el hogar para desarrollar hábitos lectores que influyan en la comprensión y la creatividad. Los hábitos como la constancia, la curiosidad por explorar textos variados y la disposición a preguntar e investigar permiten que el lector desarrolle estrategias de lectura más complejas. Cuando la familia modela estas prácticas, el alumnado internaliza rutinas que fortalecen tanto la comprensión como la capacidad de generar ideas nuevas a partir de lo leído.

Por tal motivo, a menudo, la práctica de la lectura en edades tempranas es percibida como obligatoria y tediosa. Este sesgo puede generar resistencia y disminuir la motivación intrínseca. Por ello es fundamental que docentes y familias articulen enfoques atractivos, contextualizados y significativos, que conecten la lectura con intereses reales de los estudiantes y con problemáticas de su entorno, para transformar la tarea en una experiencia enriquecedora. Ante ello, es necesario que padres y maestros actúen como motivadores que desarrollen y apoyen las actividades de comprensión lectora. Esto implica planificar actividades conjuntas, ofrecer retroalimentación constructiva y diseñar tareas que requieren pensar, explicar y justificar interpretaciones. La batería de apoyos debe incluir estrategias explícitas de comprensión, vocabulario estratégico y prácticas de lectura guiada que promuevan la creatividad.

Al combinar una prioridad institucional con un respaldo familiar, se puede potenciar la creatividad de los estudiantes a través de la lectura. La comprensión profunda y la capacidad de generar ideas originales emergen cuando el lector interpreta, sintetiza y argumenta a partir de textos diversos. Este enfoque holístico busca no solo

mejorar el rendimiento académico, sino también fomentar ciudadanos lectores, críticos y creativos. El constructivismo pedagógico propone que el aprendizaje humano no es un simple consumo de información, sino una construcción activa de la mente del alumno. Cada estudiante modifica su estructura cognitiva al incorporar, cuestionar y reorganizar ideas previas frente a nuevos contenidos.

Este enfoque sitúa al individuo como agente principal en su propio proceso formativo, con el peso de interpretar, conectar y reformular conceptos según sus experiencias y su contexto. Este marco se presenta también como un movimiento pedagógico contemporáneo que se opone a concepciones pasivas del aprendizaje. Lejos de ser receptivo y utilitario, se entiende el aprendizaje como una tarea compleja que exige participación profunda, reflexión y negociación de significados. El estudiante no recibe verdades absolutas, sino que construye significados que pueden evolucionar a medida que surgen nuevas evidencias y perspectivas.

La construcción de conocimiento se realiza sobre la base de saberes previos. El alumno conecta ideas nuevas con conceptos ya existentes, lo que facilita la integración y la retención. Este proceso de acomodación cognitiva requiere estrategias didácticas que faciliten la exploración, la duda y la comprobación, permitiendo que los aprendizajes se vuelvan más sólidos y pertinentes para la vida real. Por ello, la colaboración también es un componente esencial del constructivismo. La interacción con el facilitador, el maestro y los compañeros aporta múltiples marcos de interpretación y retroalimentación divergente. Mediante el diálogo y la negociación, se enriquecen las construcciones individuales y se promueve un aprendizaje social que complementa las dimensiones individuales del proceso.

La figura del facilitador no es la de quien transmite conocimientos de forma unidireccional, sino la de un guía que facilita experiencias de aprendizaje. El maestro diseña situaciones problemáticas, preguntas estimulantes y contextos de investigación que obligan al alumno a justificar, argumentar y revisar sus ideas. La evaluación, por su parte, debe valorar procesos de construcción y evidencias de razonamiento, no solo respuestas correctas. Por ello, al adoptar el constructivismo como marco pedagógico, se favorece un aprendizaje que fomenta autonomía, pensamiento crítico y capacidad de adaptación. Los estudiantes desarrollan la habilidad de adaptar sus estructuras mentales

ante nuevos retos, validar ideas ante evidencia y colaborar con otros para enriquecer su comprensión. Este enfoque promueve un aprendizaje sostenible y significativo, capaz de evolucionar con el tiempo y las necesidades de la sociedad.

Las estrategias metodológicas se definen como intervenciones pedagógicas deliberadas que el docente diseña para potenciar los procesos espontáneos de aprendizaje. No se limitan a la transmisión de contenidos, sino que buscan activar curiosidad, exploración y construcción de significados. Estas intervenciones deben adaptarse a las necesidades, ritmos y contextos de los estudiantes, promoviendo un clima de confianza que facilite la toma de riesgos cognitivos. Así, la tarea educativa se convierte en una experiencia dinámica y contextualizada.

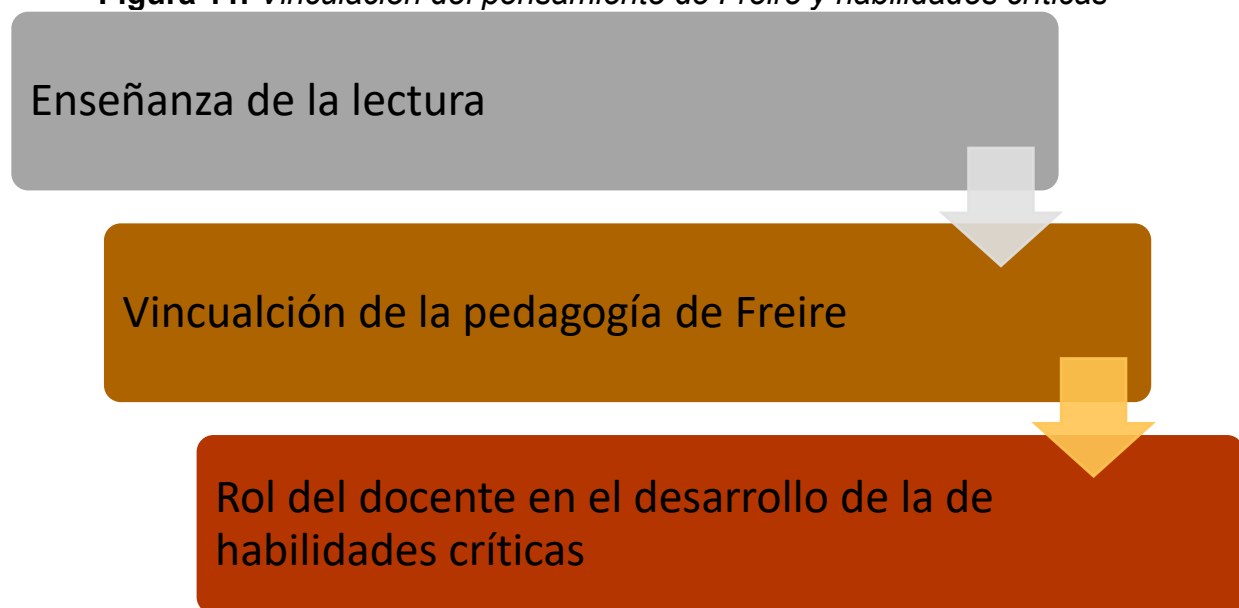
Estas estrategias funcionan como medios que favorecen el desarrollo de la inteligencia. Al presentar problemas diversos, fomentar la resolución de casos, el razonamiento lógico y la abstracción, se estimulan habilidades cognitivas superiores. La diversidad de enfoques analítico, creativo, convergente y divergente, que permite que los alumnos ejerciten diferentes modos de pensar, fortaleciendo la flexibilidad mental necesaria para afrontar situaciones complejas. La afectividad es un componente central de las estrategias metodológicas. Un diseño didáctico que contempla emociones y valores facilita la implicación afectiva del alumnado. La motivación intrínseca, la empatía y la autoeficacia se fortalecen cuando las actividades permiten autonomía, reconocimiento y experiencias satisfactorias.

