REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO EXTENSIÓN ACADÉMICA MARACAIBO
Doctorado en Educación
Línea de Investigación: Teorías, Enfoques y Alternativas Innovadoras

APROXIMACIÓN TEÓRICA AL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LOS TEXTOS MULTIMODALES. UNA MIRADA SIGNIFICATIVA DESDE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DEL MUNICIPIO DE CARTAGENA

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

Autora: Danis Saravia Castilla
Tutora: Dra. Maribel Tavares

Maracaibo, julio de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
RECTORADO

ACTA

Nosotros el jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 05 de octubre de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con el propósito de evaluar la Tesis Doctoral titulado: *"APROXIMACIÓN TEÓRICA AL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LOS TEXTOS MULTIMODALES. UNA MIRADA SIGNIFICATIVA DESDE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DEL MUNICIPIO DE CARTAGENA"*, presentado por la Magister. Saravia Castilla Danis Patricia, titular de la C.C 22799300 integrante de la cohorte: 2023-2 del Doctorado en Educación, para optar al título de Doctora en Educación, emitimos el siguiente veredicto: ***APROBADO.***

Miembros del Jurado

Dra. Ana Méndez de G.
C.I. N° 4.342.211
Jurado

Dra. Norelvis Saturnini P.
C.I. N° 5.244.038
Jurado

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

Dra. Adriana Carolina González
C.I. N°
Jurado

Dra. Maribel Tavares
C.I. N° 12.435.956
Tutor

Dedicatoria

Al mirar atrás y ver todo el camino recorrido, siento en mi corazón la grandeza de la misericordia de Dios en mi vida. Veo lo que antes sentía lejano; no difícil, pero sí lejano de alcanzar, en este momento convirtiéndose en una realidad.

Al terminar este proceso, dedico este logro, que no es solo mío sino también de las personas que me aman a las personas más importantes de mi vida que con su amor y compañía me alentaron a soñar, luchar y alcanzar esta meta.

Gracias a Dios primero que todo por darme la fuerza, el valor, la entereza, y la sabiduría para caminar este camino y llegar a buen término. Gracias Dios mío.

A mi familia por creer en mí, por dejarme saber que sí podía lograrlo. Gracias en especial a mi hijo Diego Andrés Quintana Saravia por su ayuda, por su compañía, por su paciencia, pero sobre todo por ser el motor que me impulsa, que me increpa a ser mejor persona y profesional. Gracias hijo por estar ahí, ayudándome en todo.

A mi compañero de vida Fredis Quintana, por su apoyo, ayuda y compañía en este camino, mil y mil gracias.

A mi Madre Nancy Castilla por toda su ayuda, por su apoyo, por estar siempre conmigo impulsándome y dándome su mano, supliéndome cuando las tareas y los trabajos ocupaban mi tiempo, Gracias madre.

A mis hermanos; Marlyn, David, José Carlos y a mi sobrino José Rodrigo, mil gracias por confiar en mí, por darme fuerzas, por su ayuda, por su compañía, gracias, todo esto es también suyo. Gracias, gracias infinitas y que Dios nos bendiga.

Agradecimientos

A Dios, por fortalecerme cuando las cosas se pusieron difíciles, porque sin su amor que siento en cada paso, las fuerzas, aunque se agoten, se renuevan una y otra vez.

A la UPEL por ser escenario de crecimiento, de maduración, de aprendizaje, de fortalecimiento de mi vida personal y profesional. A todos mis maestros gracias por compartir sus saberes, sin egoísmos, por darse en cada clase con el objetivo de forjar profesionales de gran calidad humana. Su apoyo y compañía ha sido inconmensurable.

A mi tutora Dra. Maribel Tavares de Araujo, por su tiempo, dedicación, paciencia y acompañamiento en todo este proceso. Por su compromiso y su experiencia puesta al servicio de la consecución de mi logro, gracias.

A Toda mi familia porque me sostienen y me acompañan en los caminos estrechos que implican culminar esta obra. Sus oraciones y su compañía me animan y me impulsan a seguir adelante en este caminar.

A todos mis compañeros de estudio y de lucha, gracias por su apoyo, por su ayuda y su amistad durante todo el recorrido, muy especialmente a mi compañera y amiga Emira Mendoza, que con su compañía, ayuda, apoyo, compañerismo y entusiasmo ayudó a ser más ameno este caminar.

A todos los actores sociales que han hecho parte de mi proceso, mis queridos alumnos, mi rectora, coordinadora y compañeros de trabajo, gracias porque hacen parte fundamental en el desarrollo del trabajo realizado, su conocimiento, su colaboración, su dirección y acompañamiento forman parte del cimiento necesario para lograr subir este peldaño en mi camino profesional.

TABLA DE CONTENIDO

		pp.
DEDICATORIA…….....		**3**
AGRADECIMIENTOS…….……....		**4**
TABLA DE CONTENIDOS…….……		**5**
LISTA DE TABLAS……..…….....		**7**
LISTA DE FIGURAS……..……		**8**
RESUMEN……..……		**9**
INTRODUCCIÓN……..		**10**
RECORRIDO		
I	**ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO**.....	**14**
	Una mirada al fenómeno investigativo.....	**14**
	Propósitos del estudio.....	**36**
	Trascendencia Gnoseológica del estudio….....	**37**
II	**TRAYECTORIAS INVESTIGATIVAS: APROXIMACIONES DESDE LAS PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DE INVESTIGADORES, AUTORES Y TEÓRICOS**……..…...	**41**
	Fundamentos teóricos y epistemológicos del fenómeno de estudio……..	**41**
	Cartografía de la producción científica ……..……	**42**
	Referentes teóricos……	**60**
	Referentes de Sustentación……..……..	**82**
	Teoría del pensamiento crítico……	**82**
	Teoría de la multimodalidad y semiótica social……	**85**
	Teoría sociocultural del aprendizaje…….	**88**
	Fundamento Legal del estudio…….……	**90**
III	**ARQUITECTURA METODOLÓGICA**…….	**95**
	Dialéctica constructiva de la postura Filosófica-Metodológica del Estudio……...……	**95**
	Dimensiones del conocimiento del estudio……..……..	**101**
	Despliegue del proceso investigativo……..……	**114**
	Codificación y categorización de la información.……	**124**
	Criterios de Rigor científico……	**126**
IV	**ARTICULACIÓN DE SIGNIFICADOS, ELUCIDACIÓN DE LA EXPERIENCIA VIVIDA Y DEVELAMIENTO DE LOS HALLAZGOS…...**	**128**
V	**URDIMBRE TEÓRICA DISCURSIVA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LOS TEXTOS MULTIMODALES: APROXIMACIÓN TEÓRICA DESDE LA MIRADA SIGNIFICATIVA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA……...…**	**262**
VI	**REFLEXIONES INICIALES: EL CIERRE QUE INAUGURA NUEVOS COMIENZOS**……..……..……	**303**
	REFERENCIAS ……..…….	**316**

ANEXOS …… **324**

Anexo A Registro entrevistas preliminares..... **325**

Anexo B-1 registro del actor social 1..... **327**

Anexo B-2 registro del actor social 2…….. **329**

Anexo B-3 registro del actor social 3…….. **331**

Anexo C- 1 Estructuración de los testimonios para la constitución emergente de las categorías y subcategorías de análisis…… **333**

Anexo C- 3 Estructuración de los testimonios para la constitución emergente de las categorías y subcategorías de análisis…… **350**

Anexo C- 3 Estructuración de los testimonios para la constitución emergente de las categorías y subcategorías de análisis…… **368**

Anexo D Curriculum vitae…….. **387**

LISTA DE TABLAS

		pp.
1	Sistematización de antecedentes investigativos Investigaciones nacionales e internacionales……..……....	**58**
2	Perfil de los actores preliminares del estudio……	**118**
3	Caracterización de los actores sociales…….……	**120**
4	Matriz I. Estructuración de los testimonios para la constitución emergente de las categorías y subcategorías……..	**123**
5	Categorías de análisis……..……	**143**
6	Subcategorías emergentes……...……..	**144**
7	Codificación de las categorías y subcategorías…...……...……	**145**
8	Matriz II. Análisis e interpretación testimonial.....	**152**
9	Matriz II. Análisis e interpretación testimonial.....	**155**
10	Matriz II. Análisis e interpretación testimonial.....	**158**
11	Matriz II. Análisis e interpretación testimonial.....	**163**
12	Matriz II. Análisis e interpretación testimonial.....	**166**
13	Matriz II. Análisis e interpretación testimonial.....	**169**
14	Matriz II. Análisis e interpretación testimonial.....	**174**
15	Matriz II. Análisis e interpretación testimonial.....	**177**
16	Matriz II. Análisis e interpretación testimonial.....	**180**
17	Matriz II. Análisis e interpretación testimonial.....	**183**
18	Matriz Integradora. Fundamento de la Aproximación teórica……..	**263**

LISTA DE FIGURAS

		pp.
1	Dimensiones cognitivas del pensamiento crítico……	**64**
2	Características y modos de la multimodalidad ……	**70**
3	Red de articulación de la lectura multimodal y el pensamiento crítico…	**74**
4	Etapas del horizonte investigativo……..	**115**
5	Recorrido de la etapa constructiva……..…….…	**122**
6	Recorrido del análisis de la información……..……	**125**
7	Perfil profesional de los actores sociales ……..……	**133**
8	Guion de entrevista: Unidades hermenéuticas……..……..	**135**
9	Premisas emergentes del proceso de recolección de la información.…	**137**
10	Indagación fenomenológica ……..	**146**
11	Compendio categorial de la categoría configuración formativa del pensamiento crítico en la experiencia educativa ……..……	**161**
12	Compendio categorial de la categoría dimensión transformadora de los textos multimodales en los procesos de significación ……	**172**
13	Compendio categorial de la categoría educación básica primaria como escenario pedagógico para el razonamiento reflexivo……..….	**186**
14	Hallazgos de la categoría configuración formativa del pensamiento crítico en la experiencia educativa……..……..	**216**
15	Sistema de configuración de la multimodalidad en los procesos de significación ……..	**236**
16	Trayectoria formativa del razonamiento reflexivo en la educación básica primaria ……..……..….	**260**
17	Configuración formativa del pensamiento crítico ……...……	**271**
18	Dimensión transformadora de los textos multimodales en los procesos de significación ……..….	**276**
19	La educación básica primaria como escenario del razonamiento reflexivo……..	**279**
20	Metaxý del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria ……	**291**

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA MARACAIBO
Doctorado en Educación
Línea de Investigación: Teorías, Enfoques y Alternativas Innovadoras

APROXIMACIÓN TEÓRICA AL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LOS TEXTOS MULTIMODALES. UNA MIRADA SIGNIFICATIVA DESDE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DEL MUNICIPIO DE CARTAGENA

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

Autora: Danis Saravia Castilla
Tutora: Maribel Tavares
Fecha: Julio, 2026

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito generar una aproximación teórica acerca del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de Educación Básica Primaria en la Institución Educativa República de Argentina. El abordaje metodológico lo realicé desde el paradigma interpretativo y enfoque cualitativo, mediante el método fenomenológico-hermenéutico y sus pasos para la interpretación de la información. Empleé como técnicas la observación participante y la entrevista en profundidad a tres docentes de educación básica primaria inmersos en el contexto de estudio, seleccionados como actores sociales para narrar sus vivencias y evocar sus experiencias pedagógicas recabadas en los protocolos de entrevista. Realicé la hermeneusis de sus construcciones discursivas para categorizar y teorizar en torno al desarrollo del pensamiento crítico a través de los textos multimodales. De las dinámicas interpretativas emergieron hallazgos que evidencian fortalezas sustantivas en el desempeño profesional de los docentes, cuyos aportes revelan que la integración sistemática de la mediación pedagógica, la diversidad semiótica y el diálogo intersubjetivo potencian en la infancia habilidades cognitivas de orden superior como el análisis, la inferencia, la evaluación y la argumentación, transformando las prácticas tradicionales de lectura lineal en procesos complejos y reflexivos de significación. A partir de ello incursioné en la construcción teórica que devino en la Metaxý del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes, aportando una configuración relacional inédita que integra la mediación pedagógica, la multimodalidad, el diálogo y la contextualización en educación básica primaria.

Descriptores: Educación básica primaria, pensamiento crítico, textos multimodales.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el pensamiento crítico se ha consolidado como una capacidad esencial promovida por las agendas educativas internacionales, en respuesta a las profundas resignificaciones sociales, culturales y tecnológicas que han modificado la forma en que los sujetos interactúan con el conocimiento. Su desarrollo se sitúa como un propósito esencial de la educación en la medida que favorece la formación de individuos capaces de comprender las dimensiones heterogéneas de los fenómenos que los rodean, analizar diversas perspectivas, valorar la información críticamente y construir juicios sustentados en argumentos conscientes.

Este planteamiento encuentra fundamento en el informe "*Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*" de la UNESCO (2021), que propone orientar la educación hacia sociedades más inclusivas, democráticas y sostenibles a través del desarrollo de capacidades esenciales como el pensamiento crítico, la colaboración, la creatividad y el aprendizaje permanente. La consolidación de una ciudadanía crítica supone una responsabilidad compartida entre los sistemas educativos y las instituciones escolares, las cuales deben promover experiencias de aprendizaje que favorezcan la comprensión de contextos desde diversas perspectivas y el compromiso ético con su transformación social.

En el contexto de América Latina, este desafío adquiere especial relevancia debido a las persistentes brechas educativas, sociales y tecnológicas que limitan el desarrollo del pensamiento crítico, así como las habilidades para interpretar, analizar, comprender y argumentar puntos de vista frente a múltiples contextos. Diversos informes regionales dejan al descubierto dificultades estructurales relacionadas con el análisis crítico de la información, la argumentación y la integración de ideas complejas, aspectos que afectan el desarrollo integral y la formación de una ciudadanía crítica en los niños y niñas. Estos obstáculos repercuten en el rendimiento escolar, debido a que dificultan las oportunidades de formar estudiantes capaces de intervenir de manera consciente, crítica y responsable en los contextos sociales de los que forman parte.

En Colombia, este panorama adquiere una expresión particular. Los resultados del Programa para la Evaluación de los Estudiantes (PISA 2022), muestran que un alto

porcentaje de estudiantes presentan dificultades para interpretar información, establecer relaciones entre diferentes fuentes, valorar evidencias y elaborar argumentos fundamentados, competencias indispensables para comprender críticamente la realidad en sociedades caracterizadas por la complejidad y sobreabundancia de información (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), 2023).

Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las aulas, particularmente respecto a la forma en que los docentes resignifican los textos multimodales como mediadores para el fortalecimiento del pensamiento crítico, en concordancia con las nuevas formas de comunicación y construcción de significados presentes en la experiencia diaria de los estudiantes. En este escenario la escuela colombiana continúa enfrentando la tensión entre modelos tradicionales de enseñanza y el tránsito hacia perspectivas pedagógicas más abiertas que reconozcan la diversidad semiótica como una condición congénita de los procesos de aprendizaje contemporáneos.

En correspondencia con este panorama nacional, esta realidad adquiere expresiones particulares en contextos locales, como Cartagena, donde convergen dinámicas sociales complejas y escenarios pedagógicos que demandan comprender la forma en que los docentes resignifican sus procesos de mediación. En la Institución Educativa República de Argentina, ubicada en el barrio Villa Rosita, se reconocen prácticas de enseñanza que aún privilegian la lectura convencional, pese a que los estudiantes interactúan cotidianamente con textos que integran imágenes, sonidos, recursos gráficos y lenguajes digitales. Esta coexistencia entre formas tradicionales de enseñanza y nuevas experiencias comunicativas hace pertinente comprender cómo los docentes interpretan, resignifican e integran los textos multimodales dentro de sus prácticas pedagógicas, así como los significados que atribuyen a su potencial para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico.

En este contexto educativo, los textos multimodales adquieren un papel protagónico al ampliar las posibilidades de interpretación, comprensión y construcción de significados. La integración de múltiples sistemas semióticos en un mismo texto favorece procesos cognitivos vinculados con el análisis, la inferencia, la valoración y la argumentación ampliando las posibilidades para la comprensión de la información. En

consecuencia, su incorporación en los procesos de enseñanza y aprendizaje hace necesario comprender cómo los docentes significan e integran estos textos dentro de su hacer pedagógico y de qué manera esta mediación favorece el fortalecimiento del pensamiento crítico en educación básica primaria.

A partir de estas consideraciones, la presente investigación tuvo como propósito generar una aproximación teórica sobre el pensamiento crítico a través de los textos multimodales, desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa República de Argentina, en Cartagena, Bolívar, Colombia.

El estudio se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, sustentado epistemológicamente en el constructivismo social y orientado metodológicamente mediante el método fenomenológico – hermenéutico. Este posicionamiento permitió comprender la realidad educativa como una construcción intersubjetiva configurada a partir de las experiencias, las interacciones y los significados atribuidos por los docentes en el ejercicio de su práctica pedagógica.

La interpretación de sus narrativas hizo posible develar las estructuras de sentido en sus discursos y construir categorías emergentes que permiten comprender la relación entre los textos multimodales y el desarrollo del pensamiento crítico desde la experiencia vivida por los actores sociales.

En el proceso investigativo, la aproximación teórica construida trasciende la concepción de los textos multimodales como simples recursos de apoyo para la enseñanza. Su principal aporte consiste en generar una comprensión de los textos multimodales como mediadores de procesos de construcción de significado que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico mediante la interacción de diferentes sistemas semióticos, la mediación pedagógica, el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior y el ejercicio del razonamiento reflexivo en las prácticas educativas. De esta manera se integran, dimensiones cognitivas, pedagógicas, hermenéuticas y semióticas que explican de manera articulada la relación entre el desarrollo del pensamiento crítico y los textos multimodales en la educación básica primaria.

En esta labor investigativa, este estudio fue organizado en seis recorridos articulados entre sí. En el **Recorrido** I, presento el acercamiento al objeto de estudio,

desde la mirada al fenómeno investigativo, los propósitos que orientan la investigación y la trascendencia gnoseológica del estudio desde las dimensiones social, teórica, política, educativa y metodológica.

En continuidad investigativa, en el **Recorrido II** se encuentran las perspectivas teóricas y epistemológicas que sustentan el estudio, integrando las trayectorias investigativas desde las producciones científicas realizadas en el contexto internacional y nacional, los referentes de sustentación y teóricos, para finalizar con la fundamentación legal del estudio. Entrando en el **Recorrido III,** presento la arquitectura metodológica, partiendo desde la ***Dialéctica Constructiva de la postura Filosófica-Metodológica del Estudio, el enfoque y paradigma asumido en el estudio, las dimensiones del conocimiento***, el fundamento epistemológico del método fenomenológico - hermenéutico, los actores sociales, las técnicas e instrumentos empleados para recabar la información, así como las técnicas para su análisis, para finalmente establecer los criterios de rigor científico que garantizan la calidad de la investigación.

En el **Recorrido IV** presento la articulación de significados, elucidación de la experiencia vivida y develamiento de los hallazgos, partiendo de la comprensión progresiva de los senderos vivenciales. En este espacio se encuentran los procedimientos desarrollados en las etapas previa, descriptiva, constructiva y de análisis. En el **Recorrido V** presento la urdimbre teórica discursiva del pensamiento crítico a través de los textos multimodales: aproximación teórica desde la mirada significativa de los docentes de educación básica. En este apartado se presenta la aproximación al conocimiento emergente.

Finalmente, el **Recorrido VI** contiene las reflexiones de la investigadora, en términos de compartir los aprendizajes obtenidos en la experiencia investigativa y el posicionamiento como investigadora doctoral. Por último, se presentan las fuentes bibliográficas, documentales y electrónicas empleadas en el desarrollo investigativo, así como los anexos relevantes como evidencias de los procesos categoriales, a partir de las cuales se avala la calidad de la producción intelectual en esta investigación, cumpliendo con los criterios de calidad asumidos y que servirán para futuras investigaciones.

RECORRIDO I

ACERCAMIENTO AL OBJETO DE ESTUDIO

Una mirada al fenómeno investigativo

La educación a lo largo de la historia de la humanidad ha sido un tema de especial interés para el hombre. En el siglo V antes de Cristo filósofos como Sócrates y Platón trataban de dar fundamento a su importancia para la constitución de la sociedad, connotando históricamente el significado valorativo subyacente en ella como proceso configurativo de un ser humano pensante y sintiente. De esta forma, era asumida como medio para la formación de individuos capaces de visibilizar su entorno en la globalidad imbricada en el acto implícito del pensar.

La afirmación anterior, lejos de constituir una postura reflexiva de quien investiga, adquiere adoquinado en Ducoing (2022), quien apoyado en Sócrates indica, que el hombre solo llega a ser hombre cuando alcanza la sabiduría, y esta se materializa en su complejidad cuando adquiere un carácter de “poiesis”, es decir, cuando tanto el saber práctico como el teórico se conjugan, lo cual se traduce en el aprender y en el qué hacer con lo aprendido. De manera correspondiente, Platón (2023), define la educación como un proceso a través del cual el hombre toma conciencia de la existencia de otra realidad, una más plena, de la cual procede y hacia dónde se dirige. Por tanto, la precisa como “*la desalienación, liberación y alumbramiento*” (p.37), entrañándola de este modo, como la luz del conocimiento, el medio de liberación del hombre, del saber racional, e implicación del conocimiento.

A partir de la perspectiva expuesta, la educación adquiere primacía en la configuración trascendente de las necesidades humanas, para el desenvolvimiento de las sociedades desde la individualidad integral de la formación de cada ser humano. De ello, en el Informe del Foro Mundial Dakar (2000), se fundamenta y amplía esta visión al referirla como “Un derecho humano fundamental y, clave del desarrollo sostenible y de

la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones y, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI" (p.8). Postura complementada en el Informe de Delors (1996), de la UNESCO en la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio), donde se destaca que el accionar educativo debe trascender la simple instrucción del docente, y enfocarse en hacer frente a los cuatro pilares del proceso educativo que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

De ambos aportes se desprende que, en definitiva, es un derecho universal fundamental, a través del cual se fomentan las capacidades de cada persona, para mejorar su vida y a su vez, transformar la sociedad. A razón de ello, debe ser asumida por los docentes desde un enfoque abierto, optimista y de compromiso por parte de los involucrados. Esto, resulta contrario a las posturas oscurantistas cuyos postulados connotan la educación como una labor carente de aporte tangible inmediato, más allá, de la adquisición mecanicista del conocimiento para su aplicabilidad social. Afirmación contradictoria a los postulados de Freire (2023), para quien la educación es el motor que impulsa las sociedades, razón por la cual requiere de un educador capaz de estimular e impulsar en sus estudiantes la capacidad de analizar, cuestionar, argumentar, reflexionar y dar puntos de vista frente a la realidad como vía para transformarla. Es bajo este enfoque progresista y transformador que sostiene:

> "Rechazo la afirmación de que nada es posible hacer debido a las consecuencias de la globalización de la economía y que es necesario doblar la cabeza dócilmente porque nada se puede hacer contra lo inevitable. Aceptar la inexorabilidad de lo que ocurre es una excelente contribución a las fuerzas dominantes en su lucha desigual con los "condenados de la tierra" (p.36).

Lo planteado, acciona una interpretación que se convierte en un enunciado de connotación mayéutica, el cual en el ámbito educativo incita a cuestionar: ¿Cuál debe ser la orientación de la educación?, ¿Debe potenciar la autonomía individual o la cohesión social?, ¿Reproducir el orden existente o formar personas críticas capaces de mejorar la realidad? Para dar respuesta a ellas, es oportuno recurrir al mismo autor cuando indica que el papel del educador, no se reduce a su práctica, a la enseñanza de técnicas o contenidos, por el contrario, implica la comprensión crítica de la realidad,

atendiendo a las demandas de una educación que estimule el continuo cuestionamiento del estudiante. Solo así podrá transformar su realidad e impactar socialmente en cualquier escenario.

Visto así, el hacer docente implica trascender la adquisición del saber del estudiante para su aplicabilidad técnica a partir de lo aprendido y la consecuente ejecución de actos repetitivos de conocimientos llevados a los diversos campos del quehacer humano; que en palabras de Freire (2023), no es más que una educación bancaria. En contraposición a ello, de acuerdo al autor, la educación debe erigirse como una labor conducente a un acto de reflexión, cuestionamiento, perfeccionamiento de la individualidad de cada estudiante, donde la búsqueda emplaza a incentivarlos, hacia la asunción de una postura personal frente al saber el cual se proyecte en el hacer, para plantear nuevos procesos de transformación en todos los campos de la sociedad.

Con ello se trata de conducir el hacer educativo en los espacios escolares de una manera integral, participativa, fomentando la acción, así como la capacidad de conciencia crítica de los estudiantes, lo cual para Viton (2022), conduce a reconocer a los educandos, como la principal fuente de acción, convirtiéndolos en sujetos transformadores, ciudadanos globales, responsables del presente, participes de un futuro digno para todos.

Visto así, la educación se instaura como un medio para la construcción de pensamientos, una vía para transformar, desarrollar la autonomía, la solidaridad, elevar el nivel de vida de la sociedad, pero también como camino para mejorar las condiciones sociales, políticas y económicas de un país. No obstante, Viton (2022), sostiene que los sistemas educativos en una gran parte de los países del mundo y especialmente en Latinoamérica afrontan diversas problemáticas. Esto se debe según el Centro de Planeación y Planeamiento Administrativo (CEIPA) (2023), a problemas que abarcan "… desde la equidad en el acceso hasta la calidad de la enseñanza. La falta de financiamiento, adaptación a tecnologías emergentes y actualización de currículos" (p.20). De ahí, que como debilidades han sido consideradas a nivel mundial e incluidas para su resolución en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y adoptadas por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, (2015).

Lo anterior se encuentra reflejado específicamente en el cuarto objetivo de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, donde se “garantiza una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 15), con ello, se pretende asegurar el acceso a una educación de calidad para todas las personas desde el nivel preescolar hasta la educación superior, garantizando la formación continua de docentes, la infraestructura escolar, así como recursos educativos. A partir de lo señalado es posible elucubrar que la pretensión en materia educativa a nivel global se orienta a dar paso a una educación de calidad, sin fronteras geográficas, capaz de arraigarse en la esencia del progreso humano, alzándose como la pilastra para abordar los desafíos del siglo XXI. Esto por ser el catalizador de transformación social y personal, que capacita a las generaciones presentes tanto en habilidades como en valores para prosperar en un mundo complejo de vertiginosos cambios, desde el fomento del pensamiento crítico como fundamento para viabilizar la promoción de la equidad y la justicia.

Es bajo la mirada de lo expuesto que en Colombia la educación ha cobrado especial relevancia, muestra de ello es que en su Plan Decenal de Educación 2016-2026 destaca la necesidad de garantizar una educación de calidad a través de los pilares: equidad en el acceso, actualización curricular, formación docente, mejora de la infraestructura, evaluación integral, participación comunitaria e inclusión. Ello, en la pretensión de cerrar las brechas educativas entre diferentes regiones, a partir de un currículo inclusivo donde se destaquen las competencias transversales, la formación integral de los estudiantes, así como el fomento de los valores ciudadanos. En la consecución de ello el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017), norma la necesidad de hacer énfasis en la formación continua de los docentes, el uso de tecnologías educativas, adicionado a la creación de un sistema de evaluación acorde a las políticas educativas.