En este sentido, la enseñanza no es solo transmisión de conocimientos, sino también cuidado y danzas entre emoción y cognición. Estas estrategias contribuyen a la conciencia de sí mismos y de su entorno. Al trabajar con tareas que requieren reflexión metacognitiva, los estudiantes evalúan sus estrategias, identifican debilidades y planifican mejoras. Este proceso promueve una visión crítica de su propio aprendizaje y de los fenómenos sociales, culturales y científicos que investigan, fomentando una actitud de aprendizaje permanente. Ante ello, las estrategias metodológicas emergen como herramientas fundamentales para una educación significativa, adaptativa y responsable.

Las estrategias metodológicas apuntan al desarrollo de competencias para actuar socialmente. A través de proyectos colaborativos, debates, trabajo en comunidades de

aprendizaje y tareas de servicio, los alumnos practican razonamiento, argumentación, ética y convivencia. Estas experiencias preparan para la ciudadanía activa, responsable y participativa, capaz de aplicar el conocimiento en contextos reales. Por ello, la integralidad de estas intervenciones reside en su capacidad de articular inteligencia, afectividad, conciencia y competencia social. Un diseño pedagógico coherente integra contenidos, métodos, evaluación y ambiente de aprendizaje, buscando resultados sostenibles y transferibles.

Figura 11. Vinculación del pensamiento de Freire y habilidades críticas



Fundamentos del pensamiento de freire en la formación de la comprensión lectora desde la crítica

La construcción de un estudiante crítico mediante competencias enfatiza la crítica, el diálogo y la creatividad, pilares que sostienen una formación educativa de gran interés para el proceso de la enseñanza. Este enfoque propone recorrer un camino hacia la construcción integral del ser humano, donde la educación no es mera transmisión de información, sino un proceso dinámico de desarrollo personal y social. En este marco, el docente emerge como protagonista central, capaz de orientar, cuestionar y acompañar a los estudiantes en la reflexión y en la toma de decisiones. Sus saberes, destrezas y posturas ideológicas o políticas quedan regularmente anclados, sin embargo, a una ética

profesional que evita convertir sus discursos pedagógicos en proselitismo. De este modo, la praxis educativa busca sostenerse en la prudencia, la evidencia y el respeto por la diversidad de miradas que coexisten en el aula.

La ética se presenta como un límite constructivo que protege la autonomía del alumnado y garantiza un clima de confianza y autonomía intelectual. Este equilibrio entre saberes y límites éticos da forma a una educación que cuestiona, dialoga y crea, sin perder de vista su misión social. La mirada pedagógica se sustenta en la idea de que el conocimiento no es neutral, sino que señala condiciones de posibilidad para la acción y la transformación. En este sentido, la educación crítica se enlaza con la responsabilidad de los docentes para facilitar espacios donde se escuchen las voces de todos y se promueva la argumentación razonada. Así, el camino hacia la construcción integral del ser humano se asienta en la convivencia y el aprendizaje colaborativo, con el aula como escenario de socialización y agencia colectiva.

Sin embargo, este constructo permite evidenciar que, en ciertos casos, los docentes son críticos de las acciones vividas y muestran una marcada ideología en su interpretación de la realidad. La presencia de perspectivas políticas o culturales en el quehacer educativo puede convertirse en un recurso para enriquecer el análisis, siempre que se gestione con transparencia y con apertura al debate. La clave está en delinear prácticas que explícitamente separen la evaluación pedagógica de las creencias personales, de modo que la influencia ideológica no se convierta en un sesgo que distorsione el aprendizaje. En este marco, la formación y la reflexión docente deben prever mecanismos de autoevaluación y de revisión entre pares, para garantizar una práctica que fomente la autonomía del alumnado.

La diversidad de contextos y de experiencias de vida de estudiantes y docentes exige una atención particular a las identidades y a las narrativas que emergen en clase, para evitar la imposición de visiones únicas. Al considerar la realidad como un campo de interpretación, se puede aprovechar la ideología como una herramienta para entender distintas perspectivas sin convertirla en norma única. Por tal motivo, la posibilidad de manejar la ideología en la práctica educativa requiere de un marco ético y de estructuras de revisión que garanticen un entorno educativo crítico y plural.

Relacionado con esta dinámica, se denota que pocos prestan atención a la formación de la perspectiva crítica en el ámbito educativo, ya que resulta propia de referentes significativos de interacción. Es decir, la idea pedagógica ha de centrarse en cómo docentes y estudiantes se emplazan en la idea de vincular aspectos que constituyan realidades concretas desde la acción de interactuar con los demás. Este enfoque práctico subraya la importancia de la conversación, la argumentación y la observación de fenómenos sociales como vehículos de aprendizaje. En este sentido, la interacción se convierte en medio de socialización del estudiante, favoreciendo la internalización de capacidades críticas a través de experiencias compartidas.