No obstante, para un fin tan amplio es fundamental en el contexto educativo colombiano emplear estrategias pedagógicas capaces de motivar a los estudiantes hacia la trascendencia del acto educativo pasando de la transmisión de conocimientos al

desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, dado que una praxis descontextualizada es una gestión sin sentido. Visto de esta forma, una acción dual: formadora/transformadora, yace en el lenguaje, la configuración del discurso pedagógico conjuntamente con las implicaciones derivadas de él. Es allí donde se arraiga la pertinencia del buen uso de las competencias comunicativas del docente; dado que tanto una palabra como una acción bien orientada promueve una formación integral del ser.

Es en alusión al hacer del docente para el fortalecimiento de habilidades como el pensamiento crítico de los estudiantes que Santamaría et al (2021), aluden a la "praxis" desde el carácter reflexivo subyacente de la acción humana, como comprensión dualista realidad/ conocimiento o logificación/entificación. Esto, adaptado a la pedagogía latinoamericana, implica que se recuperen los sentidos, saberes, realidades e inclusive experiencias como lugares que posicionan a los actores en su contexto, y fortalecen los horizontes de sentido para resignificar su devenir histórico en sus distintas dimensiones.

Desde esta óptica inexorablemente la atención que ha otorgado el escenario colombiano al ámbito educativo se cimienta en los planteamientos de Freire (2018), al señalar que desde las primeras etapas de escolaridad el docente debe asumir su función reflexionando de manera crítica sobre su hacer, y la manera de actuar con los educandos, conduciéndolos progresivamente a asumir puntos de vista, criticar, dialogar, discernir e interpretar. Para Capera (2023), esto implica una labor de aplicación reflexiva fundada en principios éticos de planificación para la ejecución de actividades. Debe ser pues, un ejercicio profesional colaborativo en el aula, orientado a anticipar las necesidades de los estudiantes, estableciendo objetivos claros para seleccionar las estrategias pedagógicas adecuadas.

En este sentido la praxis educativa del docente debe estar permeada de aspectos generadores de eficacia, los cuales son indispensables para fomentar el pensamiento crítico de los educandos, como proceso cognitivo que de acuerdo con Facione (2015), integra habilidades intelectuales, disposiciones reflexivas y competencias para analizar, interpretar, evaluar y construir juicios frente a la información; lo cual a todas luces les

permitiría una actuación consciente y crítica en su contexto educativo y social. No obstante, en ello es requerimiento promover estrategias pedagógicas orientadas a fomentar la reflexión, análisis y evaluación sistemática de la información. Al ser el conglomerado de estos aspectos formativos, los que constituyen el soporte de la noción de pensamiento crítico, el cual es un pilar de formación educativa en Colombia.

En esta línea discursiva, es oportuno señalar que los postulados nucleares del pensamiento crítico desarrollados por el autor, son ampliados cuando desde una reflexión epistémica más profunda lo define como el proceso de juicio intencional y autorregulado que resulta en la interpretación, análisis, evaluación e inferencia, así como en la explicación de la evidencia, conceptos, metodologías, criterios y contextos. Frente a esta definición, Paul y Elder (2020), añaden que es "el modo de pensar sobre algún tema, contenido o problema" (p. 56), donde el receptor mejora la calidad de su pensamiento al someterlo a estándares intelectuales. En este mismo sentido, autores como Cárdenas et al. (2022), lo connotan como "un pensamiento reflexivo y razonable centrado en decidir qué creer o hacer" (p.98).

De los planteamientos expuestos por los autores queda al descubierto que subrayan la naturaleza reflexiva del pensar, cuyo acto cognitivo involucra la capacidad de considerar múltiples perspectivas, así como la deliberación cuidadosa antes de tomar decisiones. Desde esta mirada, queda expresada tácitamente la trascendencia de generar acciones concretas en las aulas escolares para su fomento en los educandos.

En razón de ello, y bajo su especial trascendencia en el contexto educativo cabe preguntarse, ¿Cuál es la etapa o momento idóneo para formar el pensamiento crítico de un estudiante? Esta interrogante puede ser respondida si se considera la vinculación del pensamiento crítico con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (2025), quien la esquematiza indicando que "los niños de 2 a 7 años se encuentran en la etapa preoperacional, de 7 a 11 años en la etapa de operaciones concretas y desde los 11 años en adelante están en la etapa de operaciones formales" (p.34). Para el autor en la "etapa de operaciones concretas los niños comienzan a desarrollar la capacidad de pensar de manera lógica y a realizar operaciones mentales más complejas" (p.35). De

esta manera es la etapa de operaciones concretas, el momento idóneo en el desarrollo de un estudiante donde le sería posible ser fortalecido en la construcción del pensamiento crítico. Esto se debe a que en ella adquiere la capacidad de pensar de manera abstracta, lógica, sistemática, facilitando la reflexión metacognitiva, el análisis crítico, así como también la deliberación cuidadosa respecto al entorno circundante.

Ahora bien, la materialización de estos saberes durante esta etapa debe impulsar a los educadores hacia el diseño de estrategias capaces de responder a las necesidades cognitivas de los estudiantes para mejorar su capacidad de enfrentar los desafíos del mundo moderno. Visto así, fomentar el pensamiento crítico es una labor que requiere de un docente, capaz de estimular el proceso tanto cognitivo como disciplinado del educando. Ello implica, fomentar la evaluación objetiva, el análisis racional, la autorregulación del pensamiento, la interpretación e inferencia como habilidades que le permitan llegar a conclusiones sólidas como antesala de la toma de decisiones informadas, lo cual en niños de educación básica primaria favorece la comprensión de su entorno de manera fundamentada.

Con base a lo expuesto, promover el pensamiento crítico en los niños de educación básica primaria, implica proporcionarles experiencias formativas que favorezcan la exploración, cuestionamiento, argumentación, planteamiento de preguntas abiertas, el análisis y la toma de decisiones. Bajo esta trascendencia es que en Colombia el Ministerio de Educación Nacional - MEN (2004) sitúa la formación escolar hacia el perfeccionamiento de competencias que posibiliten y al mismo tiempo les faciliten a los estudiantes interpretar las dinámicas de su contexto, resolver situaciones problemáticas y participar responsablemente en la transformación de su entorno.

En correspondencia con ello y desde una visión de integralidad el MEN (1998), concibe las competencias como la integración de conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas, actitudes y desempeños que permiten actuar reflexivamente frente a las situaciones cotidianas. Este enfoque ministerial visibiliza que la formación escolar trasciende la transmisión de contenidos y privilegia el desarrollo de

capacidades intelectuales conexas a la interpretación, análisis, argumentación, evaluación, toma de decisiones, las cuales como procesos cognitivos constituyen el fundamento del pensamiento crítico desde una visión de integralidad en los primeros años de escolaridad.

Ante estas disposiciones, es necesario tener presente que la educación básica primaria constituye el escenario estratégico para consolidar las capacidades cognitivas planteadas. En tanto, en este momento evolutivo el estudiante comienza a estructurar formas de razonamiento paulatina y progresivamente complejas, adquiriendo herramientas para comprender diversas situaciones, establecer relaciones entre la información que va adquiriendo a través de diversos medios, enunciar explicaciones, emitir juicios con fundamento y asumir posturas particulares frente a la realidad.

En este contexto, el docente adquiere un papel mediador del desarrollo intelectual, y se convierte en el responsable de propiciar ambientes de aprendizaje orientados a la reflexión argumentación y diálogo crítico. En conformidad con lo expuesto, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2020), deja tácitamente expresado que la labor pedagógica del docente es propiciar espacios donde los educandos estén sujetos a acciones que promuevan la movilización de los procesos de análisis, interpretación, evaluación y argumentación de la información que reciben, para incitar la construcción de aprendizajes significativos y el desarrollo de capacidades intelectuales acordes con las demandas de la sociedad contemporánea. En este contexto, el desarrollo del pensamiento crítico exige estrategias que promuevan la participación activa del estudiante, trascendiendo las prácticas educativas tradicionales centradas en la memorización o reproducción de contenidos.

El fundamento expuesto da repuesta a las transformaciones comunicativas de la sociedad actual, la cual demanda escenarios educativos que adicionen pedagógicamente diferentes formas de representación del conocimiento, para que los estudiantes logren la movilización del saber y aprender mediante múltiples sistemas de significación. Parodi (2015), coincide con ello al indicar que la vertiginosa y creciente

presencia de recursos visuales, gráficos, digitales, audiovisuales y verbales en los procesos de enseñanza demanda nuevos desafíos a la labor del docente, por tanto, este en su ejercicio profesional debe gestar experiencias formativas que permitan analizar, relacionar, interpretar y comprender la información a partir de diversas formas de representación. Ante esto, el desarrollo del pensamiento crítico exige ampliar las posibilidades pedagógicas más allá del lenguaje verbal, incorporando recursos que respondan a las dinámicas comunicativas del contexto contemporáneo.

Es bajo esta mirada de preocupación formativa transformadora que las orientaciones del MEN (2020), dejan entrever la necesidad de robustecer los procesos cognitivos de orden superior, al ser parte fundamental de la formación integral de los estudiantes. Correspondientemente a ello, las evaluaciones promovidas por el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), recalcan la importancia de valorar las capacidades vinculadas con la interpretación, análisis, resolución de problemas y pensamiento crítico, reconociendo que estas son elementos esenciales para la participación activa de los ciudadanos contemporáneos, quienes se encuentran insertos en sociedades caracterizadas por la complejidad informacional.

No obstante, son los resultados arrojados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2022), los que denotan que Colombia enfrenta desafíos educativos en el desarrollo de capacidades cognitivas, por tanto, se plantean la necesidad de modificar las prácticas pedagógicas desde los primeros niveles de escolaridad. Es importante enfatizar que estos resultados, más que una preocupación asociada al rendimiento académico, son un llamado a transformar las estrategias de enseñanza hacia modelos educativos que beneficien la comprensión, el análisis, argumentación y construcción de juicios frente a la información presente en los contextos escolares y sociales.

En el contexto de lo expuesto hasta el momento, es posible afirmar que la educación básica primaria es el escenario privilegiado para promover el pensamiento crítico, dado que durante esta etapa el estudiante desarrolla la capacidad de analizar la realidad desde diversas perspectivas. En razón de ello los docentes deben incorporar

herramientas pedagógicas acordes con las nuevas formas de comunicación y representación del conocimiento, a través de las cuales se favorezcan experiencias de aprendizaje que permitan a los educandos interpretar, contrastar y construir significados de manera crítica. De allí, adquiere especial preeminencia la implementación de estrategias multimodales, las cuales en su generalidad son explicadas por Herrera, (2015), al indicar respecto a la multimodalidad que:

> (...) consiste en un proceso donde diversos dispositivos y personas llevan a cabo una interacción (auditiva, visual, táctil y gestual) conjunta desde cualquier sitio, o momento, empleando cualquier dispositivo de forma accesible. Combina dos o más sistemas semióticos (…) Hay cinco sistemas semióticos 1; Lingüístico: que son el vocabulario, la estructura genérica y la gramática de la lengua oral y escrita, 2; Visual: comprende aspectos como color, vectores y puntos de vista en imágenes fijas y en movimiento, 3; Audio: abarca el volumen, tono y ritmo de la música; efectos de sonido, 4; Gestual: comprende el movimiento, velocidad y quietud en la expresión facial; 5; el Lenguaje Corporal, y espacial: implica la proximidad, dirección, posición de la disposición y organización de objetos en el espacio (…) por lo tanto, son textos multimodales los libros ilustrados, páginas web, artículos de prensa, historietas. (p.1).

En otras palabras, son herramientas útiles para la comunicación entre las personas y los sistemas educativos, al ofrecer grandes bondades para estimular los sentidos de los estudiantes a través de una interacción agradablemente directa. Los sistemas semióticos configurativos de los textos multimodales permiten que un conocimiento una vez llevado al contexto del objeto de estudio sea comprendido, al interactuar con los sentidos de los educandos, al ser más sensibles para ellos. De este modo, la forma de dinamizar la enseñanza puede llevar a comprenderla e interiorizarla de forma más acertada fortaleciendo el pensamiento crítico desde el cuestionamiento de lo comprendido.

En el sentido de lo señalado Cassany (2024), argumenta que la aparición del texto multimodal “ha obligado a repensar los conceptos de adquisición del conocimiento y a estudiar los retos didácticos del profesor en el proceso de incorporación de este tipo de textos en el aula, para fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes” (p.12); y continua indicando que “…en el caso de la escuela primaria las reiteradas reformas educativas implementadas en Colombia no han tenido el impacto esperado en mejorar los procesos formativos de análisis, interpretación, comprensión de la información propios del pensamiento crítico en el aula” (p.1). A razón de ello, en el contexto educativo

colombiano es imperante centrar los procesos formativos de habilidades de orden superior a partir de otras formas como la multimodalidad desde la perspectiva del aprendizaje.

Desde esta mirada, la implementación de los textos multimodales o multimodalidad en el aula de clase a nivel de educación básica primaria es clave, dado que puede generar un impacto positivo al mejorar los procesos de asociación, inferencia, interpretación, análisis y comprensión de la información por parte de los estudiantes. Esto se debe a que, al articularse nuevos soportes digitales con los medios tradicionales, se generan más posibilidades para conocer, aprender y diversificar las perspectivas de adquisición del conocimiento. Para ello es indispensable fomentar la comprensión, el cuestionamiento y reflexión a través de sistemas semióticos que pongan en movilización los elementos visuales, auditivos, orales, y comprensivos del estudiante los cuales son componentes configurativos del pensamiento crítico.

De este modo, incorporar los textos multimodales en las primeras etapas de escolaridad, es una oportunidad para diversificar las experiencias de aprendizaje, dado que se propician escenarios donde los estudiantes interactúan con múltiples formas de representación del conocimiento. Esta interacción favorece la observación, análisis, interpretación y construcción de significados. Todos ellos, procesos cognitivos indispensables para promover el pensamiento crítico. Desde esta mirada la multimodalidad se consolida como una estrategia capaz de enriquecer la formación integral del estudiante y responder a las exigencias educativas de la sociedad contemporánea.

En contraposición a ello, en el contexto educativo colombiano se evidencian importantes desafíos para consolidar este propósito. Rojas (2018), señala que esto se debe a que los procesos de enseñanza en educación básica primaria permanecen anclados a prácticas tradicionales centradas en la transmisión de contenidos y metodologías que limitan la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento. Tal situación, restringe la promoción de capacidades como el análisis, la reflexión, la argumentación, elementos constitutivos claves para la configuración

formativa del pensamiento crítico. En consecuencia, existe una brecha entre las orientaciones emanadas por el MEN (2016), en lo referido al desarrollo de competencias de orden superior y los fines promovidos por la OCDE mediante el PISA, donde se privilegia la formación de individuos capaces de interpretar críticamente la realidad y actuar de manera reflexiva frente a las situaciones adversas de su contexto.

A razón de ello, es emergente para los docentes asumir su rol profesional desde el compromiso de una formación de calidad, no solo en las etapas de perfeccionamiento profesional sino, desde las primeras letras o escolaridad (educación básica primaria), integrando acciones pedagógicas y didácticas que fomenten el pensamiento crítico en los estudiantes. Esto será posible siempre que se valgan de recursos imbricados por el carácter contemporáneo, como los textos multimodales los cuales pudieran ser una pieza para incentivar al estudiante, y en ellos se imbriquen elementos que conduzcan a la reflexión analítica, que consecuentemente impulsen la interacción dialógica de los estudiantes y la asunción de puntos de vista particulares ante los desafíos que se plantean frente a este recurso, para que fortalezcan su formación como sujetos críticos.

En contraposición a ello, aún se encuentran en las aulas escolares de educación básica primaria docentes formando en contenidos teóricos y acciones pedagógicas bajo el mismo modelo rutinario, a través del cual limitan la acción educativa hacia la mecanización del saber sin trascendencia proyectiva hacia la complejidad sumergida en la complejidad del acto de enseñar. Por tanto, han generado solo procesos carentes de sentido para el educando, instituyendo los contenidos que desarrollan desde la teorización, repetición y proyección hacia un escenario, donde el actor principal es el docente desde el discurso. De ahí que, limitan el uso de herramientas pedagógicas, manteniendo sistemas rutinarios de lectura a partir de textos escritos, sin dar apertura a espacios de estimulación sensorial e inclusive dialógica capaces de inducir al discente a asumir puntos de vista frente a la información, desde el análisis, la asociación, inferencia, y argumentación lógica y racional.

En un escenario como el descrito, el hacer pedagógico del docente coarta el desarrollo del pensamiento crítico, cuando privilegia metodologías centradas en la

transmisión de contenidos, en detrimento de estrategias que promuevan el análisis, la argumentación y la construcción reflexiva del conocimiento mediante el uso de recursos virtuales. Este planteamiento puede ser apreciado mediante el testimonio de una docente (AP1), de la Institución Educativa República de Argentina, al señalar:

> (…) la educación básica primaria es fundamental en el desarrollo de las personas, comprendo que nosotros como docentes que nos encontramos en este nivel somos responsables de las habilidades y destrezas que ellos van a adquirir en el inicio y que se encuentra en el desarrollo de su personalidad. Sin embargo, una de las mayores dificultades ha sido enseñar a reflexionar a los estudiantes, porque es como si les diera desidia o aburrimiento por ejemplo pensar respecto a un contenido que estamos hablando o leyendo, ellos no llegan a procesos reales cuando una vez que los ponemos en contacto con alguna información. Muchas veces repiten la información o un contenido y la hacen como una orden a ser cumplida, pero que en el fondo es una actividad vacía y carente de sentido. Por más que le llevemos estrategias novedosas de temas como cuentos, historias reales o ficticias que pienso que pudieran motivarlos el resultado siempre es el mismo, no hay comprensión, no asumen puntos de vista no interpretan y mucho menos analizan el trasfondo. Es más, hasta se muestran muchas veces aburridos y apáticos al conocimiento que se encuentra en los contenidos de cada área. Luego traemos lectura con dibujos y aun así sentimos que estamos en el siglo pasado porque no logramos captar su atención y estimularlos realmente por ello no me extraña que es limitada la participación cuando deben dar sus puntos de vista. Es difícil un panorama así, pero realmente necesitamos transformar nuestro hacer porque solos no vamos a transformar esa actitud que ahora tienen los chicos.

Lo manifestado verbalmente por la docente se relaciona con los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el alcance del pensamiento crítico, lo cual se encuentra asociado a la falta de estrategias direccionadas a estimular los procesos formativos que realizan al interior de las aulas, para trascender la transmisión de contenidos y convertir el proceso educativo en un hacer de participación activa, estimulante y socialmente construida. Asimismo, en su declaratoria reconoce, el conjunto de limitaciones profesionales que poseen para el desarrollo formativo para la estimulación proyectiva del pensamiento crítico. No obstante, al mismo tiempo reconoce la necesidad de transformar esa realidad frente al acto de aprender.

Por esta razón, fue de especial significancia considerar como aporte teórico redimensionar el hacer educativo desde una visión que irrumpa las estrategias pedagógicas tradicionales empleadas por los docentes en el desarrollo del fomento del pensamiento crítico. Todo ello en el alcance de lograr aprendizajes consustanciados con las necesidades de los estudiantes. En tal sentido, se requiere articular estrategias capaces de dinamizar el acto de enseñar e impactar en el aprender, a través de las cuales

se estimulen todos los sentidos de los discentes mediante actividades multimodales donde se ponga en juego ver, escuchar, interactuar e inclusive escribir para una profunda comprensión de los mensajes contenidos en los textos, como base para que en los procesos de desarrollo evolutivo alcancen fundar el adoquinado cognitivo del pensamiento crítico desde la comprensión de la realidad, del entorno, el país e ineludiblemente del mundo, lo cual se encuentra expresado en el entorno.

Desde esta perspectiva, el Sistema Educativo Nacional Colombiano se encuentra frente a un escenario donde debe generar recursos para abrir paso a las tendencias implícitas en la globalización, como lo es el uso de las tecnologías, por parte de un personal docente carente de herramientas para responder a este reto desde todo su hacer, con especial significancia en las primeras etapas de desarrollo escolar de los estudiantes para sentar plataformas sólidas que garanticen una educación de calidad.

En este panorama el escenario investigativo estuvo subsumido en la Institución Educativa República de Argentina, organización educativa en la cual los procesos formativos de los estudiantes se encuentran inmersos en los tradicionalismos imperantes de transmisión del conocimiento sin la debida estimulación transcendente, donde la automaticidad del proceso de enseñanza a través de la información de las diversas áreas coarta la posibilidad de análisis, síntesis e interpretación, inferencia y comprensión de la información imposibilitándoles asumir un punto de vista a partir de la toma de decisiones argumentadas frente al conocimiento. Esto, fue visiblemente notorio considerando el rendimiento académico alcanzado por los estudiantes en las Pruebas Saber.

A razón de ello, con la investigación, se buscó abordar desde las vivencias de los docentes el pensamiento crítico de los estudiantes de educación básica primaria a través de los textos multimodales desde un acercamiento al hacer profesional diario de los docentes en el interior de la institución; a partir de la mirada significativa que otorgaban desde sus experiencias vivenciales, pedagógicas, profesionales y académicas gestadas a partir del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo a esto, es importante subrayar que la Institución Educativa República de Argentina, es un centro educativo público, ubicado en el barrio Villa Rosita en la zona

sur occidental, perteneciente al Municipio de Cartagena, departamento Bolívar, insertado en medio de una comunidad de estrato uno (1). Siendo como única sede la encargada de dar atención a estudiantes de los niveles de educación: preescolar, básica primaria, secundaria hasta el nivel de media académica.

La atención educativa de la institución, responde a una matrícula de mil cuatrocientos tres estudiantes divididos en dos jornadas: matutina en la que concurren quinientos sesenta (560) estudiantes de los cuales trescientos veintidós (322) son niñas y doscientos treinta y ocho (238) niños, distribuidos en los niveles de: educación preescolar y básica primaria. En la jornada vespertina son atendidos ochocientos cuarenta y tres (843) educandos cursantes de los niveles de educación básica secundaria y media académica.

Todos ellos reciben atención en una planta física compuesta por dos pisos la cual arquitectónicamente se compone de: veintisiete salones, para la atención estudiantil; cuatro oficinas donde se realizan los procesos administrativos; un espacio para el apoyo de la psicóloga institucional; sin obviar una oficina en la cual realizan su labor académica los coordinadores. Adicionalmente, la institución cuenta con una sala de profesores, una biblioteca, cuatro salones para: el apoyo audiovisual, robótica, acciones estimulantes de lego, sala de informática donde se encuentra una impresora 3D y un salón de innovación tecnológica. De ellos tres salones cuentan con tableros digitales, lo cual permite fortalecer desde diversas estrategias los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Para la atención estudiantil de las dos jornadas el cuerpo académico se encuentra conformado por: cuarenta y cuatro (44) docentes, de los cuales: diecinueve (19), son los responsables de dar atención a educación básica primaria; veinticinco (25) atienden tanto educación básica secundaria como media. El personal directivo, así como de apoyo complementario cuenta con una rectora; tres coordinadores para la atención de las dos jornadas; un psicólogo, y una bibliotecaria. No contando con ningún personal adicional de apoyo para las salas tecnológicas.

Los estudiantes que conforman la comunidad escolar de la institución, son oriundos del sector, provienen de las comunidades: Palmeras, Villa Estrella, la Carolina, Olaya y Sector Fredonia. En su mayoría dada la carente situación socioeconómica en la que se encuentran sumergidos, su proceso educativo se encuentra aislado del uso de herramientas tecnológicas fuera de la institución. Ahora bien, en torno a los procesos de desarrollo del pensamiento crítico, cuando un estudiante no alcanza a participar, analizar, comprender o asumir un punto de vista frente a algún tema o contenido, no existe ninguna diferenciación de la acción educativa profesional ni transformación de la práctica educativa. Ante esta situación los docentes limitan su hacer pedagógico a procesos subsumidos en los tradicionalismos de administración de contenidos, dejando de lado los aspectos dialógicos sobre los mismos; limitando el alcance de competencias, formativas comunicativas de comprensión dentro de los espacios escolares.

Por otro lado, en lo respectivo a la participación de los primeros agentes socializadores los estudiantes de la institución escasamente son acompañados por sus padres y/o representantes en las actividades de diálogo o estimulación del pensamiento hacia la asunción de puntos de vista. Esto, ocasiona el incumplimiento de los deberes escolares y proyectivamente ha venido limitando su progreso académico. La situación se ha traducido en conductas disruptivas dentro de los espacios áulicos durante el acto de aprender, dada la carencia de atención o interés de los alumnos hacia los procesos escolares. No obstante, a pesar de una realidad contextual tan adversa la Institución Educativa República de Argentina tiene como misión:

> Promover en los niños y niñas, adolescentes y jóvenes, procesos de mediación, inclusión y diversidad en el marco del modelo pedagógico social cognitivo para el desarrollo académico, socioafectivo, artístico, tecnológico, cultural y deportivo desde la investigación científica, la convivencia pacífica y el fortalecimiento de valores, baluarte fundamental para el éxito integral a nivel individual y colectivo. (s/n)

De acuerdo a ello, la institución asume como eje, descubrir la autenticidad de cada estudiante a partir de la construcción social del conocimiento desde una visión integral de un acto educativo gestado desde la calidad, donde adquiere preponderancia la complejidad de la singularidad de cada discente en lo concerniente a sus necesidades formativas. Del mismo modo, otorgan como institución educativa desde el punto de vista

formativo especial importancia a los aspectos cognitivos sumergidos en el desarrollo del pensamiento de los estudiantes desde la configuración de ciudadanos críticos, reflexivos, capaces de impactarse intrapersonalmente desde la reflexión crítica, así como en la intersubjetividad del compartir espacios académicos con la otredad. En otras palabras, la institución se encuentra orientada a formar a sus estudiantes en las diversas áreas del saber, como individuos críticos respecto al conocimiento y el entorno. De allí que, en articulación a ello, la visión institucional se encuentra direccionada a:

> Ser en el año 2027 una de las más prestigiosas instituciones en la prestación de un servicio educativo de calidad, en ambientes favorables y un clima escolar armónico; cimentado por una cultura inclusiva participativa con una excelente promoción comunitaria apoyada por alianzas, proyectos innovadores y procesos pedagógicos y administrativos integrales que garanticen el mejoramiento continuo.

Desde este prisma, la Institución pretende alcanzar proyectivamente la transformación social a través de acciones direccionadas a formar de manera integral a los estudiantes en todas las áreas del conocimiento, así como para la convivencia, lo cual viene denotado desde la singularidad dada por procesos reflexivos emergentes del fomento del pensamiento crítico, el cual se encuentra adoquinado en la reflexión, inferencia, asociación, análisis e interpretación del mundo circundante del cual el estudiante es parte y el cual es posible de ser develado desde sí mismo.