La actividad pedagógica, entonces, debe diseñarse para facilitar espacios donde las discusiones emergen de preguntas relevantes y problematizadoras, y no de consignas unidireccionales. Es relevante destacar que este proceso no implica perder la claridad curricular ni la evaluación, sino integrar la reflexión ética y social en los contenidos y procedimientos de enseñanza. Así, se articula una propuesta educativa que promueve la participación activa, la escucha y la capacidad de disentir de manera constructiva. La perspectiva crítica, al estar ligada a referentes de interacción significativos, permite que la formación se vuelva acción y diálogo, en lugar de simple recepción pasiva de información. Por ello, la formación de la perspectiva crítica en educación demanda un diseño pedagógico que valore la interacción como motor central del aprendizaje.

La construcción del estudiante crítico emerge como un proceso dinámico que se sostiene en la educación como fuente indispensable del intelecto. Este desarrollo permite comprender las situaciones y eventos del mundo crítico, que se configura a partir de la realidad que rodea al ser humano en diferentes contextos. Así, la formación se nutre de datos, experiencias y problemáticas que la vida cotidiana ofrece, para forjar una mirada analítica y reflexiva. En este marco, la educación no es solo transmisión de contenidos, sino un territorio propicio para cuestionar, contrastar y reconstruir significados. El estudiante accede a herramientas conceptuales y metodológicas que le permiten interpretar fenómenos sociales, culturales y culturales, incorporando perspectivas diversas.

Se apoya en el pensamiento crítico como disciplina y práctica, que se alimenta de evidencia y argumentación. La interacción con docentes, pares y contextos socioculturales fortalece la capacidad de generalizar aprendizajes a situaciones reales. Todo ello genera una base cognitiva que da soporte a la comprensión de la complejidad del mundo contemporáneo. En consecuencia, la educación se convierte en el motor de una intelectualidad que puede enfrentar dilemas y plantear soluciones fundamentadas. La tarea educativa, por tanto, debe favorecer espacios de indagación, debate y revisión continua de ideas.

En este sentido, la construcción del estudiante crítico se asume a partir de lo evidenciado en el desarrollo y la estructuración de la realidad, sustentada por el perfil del propio estudiante y las competencias a desarrollar. El discurso y las prácticas del docente juegan un papel central, ya que orientan la motivación, el razonamiento y la acción analítica. La interacción comunicativa facilita el intercambio de ideas, la argumentación y la escucha activa, condiciones necesarias para la construcción conjunta del saber. Además, intervienen modelos y estrategias de enseñanza que ofrecen marcos para organizar el aprendizaje crítico, desde enfoques que integran resolución de problemas, investigación guiada y proyectos colaborativos.

Este entramado pedagógico impulsa la formulación de preguntas relevantes y la búsqueda de evidencias que permitan sostener o replantear hipótesis. La diversidad de contextos educativos exige adaptaciones que respeten ritmos, estilos y saberes previos, sin perder la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico. En este proceso, el docente actúa como mediador y facilitador, promoviendo una cultura de duda productiva y de creatividad intelectual. La estructuración de la realidad se convierte así en un terreno de aprendizaje activo, donde el estudiante identifica acuerdos y desacuerdos, y avanza hacia una visión más robusta. Todo ello, desde la valoración de la evidencia y el uso responsable de la información disponible.

En consecuencia, se entiende que la formación del estudiante crítico parte del perfil del estudiante, donde se evidencian saberes y habilidades que se fortalecen para construir una mejor sociedad. El perfil se refiere a capacidades como análisis, síntesis, argumentación, evaluación de fuentes y pensamiento reflexivo, entre otras. Estas habilidades se aprenden y se ejercitan en contextos que exigen coherencia entre

conocimiento teórico y aplicación práctica, permitiendo observar impactos en el entorno inmediato. La educación debe promover experiencias que conecten contenidos con realidades sociales, políticas y culturales, para que el alumnado vea la relevancia de lo aprendido.

En ese marco, se subraya la necesidad de desarrollar líderes como sujetos del saber: individuos que analizan y comprenden las situaciones diarias de su contexto socioeducativo. Estos líderes deben estar dispuestos a participar en discusiones públicas, proponer soluciones y actuar con responsabilidad ética. La visión social ampliada que se fomenta facilita la empatía, la negociación y la cooperación entre comunidades, generando cohesión y sentido de pertenencia. La capacidad de expresarse libremente se apoya en prácticas de comunicación asertiva y respetuosa, que permiten la defensa de ideas sin generar exclusión ni violencia. Ahora bien, la educación se concibe como un proceso de enriquecimiento recíproco, donde aprender para la vida implica reflexionar, actuar y transformar.

Además, la formación del estudiante crítico se vincula con la idea de educación como espacio de arte y técnica de la reflexión. El aprendizaje se orienta hacia la construcción de una sociedad más justa y participativa, donde el saber se pluraliza y se comparte. Los entornos educativos deben favorecer la observación crítica de la realidad, la identificación de problemas y la exploración de posibles soluciones, siempre desde una ética de cuidado y responsabilidad social. Este enfoque invita a revisar supuestos, desafiar paradigmas y ampliar las perspectivas, consolidando una visión integral del mundo que rodea al ser humano.

En ese contexto, la competencia crítica no se reduce a la mera acumulación de datos, sino que se convierte en una práctica que cuestiona, estructura y reorienta el saber, aportando una visión que integra fundamentos teóricos, evidencias y contextos concretos. La dialógica, por su parte, se erige como un puente entre el yo y el nosotros, un espacio donde la diversidad de perspectivas se conjuga para generar síntesis innovadoras, que desafían prejuicios y permiten confrontar ideas con rigor y apertura. La creatividad, inseparable de la crítica, habilita la generación de alternativas, la experimentación y la puesta en escena de posibles escenarios, facilitando la transgresión de límites que bloquean el avance del pensamiento.