Es fundamental dentro de la institución consolidar la formación crítica del pensamiento desde las primeras etapas de escolaridad, aperturando espacios dialógicos de estimulación del pensamiento. En esta connotación evidentemente tanto la visión como la misión institucional poseen sus raíces en un acto educativo edificado de manera correlacional a partir de los procesos de desarrollo del pensamiento crítico. En el sentido evocatorio de la institución el eje comunicativo debe direccionar la formación académica que se lleva a cabo en los diferentes niveles de educación básica primaria, el cual es propio de una institución cuya pretensión es integrar esfuerzos para sumergir al educando en el compromiso de su formación dentro y fuera del contexto escolar.

No obstante, en los procesos formativos desarrollados al interior de la institución se obvia la direccionalidad del “conocer” hacia el “hacer” implicado en la adquisición del

saber. Por tanto, debe asumirse que esta relación no debe ser aislada, por el contrario, debe sumergirse en un proceso de aprendizaje que estimule la participación activa de los estudiantes, con el uso del apoyo tecnológico, como los textos multimodales para incentivar su participación frente a un contenido y al conocimiento inmerso en él. Ello, siempre que se creen espacios que los pongan de cara con el mismo, es decir, con su pensamiento para conducirlo a la dialogicidad intrasubjetiva que se connota en los primeros pasos del desarrollo del pensamiento crítico. Visto así, la adquisición de un saber obtenido de la reflexión crítica del conocimiento, les permite a los estudiantes de acuerdo al nivel educativo emitir juicios con cierto grado de argumento desde los primeros años de escolaridad.

Es imperioso para ello un enfoque dinámico donde se pongan en acción todos los sentidos del estudiante, en el cual se trascienda el proceso de trasmisión o repetición de la información hacia la evolución de procesos analíticos, críticos y reflexivos, así como el alcance teórico-práctico del conocimiento, desde un aprendizaje motivador. Rojas (2018), sostiene esta afirmación al manifestar la relevancia de la formación de estudiantes como sujetos críticos la cual les permitirá en su progresión académica comprender y aprehender nuevos saberes desde la consolidación de las habilidades de orden superior.

Visto así, la educación debe ir más allá de la transmisión de conocimientos enfocándose en el empoderamiento del estudiante para que construya su propio sentido del mundo. En este contexto, los textos multimodales se presentan como una herramienta para facilitar este proceso, al promover el análisis desde diferentes perspectivas, fortaleciendo simultáneamente el fomento de la capacidad de cuestionar interpretativamente diversos discursos escritos. Esta versatilidad les permitirá a los estudiantes enfrentarse a realidades más complejas, alineadas a los principios de la educación equitativa promovida por los ODS.

Ahora bien, la alusión que hasta el momento viene referenciándose en torno al desarrollo del pensamiento crítico enmascara la trivialidad de un tema abordado desde hace varias décadas por el sistema educativo colombiano, sin embargo, en la actualidad se encuentra latente, al ser uno de los factores de mayor relevancia en los procesos formativos de los estudiantes en la básica primaria, dado el impacto que genera a nivel

de los progresos escolares.

Por esta razón, se implica la necesidad de impulsar acciones novedosas fundadas en las corrientes pedagógicas del pensamiento, las cuales pudieran otorgar una mirada significativa a nuevos quehaceres educativos germinados en la participación activa del estudiante desde la potenciación de su capacidad crítica. No obstante, esta postura genera incertidumbre en los docentes dado que implica un hacer consustanciado en acciones pedagógicas más creativas, estimulantes e innovadoras. Ante ello asumen una actitud de rechazo, optando por quedarse en su zona de confort, rutinaria la cual encuentran entrampada en una didáctica tradicional de actos de trasmisión de contenidos e información.

En este panorama no es de extrañar que los estudiantes de educación básica primaria carezcan de posturas críticas frente a los textos leídos en la Institución Educativa República de Argentina, lo cual ha impactado negativamente en el rendimiento escolar alcanzado por ellos. A esto se adiciona la manifestación de conductas en las cuales los educandos violentan su proceso de aprendizaje, obviando las asignaturas y descuidando su participación en actividades extracurriculares.

Otro aspecto, se refleja en la apatía y desidia de los estudiantes en relación a las actividades académicas y oportunidades de aprendizaje fuera del entorno escolar generando un ambiente desfavorable para el desarrollo integral de los mismos. Estas actitudes repercuten en su rendimiento académico, así como en la convivencia general entre el grupo de educandos. Para comprender las razones subyacentes en esta realidad, es importante escuchar la voz de los docentes. Uno de ellos (AP2), perteneciente a la Institución Educativa República de Argentina, quien expresa su perspectiva sobre esta problemática. Sus aportes pueden brindar una visión enriquecedoramente completa de la situación; tal como quedo expresado en el siguiente testimonio:

> (…) una de las mayores dificultades que se nos presenta a nivel de la básica primaria ha sido alcanzar el proceso de comprensión de los contenidos por los estudiantes, inicialmente el proceso no es complejo cuando logramos que presten atención, pero ya cuando requieren comprender aquello que escuchan o leen el asumir un punto de vista particular, ahí la situación se torna más compleja, Es allí donde nos ha tocado ver cómo cambiar el panorama, pero no ha sido fácil y eso ha impactado en el desarrollo de las demás áreas, ya que para toda la lectura es fundamental no pueden

> aprender conocimiento en sociales, matemática o inclusive ciencias si no logran un nivel de criticidad frente a los contenidos. Creo que esa es la mayor dificultad que se nos está presentando y que está impactando negativamente en su desarrollo académico y progreso escolar. Debemos entender que el fundamento del progreso escolar del niño, está en el nivel de comprensión que adquiera de los contenidos, esto les permite asumir un punto de vista crítico que los lleve a desarrollar su propio pensamiento crítico pudiendo argumentar de lo que hablan. Siento que el problema es que nos hemos quedado atrás porque ya las necesidades de ellos no son las mismas, requieren ser más motivados, usar estrategias en las cuales lo escrito y lo oral se conjuguen, porque debemos aprovechar que están en sus primeros años para despertar todos sus sentidos, algo así como dinamizar el acto. Reconozco que esa es la necesidad, pero también que no sé cómo abrir camino para eso.

La expresión lingüística aportada por la docente a través de su testimonio permite dilucidar que los profesionales en ejercicio de la docencia en educación básica primaria son conscientes de la realidad a la cual se enfrentan los estudiantes anverso al alcance del pensamiento crítico. Ello ha limitado significativamente los avances y progresos formativos evidenciados por los alumnos de manera intrapersonal, debido a que no alcanzan los niveles de comprensión e interpretación, así como los elementos configurativos que permiten la adquisición del saber. Aunado a esta situación, evidentemente no reciben apoyo por parte de los docentes, al estar estos inmersos en una visión sumergida en prácticas tradicionales de formación en las diversas áreas del saber donde no estimulan, motivan e impulsan los procesos de aprendizaje hacia un hacer educativo direccionado a alcanzar la consolidación del saber y la configuración formativa de su complejidad. Esta situación es captada cuando describen una situación valorativa respecto a su ejercicio profesional. No obstante, se limitan a la descripción de la situación sin dar respuesta a ella.

Al panorama expuesto sobre la realidad escolar que aqueja a la Institución Educativa República de Argentina me adhiero desde mi formación académica como licenciada en educación preescolar y básica primaria con énfasis en Lenguaje; especialista en necesidades de aprendizaje en lectura y escritura; magíster en didáctica de la lengua aunada a una amplia trayectoria en el quehacer docente, ejercicio que he desempeñado durante dieciocho años en espacios áulicos en educación básica primaria. Desde este periodo, los últimos nueve lo he desarrollado dentro de la Institución Educativa República de Argentina, de la cual hago parte como miembro de su personal docente.

Este amplio recorrido académico, me permitió ampliar la visión respecto a lo que es, y debe ser el desempeño docente, desde el cúmulo de saberes y experiencias adquiridas a lo largo de mi trayectoria profesional. A razón de ello, como docente investigadora me considero conocedora del mismo como parte del contexto vivencial del escenario de estudio. Desde esta realidad, el contexto de la Institución Educativa República de Argentina fue el espacio donde realicé el reconocimiento del fenómeno abordado, desde la cotidianidad, entendida en su derivación del latín “quotidiānus” y/o “quotidĭe”, traducido como diariamente de acuerdo a García (2021); fue precisamente en este ámbito donde se interpretaron los indicios preliminares de los significados que surgieron de la realidad escolar, en cuanto al pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria.

Las percepciones vivenciadas por los docentes junto a las mías como profesional de la institución, conocedora de la realidad fueron las que me motivaron a indagar sobre la naturaleza del significado que tenía para los docentes, el pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de su hacer en educación básica primaria, en la búsqueda de alcanzar una dimensión reflexiva e intersubjetiva que germina como fenómeno humano. Razón por la cual a través de este estudio busqué generar una aproximación teórica del fenómeno desde un contexto como el de la Institución Educativa República de Argentina.

En este tenor, reconozco que el fenómeno de investigación constituye una realidad social particular, específica, divergente, múltiple, construida por la interacción de los actores sociales, en la Institución Educativa República de Argentina la cual asumo que se encuentra mediada por los valores de quienes interactúan en este contexto. Por tanto, a partir, de esta investigación de enfoque cualitativo, orientada bajo el paradigma interpretativo edifiqué el camino a través del método fenomenológico-hermenéutico, dado que no solo pretendía develar las percepciones de los docentes de educación básica primaria respecto al pensamiento crítico a través de los textos multimodales, sino, también conocer los sentidos y significados otorgados por ellos, a fin de generar una construcción teórica desde sus vivencias.

En esta orientación, desde la declaración ontológica dejo explícito el reconocimiento sobre la realidad de los docentes en la puesta en escena de su labor como agentes dinamizadores de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Proceso que asumo dinámico, construido y recreado a partir de las interrelaciones de los actores educativos durante el proceso pedagógico. A razón de ello, asumo la concepción ontológica relativista, bajo la premisa de que el conocimiento se genera a partir del análisis e interpretación del hombre sobre lo producido por otros, reconociendo la inexistencia de una verdad absoluta. De manera correspondiente, en este estudio reconozco que la realidad versionada por mis actores sociales de manera múltiple no es absoluta, pero, en el contexto ontológico de este estudio son las que me permitirán develar su sistema de ideas, creencias, así como de valores, lo cual constituye el capital cultural.

En este marco pretendo epistemológicamente asumir la naturaleza del conocimiento y la forma de acceder a él, a partir de la relación directa investigadora - docentes, entendiendo que los relatos de ellos me permitirán alcanzar el telos de mi investigación. Para ello, accederé al conocimiento desde la concepción humanista, al ser los relatos, expresiones y narraciones, el sustrato que me permitirá alcanzar la valoración, así como la hermenéutica de los fenómenos humanos ocurridos en la institución los cuales serán expresados por ellos, y que inevitablemente estarán influenciados por su capital cultural, y la subjetividad desde la cual perciben la realidad educativa.

Por último, el despliegue metodológico, atendiendo al objeto de este estudio doctoral se fundamentó en el paradigma interpretativo, para acercarme al sujeto y su realidad, para conocer, interpretar, comprender y explicitar sus significados y sentidos acerca del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria. Proceso que fue llevado a cabo desde las evidencias que recopilé, registré, categoricé, e interpreté en el escenario escolar, a la luz de las posturas de los actores sociales; las alcanzadas por mí en el proceso de investigación desde mis sentidos, y capital cultural; y al de teóricos reconocidos, lo cual permitió acercarme a la comprensión del fenómeno de investigación,

siendo de este de donde emergieron como interrogantes:

¿Cómo son las percepciones que poseen los docentes de educación básica primaria respecto a la formación del pensamiento crítico de los estudiantes a través de los textos multimodales en la Institución Educativa República de Argentina?

¿Cómo se interpretan los significados que le atribuyen los docentes de educación básica primaria a la formación del pensamiento crítico de los estudiantes a través de los textos multimodales en la Institución Educativa República de Argentina?

¿Qué sentidos comprensivos crean los docentes acerca de la formación del pensamiento crítico de los estudiantes a través de los textos multimodales en educación básica primaria en la Institución Educativa República de Argentina?

¿Cuáles son los elementos constitutivos de una aproximación teórica al pensamiento crítico a través de los textos multimodales en educación básica primaria en la Institución Educativa República de Argentina?

¿Cómo se genera una aproximación teórica acerca del pensamiento crítico a través de los textos multimodales en educación básica primaria en la Institución Educativa República de Argentina?

Propósitos del Estudio

Propósito General

Generar una aproximación teórica del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria en la Institución Educativa República de Argentina.

Propósitos Específicos

Develar las percepciones que poseen los docentes de educación básica primaria respecto al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a través de los textos multimodales en la Institución Educativa República de Argentina.

Interpretar los significados atribuidos por los docentes de educación básica primaria al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a través de los textos multimodales en la Institución Educativa República de Argentina.

Comprender el sentido que poseen los docentes de educación básica primaria respecto al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a través de los textos multimodales en la Institución Educativa República de Argentina.

Configurar los elementos constitutivos de una aproximación teórica al pensamiento crítico a través de los textos multimodales en educación básica primaria en la Institución Educativa República de Argentina

Trascendencia Gnoseológica del Estudio

El pensamiento crítico es uno de los ejes configurativos de la concepción integral de los estudiantes que se encuentran sujetos a procesos formativos durante la escolaridad, dado que a través de él se garantiza la formación de individuos capaces de interpretar, cuestionar y reconstruir significados a partir de su interacción con el conocimiento, así como con el medio en el que se desenvuelven.