Así, la tríada crítica-dialógica-creativa se sostiene en prácticas educativas que promueven la autonomía y la responsabilidad personal, al tiempo que fortalecen la convivencia y el aprendizaje colaborativo, aportando a la formación integral del sujeto, la reflexión ética emerge como el sustrato que orienta las decisiones y juicios, asegurando que las propuestas y las conclusiones se fundamenten en principios de justicia, empatía y compromiso social, para que la comprensión de la realidad se traduzca en acciones responsables y transformadoras. En el aula, los discursos y prácticas del docente configuran un marco dinámico que cataliza avances en saberes y conocimientos sociales. Estas expresiones no son simples acciones aisladas, sino articulaciones que movilizan procesos de aprendizaje relevantes para la humanidad.

A través de la palabra, la pregunta y la guía, se delinean rutas de acción que orientan a los estudiantes hacia la comprensión de problemáticas sociales y humanas. Los saberes no son estáticos; se entrelazan con experiencias vivenciadas, contextos culturales y dimensiones éticas que exigen una lectura crítica del mundo. En este sentido, la intervención docente se presenta como una mediación indispensable para contextualizar contenidos y vínculos entre teoría y realidad. La interacción pedagógica facilita, además, la identificación de desafíos que requieren análisis reflexivo y creatividad para proponer respuestas innovadoras. El docente, al plantear escenarios de debate, promueve la autonomía cognitiva y la responsabilidad compartida en la construcción del conocimiento.

Así, el aula se convierte en un laboratorio de pensamiento, donde el aprendizaje social se transforma en acción comunicativa y colaborativa. Este proceso, lejos de ser lineal, implica retroalimentación continua, reajustes metodológicos y una lectura crítica de las propias prácticas didácticas. En tal sentido, se reconoce que la educación no solo transmite contenidos, sino que fomenta habilidades para analizar y comprender la complejidad del entorno humano. Las etapas del desarrollo humano se entrelazan con los aprendizajes orientados a comprender problemáticas que rodean al ser humano. En este marco, el docente actúa como guía que acompaña el crecimiento intelectual y ético, coordinando experiencias que permiten al estudiante construir sentido crítico. La educación debe favorecer la capacidad de identificar perspectivas diversas, evaluar evidencias y sostener argumentos con bases razonadas.

No obstante, este proceso demanda una oferta pedagógica que integre emociones, valores y razonamiento lógico, para formar individuos que dialoguen con empatía y rigor. Los contenidos se organizan para propiciar conexiones entre conceptos abstractos y situaciones concretas, fortaleciendo la capacidad de análisis. El desarrollo humano, entendido como un proceso complejo, exige del docente estrategias que faciliten la comprensión de contextos históricos, culturales y sociales. En este sentido, la planificación educativa debe contemplar múltiples dimensiones del aprendizaje: cognitiva, afectiva y social. La finalidad es que el estudiante pueda interpretar realidades, cuestionar supuestos y proponer respuestas fundamentadas. Este enfoque promueve una educación que no solo transmite saberes, sino que también estimula la capacidad de reflexionar sobre el propio aprendizaje.

De este modo, la clase se convierte en un espacio de crecimiento integral, donde la construcción del conocimiento es un acto colaborativo. Se subraya que el desarrollo humano no es un objetivo aislado, sino una trayectoria que se fortalece con prácticas docentes deliberadas y significativas. Los aprendizajes orientados a analizar y comprender problemáticas humanas requieren de una exposición constante a contextos problematizados y a situaciones que demandan interpretación crítica. En este eje, la prédica y los actos del docente cobran vida a través de modelos de enseñanza que priorizan el razonamiento, la argumentación y la resolución de conflictos. Las estrategias didácticas deben facilitar la participación activa del estudiante, promoviendo preguntas, debates e investigaciones que permitan desentrañar causas y efectos de fenómenos sociales.

La interacción comunicativa se presenta como el puente entre saberes y experiencias, donde el docente facilita condiciones para escuchar, cuestionar y dialogar con respeto. Este marco pedagógico busca que el estudiantado desarrolle autonomía para gestionar su aprendizaje y sostener diálogos reflexivos y creativos. En este sentido, la clase se transforma en un escenario donde se ejercitan competencias críticas, como el análisis de fuentes, la evaluación de evidencia y la construcción de argumentos coherentes. A través de la praxis educativa, el docente orienta y corrige, pero también favorece la exploración independiente y la innovación. La enseñanza se apoya en principios de inclusión, diversidad y justicia, para que todos los estudiantes encuentren

espacios de participación significativos. La vida académica y social del aula se entrelaza, generando una cultura de aprendizaje que trasciende la mera memorización.

En estos enfoques educativos se vislumbran modelos de enseñanza que se mantienen en gran medida desde tradiciones arraigadas y, en menor medida, desde corrientes más dinámicas como el constructivismo. A partir de ellos, se observa cómo se afianzan esquemas de enseñanza y aprendizaje por parte de los docentes, donde emergen dos visiones contrapuestas. Por un lado, se destacan los compromisos de la enseñanza participativa, que valora los saberes previos de los estudiantes y los integra de forma dinámica. En este marco, se facilitan herramientas para resolver problemas a partir de la realidad concreta de los alumnos, promoviendo la agencia y la reflexión. También se aprecia una orientación hacia la construcción del conocimiento, en la que el aprendizaje se nutre de las experiencias cotidianas.

En contraposición, se contrapone una visión que enfatiza prácticas de recitación y transcripción, con indicios de una imposición docente. Sin embargo, incluso en estas prácticas más directivas, se percibe una finalidad de complementar los aprendizajes para la construcción de un estudiante crítico. De este modo, la comparación con modelos constructivistas señala que el ambiente escolar puede estimular capacidades y habilidades cuando se dialoga con la realidad formativa. Así, la recitación y la transferencia de contenidos pueden funcionar como puente hacia una comprensión más crítica, si se integran con la problematización y la reflexión. Es pertinente observar que la tensión entre estas corrientes no es necesariamente antagonismo, sino una dialéctica que, bien gestionada, favorece la construcción de habilidades críticas en los estudiantes.