Esta afirmación adquiere especial trascendencia en los primeros niveles de escolaridad, al ser la etapa idónea de la formación humana para gestar escenarios de interacción comunicativa intra e intersubjetiva, tanto desde la singularidad como en la colectividad, a partir de los textos y las implicaciones formativas que de ellos se emana. Dicho de otro modo, se implica la necesidad del alcance de comprensión de los mismos, y en ello es fundamental imbricar elementos capaces de incentivar al educando frente al contenido.

No obstante, en las aulas escolares aún persisten acciones pedagógicas fundamentadas en enfoques tradicionales que han reducido la formación del pensamiento crítico. Esto, a razón de que se ha desvirtuado la significatividad del acto de leer, generando una brecha para el fortalecimiento de esta habilidad, al sumergir el

proceso de lectura en un acto de decodificación que desvincula la producción de significado con el análisis crítico del discurso. De este modo, se ha limitado el desarrollo de competencias interpretativas más complejas, circunscribiendo la posibilidad de que el estudiante asuma una postura reflexiva, argumentativa e inferencial a la simplicidad continua de repetición de lo escrito. De allí que, la lectura no haya trascendido en las primeras etapas formativas hacia niveles de comprensión profunda que conduzcan al estudiante a la problematización del contenido, la identificación de intencionalidades discursivas o la confrontación de ideas, debilitando la consolidación del pensamiento crítico como competencia transversal en la educación básica primaria.

Bajo el umbral de lo expuesto el uso de los textos multimodales en los contextos escolares se ha alineado con las demandas del siglo XXI, reconociendo que el acceso a la información es cada vez más divergente respecto a lo digital. Por ello, incorporar este tipo de herramientas en el aula no solo mejoraría las habilidades de comprensión lectora desde una visión crítica, sino que también prepararía a los estudiantes para enfrentar los entornos de información compleja presentes en la cotidianidad. En este contexto, su implementación requiere de un hacer docente adaptado a las necesidades educativas de los estudiantes, donde el aprendizaje se vea enriquecido desde todo el hacer formativo.

Visto así, su inserción en la educación, abre una ventana metafórica, para dar respuesta a la necesidad de innovar tanto desde lo pedagógico como desde lo didáctico, así como también en se sitúa como una alternativa para hacer frente a los desafíos de la educación contemporánea. Ahora bien, en este escenario y específicamente en el contexto colombiano, incorporar herramientas digitales para fortalecer los actos educativos no responde únicamente a una situación formativa particular, por el contrario, se consolida como parte de la articulación constructiva del alcance de una educación de calidad. En tanto, favorece la reivindicación formativa de competencias en las diversas áreas del conocimiento, así como la consolidación de la formación integral de los discentes, donde una de las aristas en la constitución de ciudadanos sea el alcance del pensamiento crítico.

En el contexto de lo planteado, esta investigación cobra relevancia, dado que ofrece una visión novedosa respecto a los procesos formativos gestados a partir de las competencias cognitivas de los estudiantes, y el alcance de capacidades de análisis, síntesis e interpretaciones que le permitan asumir una postura crítica frente al mundo circundante. Por tanto, vislumbra una perspectiva orientada a fortalecer los procesos de aprendizaje desde la plena disposición de los educandos.

Bajo esta mirada, el presente estudio doctoral adquiere relevancia desde el punto de vista educativo al estar direccionado a generar herramientas para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje desde el desarrollo de competencias cognitivas fundadas en el pensamiento crítico, donde se pone de relevancia el uso de tecnologías como los recursos audiovisuales, para estimular al estudiante, hacia procesos de reflexión crítica frente al mundo.

Desde lo social, el estudio genera fundamentos teóricos para orientar las prácticas pedagógicas en Colombia hacia la formación de estudiantes, críticos, capaces de transformar la realidad del país una vez insertos en cualquier campo del quehacer nacional. De manera correspondiente, desde el punto de vista teórico este trabajo de investigación aporta fundamentos epistémicos respecto a los ejes de investigación: pensamiento crítico, textos multimodales y educación básica primaria; los cuales pudieran servir de fundamento para el desarrollo de futuras investigaciones.

En este orden de ideas, la relevancia metodológica del estudio se encuentra en el camino a recorrer donde el enfoque, paradigma y método, los cuales permitirán desde la intersubjetividad el pliegue, despliegue y repliegue del saber, vivencias, experiencias, sentimientos y emociones, contextualizado de los actores sociales. Por último, constituye el marco acertado, para la generación de la teoría requerida a nivel doctoral.

Desde el punto de vista político para Colombia la presente investigación adquiere relevancia desde la Constitución Política de Colombia (1997), específicamente en el artículo 67 dado que aporta elementos direccionados al acceso al conocimiento, y la ciencia para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico de los ciudadanos, lo cual

implica la búsqueda de una educación de calidad con el uso de recursos tecnológicos, siendo ello consustancial con el desarrollo integral de los educandos y en lo cual el pensamiento crítico es fundamental desde un alcance innovador. De igual forma, adquiere fundamento y aporta elementos teóricos, pedagógicos y didácticos consonantes con lo contemplado en la Ley 115 de 1994 específicamente en el artículo 5 respecto a los fines de la educación; donde se norma el dar a conocer las herramientas para el pensamiento crítico las cuales deben estar alineadas con el desarrollo integral de la persona. Siendo ello, armoniosamente articulado con el fin teleológico de este estudio.

En continuidad con el entramado político, el estudio encuentra sustento en el Plan Decenal de Educación 2016-2026, concretamente en su sexto desafío estratégico, enfocado en impulsar el uso pertinente, pedagógico y transformador de las tecnologías para favorecer la construcción de conocimiento y la innovación educativa. En estrecha consonancia esta investigación se alinea con los preceptos de la Ley 1341 del 2009 en lo relativo al acceso, la apropiación y el uso responsable de los recursos tecnológicos con fines formativos en el territorio colombiano. De esta forma, la convergencia entre las directrices nacionales y el objeto de estudio consolida una visión articuladora en la que los textos multimodales actúan como mediadores pedagógicos para dar cumplimiento a los fines educativos propuestos por el Estado colombiano: la formación de ciudadanos analíticos, éticos y críticos desde la educación básica primaria.

Es oportuno destacar que la presente investigación se adscribe a la línea de investigación SC/LITEAPI05 “Teorías, Enfoques y Alternativas Innovadoras” de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, dado que profundiza ampliamente en conocimientos propios de las ciencias pedagógicas y porque genera una teoría ajustada en relación a un fenómeno particular que se presenta en la Institución Educativa República de Argentina, como lo es el pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria, en tanto, sirve de fundamento para orientar el hacer de los docentes en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una visión contemporánea del acto de enseñar.

RECORRIDO II

TRAYECTORIAS INVESTIGATIVAS: APROXIMACIONES DESDE LAS PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DE INVESTIGADORES, AUTORES Y TEÓRICOS

Fundamentos teóricos y epistemológicos del fenómeno de estudio

En los procesos investigativos, la documentación se integra de forma implícita, dado que la construcción del conocimiento exige, en primer lugar, sumergirse en el reconocimiento y análisis del estado del arte para responder al cómo ha sido abordado el objeto de estudio, de una investigación por la comunidad científica. Esta afirmación apunta a la trascendencia de la revisión de teorías, postulados, enunciados y trabajos precedentes que guarden relación, desde una perspectiva teórica o metodológica, respecto a un fenómeno a investigar.

Ello, a fin de otorgar un fundamento epistémico sólido respecto a la posible teoría emergente de la nueva investigación. Es pues, a partir de los fundamentos consolidados, donde inicia el proceso de reflexión e interpretación crítica, que dará sustento epistémico a los análisis y posturas asumidas a través de las producciones investigativas posteriores.

De lo anterior Alzate y López (2018), indica que las teorías establecidas son el sustrato para la generación de nuevos enfoques y conocimientos. En este sentido, y en el marco de la presente investigación, realizaré en este recorrido la revisión de los trabajos de investigación doctoral realizados tanto a nivel internacional como nacional, que guardan relación con la temática y/o naturaleza de esta investigación. Posteriormente, presentaré las teorías que sustentan el objeto de investigación, así como las posturas, teorías y corrientes del pensamiento relacionadas con el pensamiento crítico, los textos multimodales y la educación básica primaria, analizando las conexiones entre estos ejes en los escenarios escolares.

Cartografía de la producción científica

El término cartografía en el contexto de este apartado no alude a la elaboración de un mapa geográfico, sino, que desde la analogía es empleado para referenciar el devenir de la revisión de los trabajos de investigación que han sido desarrollados para la producción del conocimiento científico y los aportes que generan al presente estudio. De este modo, pretendo "mapear" o, en otras palabras, representar el estado de las investigaciones precedentes.

En este orden de ideas, la cartografía de la producción científica se sitúa en el estudio como aquellos estudios de quinto nivel realizados sobre situaciones y/o problemáticas educativas, que se encuentren contextualizados con algunos de los ejes que orientan esta investigación. Entendiendo que los procesos de enseñanza y aprendizaje, ameritan la revisión minuciosa de las investigaciones realizadas en escenarios tanto internacionales como nacionales, para obtener elementos teóricos que favorezcan los desarrollos investigativos en curso. Es así como a continuación, presento la cartografía, que, a nivel doctoral, han llevado a cabo investigaciones sobre las categorías de mi estudio o la naturaleza del mismo.

Entre los trabajos de investigación doctoral realizados en el contexto internacional destaco el trabajo de investigación doctoral realizado por, Martínez (2026), en la Universidad Villanueva, España, el cual título "*Estudio sobre el pensamiento crítico en el profesorado de Educación Primaria de España e Hispanoamérica en su contexto educativo"*. La investigación tuvo como objetivo general analizar el pensamiento crítico en el profesorado de Educación Básica Primaria de España e Hispanoamérica, desde una doble perspectiva: la delimitación histórica conceptual del constructo, y la exploración empírica de las percepciones de los docentes respecto a su promoción en el contexto educativo.

El fundamento teórico del estudio reposa en la Teoría del Pensamiento reflexivo desde los postulados de Dewey (2021), en el cual define el pensamiento crítico como un

proceso sistemático de reflexión orientado al análisis de situaciones y toma de decisiones; el Modelo de Pensamiento Crítico de Facione (2020), en el cual se presenta la integración de las habilidades de análisis, interpretación, inferencia y evaluación para la formación del juicio crítico. Por último, incorpora el Modelo Psicológico del Pensamiento Crítico de Halpern (2023), en el cual sostiene que como habilidad el pensamiento crítico debe desarrollarse y transferirse a diversos contextos educativos, lo cual es esencial en la formación del profesorado.

En cuanto a la metodología, la investigación se estructuró en dos (2) componentes complementarios. El primero correspondió a un análisis teórico-documental, apoyado en una revisión sistemática de literatura académica publicada entre 2009 y 2024, con el propósito de delimitar conceptualmente el pensamiento crítico y reconocer programas orientados a su desarrollo. En el segundo por su parte el investigador asumió un enfoque cuantitativo descriptivo de corte transversal, aplicando un cuestionario de autoinforme con escala tipo Likert a una muestra de 272 docentes de educación primaria de España y diversos países de Hispanoamérica.

Entre los resultados empíricos del estudio, presenta que los docentes valoran la promoción del pensamiento crítico como competencia del proceso formativo de los estudiantes. No obstante, destaca que existen barreras para su inmersión en las prácticas pedagógicas, Entre ellas connota la insuficiente formación del profesorado, restricciones curriculares y factores organizativos las cuales en conjunción dificultan la implementación de estrategias orientadas a fortalecer habilidades críticas en el aula.

A partir de ello, pudo concluir que existe la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua del profesorado, así como se exige la promoción de políticas educativas que favorezcan practicas pedagógicas direccionada al desarrollo del pensamiento crítico en educación básica primaria. Asimismo, se reconoce que la promoción del pensamiento crítico no depende exclusivamente de la voluntad docente, sino de condiciones estructurales y pedagógicas que favorezcan su desarrollo sistemático.

El estudio referenciado aporta elementos significativos a este desarrollo investigativo, que permiten comprender cómo el profesorado percibe, interpreta y materializa el pensamiento crítico dentro de su práctica educativa. Su contribución resulta especialmente relevante al situarlo desde la mirada docente en formación, quien se incorporará al ejercicio profesional y por ende a los procesos formativos que se implican, contexto en el que existen limitaciones formativas para su desarrollo en los procesos de enseñanza. No obstante, al mismo tiempo resalta el conjunto de condiciones estructurales y pedagógicas que impulsan su alcance, con lo cual se apertura la comprensión del uso de herramientas como los textos multimodales en ello.

Por su parte, Sepúlveda (2024), presentó su tesis doctoral titulada "*Los niños y la televisión: una propuesta pedagógica en la educación primaria en Colombia para el desarrollo del pensamiento crítico"*, ante la Universidad de Valladolid, España. El propósito fundamental del estudio estuvo orientado a diseñar y fundamentar una propuesta pedagógica basada en el uso de la televisión como recurso didáctico para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica primaria. De allí que reconoce la televisión como un dispositivo cultural de alta incidencia en la configuración de imaginarios, significados y formas de interpretación de la realidad social.

El fundamento teórico del estudio reposa en la Teoría del Aprendizaje Sociocultural de Vygotsky (2012), para entender cómo los niños construyen el pensamiento crítico a través de la interacción social y el lenguaje; la Teoría de la Recepción Crítica de los Medios (Media Literacy) propuesta por Masterman (1985), bajo la consideración de que los medios de comunicación deben ser analizados críticamente en la escuela; y la Teoría de los efectos de los medios de Gerbner (1976), desde el planteamiento de que la exposición prolongada a la televisión incide en la percepción de la realidad social.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se inscribió en un enfoque cualitativo desarrollado bajo el paradigma sociocrítico, fundamentado en el interés de comprender y transformar la práctica educativa mediante el uso de la televisión como

recurso didáctico. En atención a ello, se orientó a la interpretación del fenómeno educativo adoptando un método de investigación aplicada de carácter proyectivo, centrado en el diseño de una propuesta contextualizada. En su construcción fueron empleadas técnicas de análisis documental, apoyadas en fichas de análisis, matrices de categorización teórica y guías de organización de la información, lo cual le permitió sistematizar los referentes de pensamiento crítico, medios audiovisuales y educación, para fundamentar la propuesta.