En este sentido, se sugiere que los formadores, al analizar su práctica, articulen elementos de ambos enfoques para enriquecer la experiencia educativa. La estrategia pedagógica, por tanto, emerge como un componente crucial, ya que determina el discurso y las prácticas docentes en la formación del estudiante crítico. La segunda visión, centrada en la recitación y la transcripción, tiende a enfatizar la memoria y la repetición de contenidos, a veces reduciendo la participación a la repetición de respuestas predeterminadas. Aun así, este enfoque puede facilitar la adquisición de fundamentos y la internalización de conceptos básicos que luego se complejizan. En este

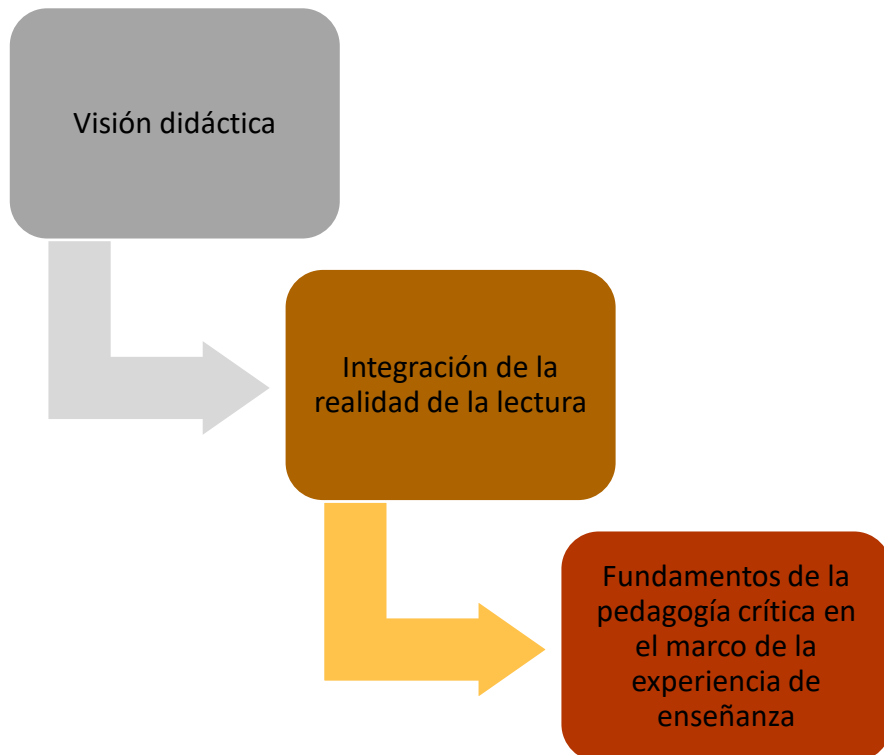
marco, el docente se convierte en mediador que guía la exposición y la lectura de textos, lo que obliga al estudiante a enfrentarse con la fenomenología de la realidad que estudia.

No obstante, la imposición del docente puede limitar la autonomía, por lo que es necesaria una reflexión sobre cuándo y cómo intervenir. En cualquier caso, incluso en esta tradición, hay oportunidades para enriquecer el aprendizaje con momentos de análisis crítico que conecten la teoría con experiencias reales. Esta combinación, si se diseña con cuidado, puede favorecer una transición gradual hacia prácticas más participativas. En la práctica, la clave reside en equilibrar la autoridad pedagógica con la apertura al debate y a la creación de significados por parte del estudiantado. De este modo, la recitación deja de ser un fin en sí mismo y se transforma en un paso hacia la construcción de sentido para el alumno. Así, se reconoce que la educación no es solo transmisión, sino también interpretación y evaluación crítica de la realidad.

En paralelo, las estrategias de enseñanza asumen un papel central en el discurso docente y en la construcción del estudiante crítico. Estas estrategias articulan momentos, procesos y acciones mediante los cuales se orientan conocimientos específicos. Se consideran diversos aspectos que enriquecen la práctica educativa, entre ellos el cultural y el social, que conectan la realidad con las experiencias de los estudiantes. Al conjugar estos factores, se facilita el desarrollo inicial de la curiosidad y la capacidad de analizar, comprender y determinar acciones. La exposición de ideas propias, junto con la lectura crítica de la realidad fenoménica, permite al alumnado confrontar su postura con evidencias y perspectivas distintas.

En este marco, la búsqueda y la construcción del estudiante crítico se fortalecen mediante la interacción entre teoría, praxis y reflexión. Asimismo, las estrategias deben ser sensibles a la diversidad de contextos y a las particularidades de cada comunidad educativa, para que el aprendizaje sea significativo. La planificación didáctica, cuando integra criterios culturales y sociales, favorece la inclusión de diferentes voces y permite una comprensión más amplia de los fenómenos estudiados. En definitiva, la práctica docente se despliega como un proceso dinámico de andamiaje, evaluación y ajuste continuo, orientado a que el estudiante desarrolle autonomía, pensamiento crítico y capacidad de acción responsable frente a su realidad.

Figura 12. *Fundamentos del pensamiento de freire en la formación de la comprensión lectora desde la crítica*



SECCIÓN VI

CONSIDERACIONES FINALES

La lectura, para Freire, debe ser una praxis que transforme la realidad y no una mera decodificación de textos. En educación básica primaria, la comprensión lectora se concibe como un acto dialógico donde el estudiante es sujeto activo y constructor de sentido. La didáctica desde esta perspectiva propone superar la visión bancaria del conocimiento y fomentar espacios donde el aula funcione como comunidad de aprendizaje. Así, el docente actúa como mediador que escucha, pregunta y guía, sin imponer significados prefabricados. La finalidad es que el alumno pueda interpretar críticamente su entorno y las palabras que lo configuran. La comprensión, entonces, se entiende como lectura del mundo y lectura del texto, en una interacción que permite transformar conocimientos y contextos.

La realidad educativa se conecta con estrategias de lectura entendidas como práctica sociocultural. Ante ello, usar proyectos, problemas reales y textos cercanos a la vida del niño facilita la relación entre el texto y su experiencia. La didáctica debe diseñar situaciones de aprendizaje que hagan visible el trasfondo cultural y las voces que suelen quedar fuera. El profesor facilita la exploración de distintas perspectivas, promoviendo la curiosidad y el diálogo. La comprensión no es solo decodificar letras, sino descifrar ideas, intenciones y contextos, así como reconocer sesgos y silenciamientos. Este enfoque requiere materiales contextualizados y propuestos por la comunidad educativa para enriquecer el proceso. A continuación, se presentan las principales conclusiones estructuradas por medio de los objetivos específicos de la tesis doctoral:

Inicialmente, se tiene el objetivo de indagar sobre la didáctica de la comprensión lectora en educación básica primaria desde las perspectivas de los docentes. Por ende, las experiencias docentes en torno a la enseñanza de la comprensión lectora y el pensamiento crítico revelan una diversidad de enfoques que se entrelazan con las prácticas pedagógicas. En muchos casos, la comprensión lectora se aborda mediante estrategias estructuradas, como la lectura guiada, preguntas guía y actividades de

inferencia. Sin embargo, la variabilidad entre docentes genera diferencias en la intensidad y la conveniencia de estas prácticas. Estas experiencias muestran que, cuando la lectura se sitúa en contextos significativos, los estudiantes tienden a activar procesos de pensamiento de forma más genuina.