Entre los hallazgos más significativos, la investigación evidenció que el consumo de contenidos televisivos constituye un espacio de aprendizaje informal con fuerte impacto en la construcción de sentidos, valores y representaciones sociales en la infancia. No obstante, se identificó que, sin mediación pedagógica, estos contenidos pueden ser asumidos de forma acrítica. A su vez, subraya que la incorporación de estrategias didácticas centradas en el análisis y problematización de narrativas audiovisuales favorece los procesos de interpretación, argumentación, inferencia y juicio crítico, fortaleciendo capacidades asociadas al pensamiento reflexivo y al discernimiento frente a los discursos mediáticos.

Entre las conclusiones del estudio, la autora sostiene que la escuela debe ampliar sus formas tradicionales de alfabetización para incorporar nuevas textualidades propias de la cultura mediática contemporánea, entendiendo que el pensamiento crítico ya no se limita al código escrito, sino que involucra imágenes, sonidos, símbolos y narrativas audiovisuales que demandan competencias interpretativas complejas. Por último, realza que la educación primaria se configura como un escenario clave para el desarrollo temprano del pensamiento crítico a través de experiencias pedagógicas contextualizadas y significativas.

Este antecedente adquiere una especial pertinencia para la presente investigación doctoral, dado que establece un vínculo directo entre el uso de recursos audiovisuales, multimodalidad y pensamiento crítico, categorías estructurales del estudio en desarrollo. Su aporte realza que los lenguajes audiovisuales, como manifestación de los textos

multimodales, pueden constituirse en mediaciones pedagógicas para potenciar procesos de análisis, interpretación y reflexión crítica en estudiantes de educación básica primaria. De igual manera, ofrece un sustento importante para comprender cómo las prácticas docentes pueden reorientarse hacia formas más amplias de lectura y producción de sentido en los escenarios educativos contemporáneos.

En este mismo contexto de mediación multimodal, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en Venezuela, Ochoa (2023), presentó su trabajo doctoral el cual lleva por título "*La comprensión lectora a partir de los textos digitales informales: una visión compleja desde la educación multimodal"*, el cual tuvo como propósito orientador generar aproximaciones teóricas para la comprensión lectora a partir de textos digitales informales desde una visión compleja en la educación multimodal en los estudiantes de Media Técnica de las instituciones educativas de los municipios de Pamplona y Pamplonita.

El estudio doctoral referenciado estuvo fundamentado epistémicamente en la Teoría de la Complejidad desde los planteamientos de Morin (1991); en los postulados de la comprensión lectora de Antich (1986), el proceso lector de Solé (1996); y en los modelos de comprensión lectora de Alonso y Mateos (1985); Solé (1987) y Riffo, (2000). El enfoque adoptado fue de corte cualitativo bajo el paradigma interpretativo, apoyándose en el método fenomenológico, lo cual permitió una exploración profunda de las experiencias y percepciones de los participantes. Este enfoque fue crucial para alcanzar los objetivos planteados, alineándose con la visión del autor respecto al fenómeno investigado. La selección de los informantes se llevó a cabo en los municipios de Pamplona y Pamplonita, en el departamento de Norte de Santander, Colombia y estuvieron conformados por doce (12) participantes en función de criterios de selección predefinidos, siendo la técnica para recabar la información la entrevista en profundidad.

Entre los hallazgos del estudio la autora destacó: 1) existe un consenso generalizado sobre la relevancia de la comprensión lectora en diversos ámbitos de la vida y la educación; 2) este reconocimiento teórico no se traduce adecuadamente en las

prácticas pedagógicas vigentes; 3) las acciones y procedimientos utilizados en el aula para fomentar la comprensión lectora son insuficientes, especialmente cuando se trata de textos integrados digitales informales en un contexto educativo multimodal; 4) a pesar de su creciente presencia, estos textos continúan siendo subvalorados.

Ante esta realidad, el estudio realizado por Ochoa propuso una teoría que buscó, más allá de explicar la problemática identificada, ofrecer una perspectiva integral del proceso lector, en consonancia con las dinámicas complejas que caracterizan a la sociedad contemporánea desde la multimodalidad. Dicha propuesta pretendió fomentar un cambio en las prácticas pedagógicas, promoviendo el progreso personal y sociocultural a través de la adopción de enfoques capaces de responder a las tendencias emergentes en el análisis de textos digitales.

La trascendencia del estudio de Ochoa para esta tesis doctoral radicó en el valor pedagógico y didáctico que asignó a los textos digitales para potenciar el proceso lector. Del mismo modo, visibilizó el impacto de los formatos multimodales en los procesos cognitivos y en el diálogo que surge del "leer comprensivamente" en la educación básica primaria. Por último, el marco cualitativo y fenomenológico en el que se sustentó esa investigación proporcionó los cimientos metodológicos que guiaron el desarrollo de este aporte doctoral.

Ahora bien, Soto (2023), realizó un trabajo de investigación doctoral en la Universidad César Vallejo, Perú. Este lleva por título "*Aprendizaje cooperativo en el pensamiento crítico de los estudiantes de Educación Primaria Pacasmayo 2023"*. El propósito central del estudio estuvo orientado a desarrollar un corpus teórico respecto a la relación existente entre el aprendizaje cooperativo y el pensamiento crítico en estudiantes de educación primaria, partiendo de la necesidad de comprender cómo las dinámicas colaborativas de aprendizaje pueden incidir en el fortalecimiento de habilidades cognitivas superiores vinculadas con la reflexión, la inferencia y la metacognición.

El fundamento de este estudio se encuentra en los postulados de la Teoría del aprendizaje Cooperativo desde la mirada de Johnson y Johnson (1999), que plantea que para la mejora del aprendizaje los estudiantes deben trabajar en grupos estructurados con responsabilidad individual y colectiva; la Teoría del Pensamiento Crítico de Ennis (1985), donde el pensamiento crítico es visto como reflexivo, razonado y orientado a decidir qué creer y qué hacer; y el modelo de pensamiento crítico de Facione (1990), en el cual se imbrica el análisis la inferencia, interpretación y evaluación en su consolidación.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se inscribió en el paradigma positivista con enfoque cuantitativo, bajo un diseño descriptivo-correlacional de corte transversal. En cuanto a los sujetos de estudio, la muestra estuvo conformada por 206 estudiantes del quinto ciclo de educación primaria, seleccionados mediante muestreo probabilístico. En relación con las técnicas e instrumentos, se empleó la encuesta como técnica principal, apoyada en la aplicación de dos cuestionarios estructurados: uno para medir aprendizaje cooperativo, compuesto por 25 ítems, y otro orientado a evaluar pensamiento crítico con 20 ítems. Ambos instrumentos fueron sometidos a validación por juicio de expertos y alcanzaron altos niveles de confiabilidad (0.917 y 0.899 respectivamente), lo cual garantizó la consistencia interna de la medición.

Los resultados evidenciaron la existencia de una relación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas, aunque con una intensidad baja (Tau-b de Kendall = 0.141; p = 0.003), lo que permitió reconocer que las estrategias cooperativas inciden favorablemente en el fortalecimiento de dimensiones críticas como la inferencia, la responsabilidad individual y la autorregulación cognitiva. Estos resultados sugieren que la interacción social y el trabajo colaborativo facilitan la construcción compartida del conocimiento, y promueven procesos de análisis y valoración más complejos en los estudiantes.

En sus conclusiones, la autora sostiene que el aprendizaje cooperativo constituye una mediación pedagógica significativa para potenciar el pensamiento crítico en contextos de educación primaria, dado que favorece escenarios de diálogo,

argumentación y construcción colectiva de saberes. En este sentido, el estudio reafirma la necesidad de transitar hacia metodologías activas que superen esquemas tradicionales centrados en la recepción pasiva de contenidos y promuevan experiencias más participativas y reflexivas.

El aporte de este estudio resulta ser de especial significancia, dado que aporta evidencias empíricas sobre la incidencia de estrategias pedagógicas innovadoras en la formación del pensamiento crítico durante la educación básica primaria. Aunque su eje se sitúa en el aprendizaje cooperativo y no en la multimodalidad textual, sus aportes amplían la comprensión sobre cómo determinadas mediaciones didácticas pueden fortalecer procesos de interpretación, análisis y reflexión crítica, elementos que resultan fundamentales en el estudio que se desarrolla, especialmente desde la incorporación de textos multimodales como dispositivos formativos contemporáneos.

Ahora bien, no solo en el ámbito Internacional se han realizado trabajos de investigación doctorales relevantes en torno al pensamiento crítico y los textos multimodales en educación básica primaria. En Colombia también existe una diversidad de investigaciones de quinto nivel a través de las cuales se han presentado teorías acordes a las necesidades formativas del pensamiento crítico desde los procesos formativos, en los que el docente es uno de los actores principales en la transformación de las realidades sociales desde un fundamento de reflexión crítica gestado a través del uso de herramientas contemporáneas para motivar a los estudiantes hacia su formación.

De este modo en el contexto nacional, se destaca la investigación desarrollada por Trejos (2024), titulada "*La evaluación formativa como estrategia para humanizar, asegurar la comprensión y generar pensamiento crítico, creativo y ético"*, presentada en la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia. El propósito central de esta investigación se orientó a generar una aproximación teórica respecto a la evaluación formativa como una mediación pedagógica capaz de trascender su función tradicional de control y medición, para constituirse en un proceso orientado a la humanización de la enseñanza, la construcción comprensiva del conocimiento y el fortalecimiento de

habilidades cognitivas superiores como el pensamiento crítico, creativo y ético.

La pilastra teórica de este estudio reposa en la evaluación formativa de Black y Wiliam (1998); el aprendizaje significativo de Ausubel (1963); la pedagogía crítica de Freire (1970) y la evaluación del aprendizaje de Sadler (1989). Metodológicamente, el estudio se inscribió en el paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico-interpretativo, lo cual permitió abordar la evaluación desde la comprensión de las experiencias y significados construidos por los actores educativos. En cuanto a los sujetos de investigación, participaron docentes vinculados a procesos de enseñanza en distintos niveles del sistema educativo, seleccionados por su experiencia en prácticas de evaluación formativa. Para la recolección de la información se emplearon entrevistas en profundidad, análisis documental y registros de observación, instrumentos que posibilitaron interpretar las dinámicas pedagógicas y los sentidos atribuidos a la evaluación como práctica formativa.

Entre los hallazgos más relevantes de la investigación se destaca que la evaluación formativa, cuando se sustenta en el diálogo pedagógico, la retroalimentación continua y la comprensión del error como oportunidad de aprendizaje, fortalece procesos de análisis, argumentación y autorregulación en los estudiantes. De igual manera, se subraya que esta práctica favorece ambientes de aprendizaje más humanizados, en los que la construcción del conocimiento adquiere un carácter más reflexivo y menos instrumental, generando condiciones propicias para la consolidación del pensamiento crítico.

En sus conclusiones, el autor sostiene que la evaluación formativa debe ser asumida como un dispositivo pedagógico transversal, capaz de articular procesos cognitivos, éticos y afectivos dentro del acto educativo. Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de reconfigurar las prácticas evaluativas tradicionales para orientarlas hacia modelos más comprensivos, participativos y emancipadores, donde el estudiante se reconozca como sujeto activo en la construcción de su aprendizaje.

El referente del estudio realizado por Trejos adquiere relevancia para este estudio dado que ofrece una comprensión amplia de las mediaciones pedagógicas que favorecen la formación del pensamiento crítico en contextos educativos.

No obstante, aunque su eje de análisis se centra en la evaluación formativa, sus aportes dialogan de manera significativa con el fenómeno de esta investigación, al reafirmar que las herramientas didácticas y evaluativas pueden convertirse en escenarios de problematización, interpretación y reflexión crítica. En este sentido, la incorporación de textos multimodales en la educación básica primaria puede entenderse, al igual que la evaluación formativa, como una mediación pedagógica capaz de ampliar los procesos de comprensión y construcción crítica del conocimiento.

De manera correspondiente en el ámbito nacional, se destaca el artículo científico publicado en la revista de la Universidad Industrial de Santander (UIS), Colombia, por Manrique (2023), titulada "*Performance y tecnología: Nuevas estrategias para fortalecer la comprensión lectora"*, cuyo propósito fue mejorar la comprensión lectora, expuesta como una competencia que influye significativamente en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. El fundamento teórico en el cual se cimentó el estudio reposó en los postulados sobre la comprensión lectora de Jiménez (2014), el arte en el aprendizaje de Rollano (2004) y el desarrollo de los sentidos a través del arte de Dewey (2011).

En el desarrollo de este la autora llevó a cabo una investigación de tipo descriptiva y experimental, integrando elementos de investigación acción participativa mediante una ruta mixta. Este enfoque le permitió crear ambientes de aprendizaje mediados por el arte conjuntamente con la tecnología, para fortalecer las habilidades de comprensión en veinticinco estudiantes de quinto de primaria del Colegio José Martí I.E.D. en Bogotá, Colombia. En el artículo científico se logró identificar diversas dificultades entre los estudiantes de quinto de primaria de la institución señalada relacionadas con la falta de hábitos de estudio autónomos, escasa motivación familiar hacia la lectura y análisis de textos, así como limitaciones en el uso efectivo de dispositivos tecnológicos para el

progreso de actividades académicas que fomenten el desarrollo cognitivo.