La capacidad de evaluar evidencias y distinguir ideas centrales de detalles secundarios emerge como una habilidad central en la formación docente. Además, se observa que la educación emocional y la motivación inciden en la disposición de los estudiantes para involucrarse críticamente con el texto. En este marco, la formación continua de docentes resulta crucial para sostener prácticas reflexivas y actualizadas. La memoria de la escolaridad de los docentes suele estar atravesada por modelos de enseñanza centrados en la repetición y la memorización, lo que limita la articulación entre lectura y pensamiento crítico. En contraste, cuando los instructores incorporan actividades de debate, análisis de argumentos y resolución de problemas, se fortalecen las conexiones entre comprender y cuestionar.

Por tal motivo, las experiencias documentan que la enseñanza de la comprensión lectora no es un fin en sí misma, sino un medio para fomentar habilidades de razonamiento, interpretación y evaluación. Esto implica que las intervenciones deben diseñarse con objetivos claros sobre cómo se evidencia el pensamiento crítico en las respuestas de los estudiantes. La retroalimentación específica y oportuna, como parte de la evaluación formativa, se identifica como un catalizador de mejoras sostenidas. Asimismo, la disponibilidad de recursos y tiempo para la lectura crítica influye en la efectividad de estas prácticas. En cuanto a los contextos escolares, se destaca la influencia de las políticas curriculares y las expectativas institucionales sobre la práctica docente.

Por tal motivo, los docentes reportan que, cuando el currículo favorece la lectura crítica y la discusión, los estudiantes muestran mayor propensión a cuestionar y justificar sus interpretaciones. No obstante, persiste la brecha entre teoría y práctica, donde las limitaciones de aula, como tamaño de grupo y diversidad de niveles, dificultan la implementación de estrategias complejas. Se identifica que la colaboración entre docentes es un factor determinante: las comunidades de experiencia y la observación entre pares fortalecen la calidad de la enseñanza de la lectura y del pensamiento. En

todos los casos, el tiempo dedicado a la lectura sostenida y al argumento se percibe como un recurso valioso para el desarrollo cognitivo.

Ante ello, las experiencias de docentes también señalan desafíos asociados a la evaluación de la comprensión y del pensamiento crítico. Los instrumentos tradicionales pueden no capturar adecuadamente la calidad del razonamiento, por lo que se requieren rúbricas y ejemplos de desempeño que permitan distinguir entre simple comprensión y análisis crítico. La priorización de tareas que exijan justificación y evidencia promueve niveles superiores de pensamiento, pero demanda mayor planificación y calibración de criterios de evaluación. Asimismo, se observa que la evaluación debe ser coherente con las prácticas de enseñanza para evitar desconexiones entre lo que se enseña y lo que se evalúa. En este sentido, las experiencias señalan la necesidad de formación específica en evaluación de habilidades de lectura crítica para docentes. La coherencia entre metas, métodos y criterios fortalece la confiabilidad de las conclusiones sobre el aprendizaje.

En términos de implicaciones pedagógicas, se concluye que la enseñanza de la comprensión lectora debe integrarse con el desarrollo del pensamiento crítico de forma explícita y planificada. Las experiencias señalan que el diálogo socrático, la interpretación de evidencias y la construcción de argumentos deben ser componentes habituales del aula. Así, las prácticas efectivas combinan lectura guiada, lectura independiente, discusión en grupo y proyectos de investigación. Se recomienda fomentar la metacognición mediante preguntas que inviten a reflexionar sobre estrategias y procesos de razonamiento. La formación continua, la observación entre pares y la retroalimentación estructurada emergen como pilares para sostener la calidad educativa. En definitiva, la experiencia docente sugiere que la comprensión lectora y el pensamiento crítico son procesos interdependientes, fundamentales para la alfabetización crítica.

En lo que respecta a interpretar la didáctica de la comprensión lectora desde la perspectiva de freire en educación básica primaria. En tal sentido, los docentes muestran concepciones diversas sobre la enseñanza de la comprensión lectora y el pensamiento crítico, construidas a lo largo de su trayectoria escolar y profesional. Estas concepciones, al estar mediadas por experiencias previas, contextos institucionales y tradiciones pedagógicas, revelan una tensión entre enfoques basados en la decodificación y

enfoques orientados a la comprensión y al análisis crítico. En muchos casos, la enseñanza de la lectura se percibe como un proceso esencialmente individual, centrado en la velocidad de lectura y la retención de información, lo que puede limitar la valorización de estrategias de interpretación y reflexión.

Sin embargo, existen docentes que integran de manera explícita prácticas de lectura comprensiva y pensamiento crítico, promoviendo la inferencia, la evaluación de fuentes y la argumentación. Estas concepciones situadas permiten identificar en qué medida las prácticas pedagógicas apoyan el desarrollo de habilidades metacognitivas y críticas. Al analizar las concepciones desde la escolaridad, se observa que la formación inicial y continua influye de manera determinante en la prioridad dada a la comprensión y el análisis. En algunos contextos, las propuestas curriculares que enfatizan la lectura crítica encuentran resistencias por limitaciones de tiempo, evaluaciones estandarizadas o falta de recursos, lo que condiciona la implementación de estrategias de comprensión lectora.

No obstante, cuando los docentes poseen formación en alfabetización crítica y trabajan colaborativamente, se observan cambios en la calidad de las intervenciones didácticas, con actividades de lectura guiada, preguntas abiertas y discusiones fundamentadas. Por ende, las concepciones construidas por los docentes sobre lectura y pensamiento crítico son dinámicas y multifactoriales, reflejando tanto impactos de su formación como efectos del entorno escolar y las políticas educativas. Estas conclusiones señalan la necesidad de promover formación específica en lectura crítica y estrategias de comprensión, así como espacios de desarrollo profesional que favorezcan la reflexión pedagógica y la colaboración entre docentes. En última instancia, el objetivo de interpretar estas concepciones debe conducir a estrategias de intervención que fortalezcan la capacidad de los estudiantes para comprender, evaluar y construir conocimiento de forma autónoma.

Al respecto, las concepciones de enseñanza de la comprensión lectora entre docentes se articulan con prácticas que priorizan la textualidad y la estructura de la información, a menudo subvalorando el contexto y la finalidad de la lectura. En otros casos, se aprecia una orientación hacia la comprensión crítica, donde se busca que los estudiantes cuestionen, comparara fuentes e identifiquen sesgos, supuestos y

evidencias. Esta diversidad de marcos conceptuales se manifiesta en la planificación de clases: algunos docentes utilizan escalas de inferencia, nubes de ideas y debates para fomentar la argumentación, mientras otros se limitan a preguntas de literalidad y reconocimiento de ideas principales. La influencia de la evaluación formal también se hace presente: cuando las pruebas enfatizan la retención de datos, la enseñanza tiende a reforzar estrategias de búsqueda de información y memorización, en detrimento de habilidades críticas.

En cambio, escenarios con evaluación formativa y rúbricas de pensamiento crítico tienden a alentar planteamientos más complejos y requerimientos de justificación de ideas. Se observa, además, que la colaboración entre docentes facilita la difusión de prácticas de lectura crítica, la creación de bancos de textos y la discusión de criterios de calidad textual y argumentativa. La relación entre concepciones y quehaceres cotidianos del aula aparece como un eje central: las decisiones didácticas se ven influenciadas por la confianza en las propias convicciones sobre qué significa entender un texto. Aunque hay avances, persiste una brecha entre la formación teórica recibida y la implementación en la práctica, condicionada por recursos y tiempo. Estas dinámicas sugieren que la comprensión lectora y el pensamiento crítico deben abordarse desde una perspectiva integrada, que combine estrategias de interpretación con principios de evaluación argumentativa.

En último momento, se tiene el objetivo de derivar aportes teóricos sobre la didáctica de la comprensión lectora desde la mirada de Freire en educación primaria en la Institución Educativa Las Toldas. Por tal motivo, la comprensión lectora y el pensamiento crítico emergen como conceptos entrelazados que se fortalecen mutuamente cuando la práctica docente reconoce la diversidad de concepciones que existen en el aula. En este marco, las concepciones de los docentes sobre qué significa comprender un texto y cómo se desarrolla el pensamiento se convierten en el andamiaje de las prácticas evaluativas, las selecciones de textos y las actividades de lectura guiada. La teoría de la enseñanza se nutre de estas concepciones para proponer modelos que integren estrategias explícitas de inferencia, predicción y reflexión metacognitiva.

Así, la enseñanza deja de ser una transmisión pasiva para convertirse en un proceso activo de construcción de significado y de análisis crítico. Las experiencias de

aula, a su vez, revelan la necesidad de contextualizar las prácticas: las respuestas de los estudiantes dependen de las experiencias previas, del entorno sociocultural y de los incentivos que incentivan la curiosidad. En este sentido, las conclusiones señalan que una comprensión lectora sólida no puede desvincularse del desarrollo del pensamiento crítico, pues la lectura debe ser un acto interpretativo que convoca capacidades argumentativas y evaluativas frente a la información.

Las concepciones docentes sobre lectura suelen oscilar entre una visión centrada en la decodificación y una visión que valora la comprensión como proceso complejo. Esta tensión determina el diseño curricular, las secuencias didácticas y las rúbricas de evaluación. Si se privilegia la decodificación aislada, la lectura puede perder su potencial crítico; si, por el contrario, se fomenta la interpretación, la inferencia y la justificación de ideas, los estudiantes desarrollan herramientas para cuestionar, comparar y valorar la veracidad de los textos. Las prácticas de enseñanza deben, por tanto, articular explícitamente estrategias de comprensión: predicción, clarificación de vocabulario, análisis de ideas centrales, reconocimiento de sesgos y evaluación de argumentos.

Paralelamente, el pensamiento crítico requiere espacios de debate, preguntas abiertas y tareas que promuevan la evaluación de evidencias y la defensa razonada de una postura. En las concepciones de los docentes, estas condiciones deben estar explícitas y ser evaluables mediante criterios claros. Las experiencias docentes revelan que los contextos escolares influyen de manera determinante en las posibilidades de teorizar y practicar la lectura crítica. Entornos con recursos limitados, alta diversidad de alumnos y presión por lograr resultados cuantitativos pueden dificultar la implementación de prácticas reflexivas.

No obstante, cuando los docentes logran conectar los textos con problemáticas reales del entorno y favorecen la colaboración entre pares, se observable un avance en la capacidad de argumentar y de sostener interpretaciones ante diferentes perspectivas. Las conclusiones indican que la teoría debe incorporar principios de diseño flexible: secuencias modulares, materiales adaptables y criterios de evaluación que valoren el proceso de razonamiento y no solo la respuesta final. En este marco, las concepciones y experiencias de los docentes se configuran como fuerza motivadora para crear estrategias que permitan transitar de la reproducción a la producción de conocimiento.

REFERENCIAS

- Acevedo, C., y otros. (2017). Lectura de contexto y abordaje psicosocial desde los enfoques narrativos Dosquebradas. Bogotá, Colombia: Repositorio Universidad Nacional Abierta y a Distancia. P, 1-110.
- Aguirre, R. (2005). Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional. Educación Médica Superior.
- Anderson, M. y Pearson, J. (1984). Models of reading. En J.F. Le Ny y W. Kintsch (Eds.), Language and Comprehension. Amsterdam; North-Holland.
- Ariño, M. E. (1997). Materiales curriculares para favorecer el acceso a la lectura en Educación Infantil. Fondo de publicaciones especiales.
- Barrón, F. (2000). La lectura en el aula. Trillas (Eduforma). Sevilla.
- Benavides, D. y Sierra, G. (2013). Estrategias Didácticas para Fomentar la Lectura Crítica desde la Perspectiva de la Transversalidad. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación.
- Bernstein, B. (1990). Some Sociological Implications of a Linguistic Form. En: The British Journal of Sociology. 1959. Vol. 10, No.4, p. 311-326
- Berzosa, D. (2004). La educación literaria. Revisión teórica y perspectivas de futuro. Didáctica. Lengua y Literatura, 25, pp. 135-156.
- Cairney, T. (2018). Enseñanza de la comprensión lectora. Ediciones Morata
- Cardozo, A. (2008). Elementos para una pedagogía de la literatura. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama, Barcelona, pp. 21 - 43. 1.
- Cassany, D. Luna, M. Sanz, G. (1994) Ensenyar LLengua. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., y Castellà, J. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. Perspectiva, 28 (2), 353-374.
- Contreras, F. (2021). Elementos para una pedagogía de la literatura. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional
- Chartier, R. (1994). La lectura como práctica cultural. MANUSCRITS, no 12.

- Duran, Y., y Gómez, S. (2019). Desarrollo de la lectura crítica según la teoría de Isabel Solé en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Manuel J del Castillo de Ciénaga Magdalena. *Revista Docentes 2.0*, 7(2), 53-59.
- Guerra, Mórtigo y Berdugo (2014). Una introducción a la crítica como sabotaje como metodología de análisis literario. *Kamchatka, Revista de análisis cultural*, 4, pp. 457-476
- Gómez, Á. (1996). *Acción, relato, discurso. Estructura de la ficción narrativa*. Salamanca, España: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- González, G. L. (2019). *Comprender a Chomsky: Introducción y comentarios a la filosofía chomskyana sobre el lenguaje y la mente* (Vol. 33). Antonio Machado Libros.
- Grabe, W., y Stoller, F. L. (2019). *Teaching and researching reading*. Routledge.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. In N. Denzin, & I. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). London: Sage
- Gutierrez-Braojos, C. y Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*.
- Heidegger M. (1927) *Lógica: La pregunta por la verdad*. Versión Española de J. Alberto Ciria. Alianza editorial: Madrid.
- Hernández, Fernández y Baptista (2007). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hurtado, J. (2010). *El proyecto de investigación*. 3ra edición. Caracas: Ediciones Quirón.
- Hurtado, R. D. (2012). *Leer para argumentar en el preescolar y la escuela primaria*. Ponencia presentada en el IX Encuentro Regional sobre Enseñanza de la Lectura y la Escritura, Medellín, Colombia.
- Higuera, R. (2020). *Evaluación de la comprensión lectora*. Graó. Barcelona.
- Hymes, D. (1972). *Competencia comunicativa*. Editorial Pride and Holmes.
- Infante, M. (2007). *Lectura e Inclusión educativa en el cono sur*: Chile. Taller Regional.
- Jasper-coronel, J., y Morales-Padrón, D. (2015). *Promoción de la lectura y la escritura en niños y niñas de 5 y 7 años de la Fundación UE Félix Leonte Olivo*. Caracas, Venezuela: Universidad de Carabobo.

- Jiménez Porta, A. M., y Díez-Martínez Day, E. (2018). Análisis del contenido de apps y videojuegos: implicaciones en procesos cognitivos en la lectura inicial. *Apertura* (Guadalajara, Jal.), 10(1), 71-87.
- Kristeva, J. (1969). Le mot, le dialogue et le roman, Semeiotike. En: *Recherches pour une sémanalyse*, p. 82-112. Paris, Seuil.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2012). *Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de investigación. Métodos estructurales. El Método fenomenológico*. Ed. Trillas: México. Segunda parte.
- Maya, A. y Pavajeau, N. (2003). *Inteligencia Emocional y Educación. Una necesidad humana, curricular y práctica*. Bogotá-Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Plan de Orientación Escolar*. Colombia. Ediciones del MEN.
- Morin, E. (2000). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España: Gedisa Editorial.
- Morin, E. (2001). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2019). *Educación Básica*
- Orozco, L. (2002). *Lectores eficaces*. Editor, Editorial Progreso
- Parada, A. (2011). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y textos*, 32, pp. 21-34.
- Peña, G. y Cañoto, Y. (2014). *Introducción a la Psicología General*. Venezuela: Publicaciones UCAB.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral Editores.
- Plan Decenal de Educación 2016 – 2026. Disponible en línea en: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf.

- Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, (1995). Competencias Lectoras, PISA.
- Rapley, T. (2014). Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa. Madrid: Morata.
- Ricoy, C. (2006) Contribución sobre los paradigmas de investigación Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 31, núm. 1. Universidade Federal de Santa Maria - Santa Maria, RS, Brasil
- Sabino, D. (2000). Técnicas de Investigación. Métodos desarrollados en diarios y revistas de América Latina. México, FCE, pp. 24-42
- Sandín, M: (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid: Mc Graw Hill.
- Schütz, A. (1993). Las estructuras del mundo de la vida. Ed. Amorrortu. Buenos Aires
- Selfa, M. (2016). La lectura y la competencia lectora en el siglo XXI. Entrevista a. Ascen Díez De Ulzurrun Pausas. Investigaciones sobre Lectura.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Editorial Graó. Barcelona.
- Solé, I, (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación
- Souza, L. (2011). Estudio de las emociones: una perspectiva transversal. Artículo en Línea. Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales. Disponible en línea en: www.eumed.net/rev/cccss/16/.
- Taylor S.J., Bogdan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona España. Ed. Paidós, SAICF.
- Torres, L. D. (2013). Teoría de los modelos de mundo: lectura literaria y posibilidades didácticas Enunciación, 25(2), en prensa
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2025) Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales. Caracas Venezuela, FONDE editorial UPEL.

- Valencia, F. (2010). La formación de lectores críticos desde el aula. Revista Iberoamericana de Educación, (46), 89-105.
- Valenzuela, I (2011). La comprensión lectora en educación primaria. Disponible en: <http://200.23.113.51/pdf/28713.pdf>. [Consulta: 2021, julio,26].
- Van Manen, M. (2003). Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Idea Books
- Vygotsky, L. S. (1979). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge. MA: Harvard University Press.
- Zabala, A. (2007): Cómo aprender y enseñar competencias: 11 ideas clave. Barcelona. Graó.