Es oportuno destacar que la intervención desde la acción participativa afianzó las habilidades comunicativas de los estudiantes, estimulando su creatividad, fortaleciendo sus procesos expresivos y permitiendo la exploración de múltiples posibilidades con los diferentes lenguajes artísticos. Sin embargo, la autora destaca que se continuaron evidenciando falencias en comprensión crítica de textos, por lo cual se consideró necesaria la profundización en estrategias novedosas teniendo en cuenta el uso del arte desde la tecnología, como puente para el desarrollo progresivo de habilidades de comprensión, análisis e interpretación de textos, conducentes en conglomerado hacia la adquisición del pensamiento crítico. De manera conclusiva la investigadora destacó la importancia de abordar las barreras identificadas mediante un enfoque diferenciado continuo, con el propósito de elevar los niveles de desempeño en competencias clave como la interpretación de textos, aspecto fundamental para el desarrollo académico y personal de los educandos.

Este trabajo de investigación aportó elementos sustanciales desde el punto de vista teórico para este aporte doctoral con respecto a: 1) el reconocimiento otorgado al considerar tanto la comprensión lectora como el pensamiento crítico como habilidades esenciales para el desarrollo integral de los educandos y su éxito académico.; 2) la identificación y superación de barreras que dificultan el aprendizaje, tales como la falta de hábitos autónomos de estudio, la escasa motivación familiar y el uso limitado de tecnologías en entornos educativos; 3) la integración de las tecnologías como herramienta pedagógica para la comprensión lectora.

Asimismo, aporta elementos valiosos al considerar los textos multimodales como herramientas clave en el desarrollo del pensamiento crítico, destacando el papel motivador de la tecnología al facilitar la interacción con diversos tipos de contenido visual, escrito y auditivo, lo cual enriquece la experiencia educativa potenciando la capacidad de los estudiantes para interpretar y analizar información desde múltiples perspectivas. De manera correspondiente refirma la necesidad de considerar la adaptación de las

estrategias pedagógicas a las necesidades específicas de los estudiantes, lo cual implica un seguimiento constante de los procesos formativos.

En continuidad al contexto nacional, Benavides (2021), desarrolló su trabajo doctoral “Sentidos de escuela a partir de los docentes que incorporan las TIC” en la Universidad del Cauca, en Colombia. El propósito fundamental del estudio generar una aproximación teórica respecto a los sentidos de la escuela que emergen de los docentes de básica primaria y media a partir de la incorporación de las TIC en sus contextos educativos rurales.

De este modo el estudio va más allá del análisis de las escuelas y las TIC, busca comprender en profundidad como los docentes le dan sentido a la inserción de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje estableciendo un vínculo directo entre la mediación docente y estos recursos tecnológicos. Este estudio ilustra con claridad que las tecnologías y específicamente los textos multimodales no son agentes de cambio por sí mismos, operan mediante sistemas de significado estructurados por la mediación docente.

Por tanto, la multimodalidad por sí sola no garantiza la configuración del pensamiento crítico, lo que vincula directamente al docente como mediador que interpreta y resignifica su quehacer educativo al insertar en su acción pedagógica los textos multimodales, desde el reconocimiento de las dinámicas pedagógicas, cognitivas y contextuales que intervienen en la formación de los estudiantes dentro del escenario escolar.

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se inscribió en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, encaminado a la comprensión de los significados que los docentes construyen en relación al uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el contexto escolar. De este modo, fue asumido bajo el paradigma interpretativo con orientación crítica, con la finalidad de privilegiar la comprensión y los sentidos que emergen en la práctica de los docentes haciendo uso de las TIC.

Para ello, el horizonte metodológico se desarrolló a partir de un diseño flexible basado en la complementariedad para que se adaptara al fenómeno estudiado, integrando la etnografía educativa para comprender la dinámica escolar en contexto y la fenomenología de la práctica para interpretar las experiencias y significados construidos por los docentes en su dinámica escolar mediado por las TIC con el propósito de ir más allá de describir prácticas aisladas.

En cuanto a los sujetos de investigación, participaron docentes y estudiantes de educación básica primaria y media pertenecientes a instituciones educativas del sur de Cauca Colombia, seleccionados en función de su vinculación directa con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las técnicas para recabar la información, fueron la observación participante, y la entrevista en profundidad para acceder a las experiencias pedagógicas y a las comprensiones construidas por los actores sobre la incorporación de las TIC en el escenario escolar.

Entre los hallazgos más relevantes, se destaca que la vinculación de las TIC en las prácticas de aula no produce cambios significativos por sí mismo, se requiere de la generación de ambientes pedagógicos mediados por los docentes. Además, de realzar que existen convergencias y tensiones entre lo que se dice y se hace con estas tecnologías de la información y la comunicación que exaltan la innovación tecnológica en contravía de la realidad concreta del quehacer de los docentes en el aula. Estos hallazgos evidencian que el éxito de la inserción de las TIC en la cultura escolar depende de los sentidos que los docentes construyen alrededor de estas y como las vinculan desde su propia lógica pedagógica a los procesos de enseñanza.

En sus conclusiones, el autor plantea que la relación de las TIC y la escuela no es determinante para alcanzar procesos de calidad y formación integral de los estudiantes, por ende no son una fuente de transformación educativa automática, por el contrario son herramientas de aprendizaje que requieren de la mediación del docente para que puedan generar procesos de cambio significativo, por lo tanto, por sí mismas no afectan de manera positiva el entramado de la escuela reconociéndola como un

escenario complejo en el que convergen múltiples culturas, significados y tensiones. En consecuencia, el estudio propone comprender la escuela como un “nido de vida” en el que convergen lo pedagógico, lo simbólico y lo cultural, desplazando la atención del uso de las TIC hacia la comprensión de la escuela como un escenario mediado por estas.

La pertinencia de este estudio con la presente investigación doctoral, radica en que comparte la necesidad de situarse en los sentidos construidos por los docentes en torno al uso de las TIC en contextos educativos rescatando la mediación pedagógica, lo que permite situarnos en reconocer esta, como elemento fundamental para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, reafirmando que este se construye en la interacción entre docente, práctica y significado.

Además, orienta el análisis hacia los textos multimodales y su potencial para promover habilidades críticas, por lo que podemos inferir que el desarrollo del pensamiento crítico a través de estructuras textuales multimodales mediadas por los docentes puede constituirse en dispositivo pedagógico contemporáneo que amplía las posibilidades de análisis, interpretación y construcción crítica del conocimiento en el aula además de resignificar la práctica docente.

Por último y no menos importante, connoto la investigación desarrollada por Ortiz (2023), titulada “*Pensamiento reflexivo y práctica pedagógica en la formación de educadores en informática y tecnología de la UPTC”*, desarrollada en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia. El propósito fundamental del estudio estuvo orientado a generar un constructo teórico respecto al pensamiento reflexivo y la práctica pedagógica en los procesos de formación inicial de educadores. Para ello parte de cómo la reflexividad se constituye en un componente estructural para la construcción del saber pedagógico y la consolidación de una praxis educativa crítica, situada y transformadora.

Metodológicamente, la investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, sustentada en el método fenomenológico-hermenéutico. Esta

perspectiva permitió aproximarse a la comprensión de las experiencias formativas y a los significados construidos por los actores educativos en torno a la práctica pedagógica. En cuanto a los sujetos de investigación, participaron docentes en formación del programa de Licenciatura en Informática y Tecnología de la UPTC, quienes aportaron sus vivencias y comprensiones sobre el ejercicio pedagógico. En relación con las técnicas e instrumentos, se emplearon entrevistas en profundidad, análisis de relatos de práctica y revisión documental, recursos que facilitaron la interpretación de las dinámicas formativas y de los procesos de reflexión construidos en el escenario académico.

Entre los hallazgos más significativos del estudio se destaca que el pensamiento reflexivo constituye una dimensión esencial en la formación docente, al posibilitar procesos de autoevaluación, reinterpretación de experiencias y reconstrucción permanente del quehacer pedagógico. De igual manera, se denota que las prácticas formativas que favorecen la problematización y la deliberación crítica fortalecen la capacidad de los futuros educadores para asumir decisiones pedagógicas contextualizadas y responder de manera más consciente a las exigencias del entorno educativo. De esta forma, se pone en relieve que la práctica pedagógica no puede reducirse a la aplicación técnica de métodos, sino que implica una construcción permanente de sentido.

En sus conclusiones, la autora sostiene que la formación de educadores requiere trascender modelos tradicionales centrados en la transmisión instrumental del conocimiento, orientándose hacia procesos que fortalezcan la reflexión crítica como fundamento de la acción pedagógica. En este sentido, plantea que la práctica pedagógica adquiere mayor consistencia cuando se articula con procesos de pensamiento reflexivo, dado que ello favorece la autonomía profesional, la capacidad analítica y la construcción de respuestas pedagógicas más pertinentes frente a la complejidad educativa.

El aporte del estudio referenciado a esta investigación se encuentra en los fundamentos teóricos y pedagógicos que genera para comprender la centralidad de la

mediación docente en la configuración de procesos críticos dentro del aula. Aunque el estudio se sitúa en la formación inicial de educadores en informática y tecnología, sus aportes trascienden dicho campo al destacar que la reflexión pedagógica constituye un fundamento esencial para la construcción de prácticas educativas orientadas al análisis, la interpretación y la problematización del conocimiento.

En relación con la investigación en desarrollo, este antecedente fortalece la comprensión de que la incorporación de textos multimodales en la educación básica primaria no depende únicamente de su presencia como recurso didáctico, sino de la capacidad reflexiva del docente para resignificar su uso pedagógico y convertirlos en escenarios de construcción crítica del sentido. Desde esta perspectiva, el pensamiento reflexivo y la multimodalidad convergen como dimensiones que amplían las posibilidades de formación crítica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En correspondencia con la necesidad de reconocer el estado del conocimiento emergente en lo que respecta a los ejes que configuran el presente estudio a continuación se presenta la sistematización de los antecedentes investigativos referenciados tanto a nivel nacional como internacional. La construcción ideográfica de la tabla trasciende la identificación descriptiva de investigaciones precedentes, en tanto pretende establecer relaciones conceptuales, metodológicas y epistemológicas entre los estudios realizados y el fenómeno objeto de indagación de esta investigación.

De esta forma, la revisión permite reconocer convergencias, particularidades y aportes diferenciados que contribuyen a delimitar el campo de comprensión de la investigación. En este sentido, sintetiza los referentes considerados, atendiendo a sus principales conclusiones y a la contribución que cada uno realiza a la construcción del presente estudio.

Tabla 1.

Sistematización de antecedentes investigativos

Investigaciones nacionales e internacionales

Autor	Título del Estudio	Principales conclusiones	Aporte y relación con el presente estudio
Martínez (2026)	"Estudio sobre el pensamiento crítico en el profesorado de Educación Primaria de España e Hispanoamérica en su contexto educativo"	Existe la necesidad de fortalecer la formación inicial y continua del profesorado y de promover condiciones educativas que favorezcan prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico. Su promoción depende e de la voluntad docente, y de condiciones estructurales y pedagógicas que posibiliten su desarrollo sistemático.	Aporta elementos para comprender el pensamiento crítico desde la mirada del profesorado, especialmente en relación con las condiciones que posibilitan o limitan su incorporación en la práctica pedagógica. Asimismo, abre la comprensión del uso de recursos como los textos multimodales para favorecer procesos críticos en educación básica primaria.
Sepúlveda (2024)	"Los niños y la televisión: una propuesta pedagógica en la educación primaria en Colombia para el desarrollo del pensamiento crítico"	La escuela debe incorporar nuevas textualidades de la cultura mediática, dado que el pensamiento crítico involucra imágenes, sonidos, símbolos y narrativas audiovisuales. La educación primaria es un escenario relevante para desarrollar tempranamente el pensamiento crítico mediante experiencias pedagógicas contextualizadas y significativas.	Establece una relación entre multimodalidad, recursos audiovisuales y pensamiento crítico. Sustenta que los lenguajes audiovisuales funcionan como mediaciones pedagógicas para promover el análisis, interpretación y reflexión crítica, ampliando las formas de construcción de sentido.
Ochoa (2023)	"La comprensión lectora a partir de los textos digitales informales: una visión compleja desde la educación multimodal"	Los textos digitales informales tienen una presencia creciente, pero continúan siendo subvalorados en las prácticas educativas. Las acciones pedagógicas para favorecer la comprensión son insuficientes frente a los textos integrados digitales. Se requiere transformar las prácticas pedagógicas y adoptar perspectivas acordes con las dinámicas de la multimodalidad contemporánea.	Aporta fundamentos para comprender el valor pedagógico y didáctico de los textos digitales y multimodales. Además, su enfoque cualitativo y fenomenológico constituye un referente metodológico para aproximarse a las experiencias y significados construidos por los actores educativos.
Soto (2023)	"Aprendizaje cooperativo en el pensamiento crítico de los estudiantes de Educación Primaria"	El aprendizaje cooperativo es una mediación pedagógica que favorece el pensamiento crítico al generar espacios de diálogo, argumentación y construcción colectiva de saberes. Se plantea la necesidad de superar metodologías centradas en la recepción pasiva de contenidos mediante experiencias	Aporta evidencias sobre la importancia de las mediaciones pedagógicas en el fortalecimiento del pensamiento crítico. Asimismo, permite reconocer que el desarrollo de habilidades de interpretación, análisis y reflexión depende de experiencias pedagógicas

		participativas y reflexivas.	activas y participativas.
Trejos (2024)	"La evaluación formativa como estrategia para humanizar, asegurar la comprensión y generar pensamiento crítico, creativo y ético"	La evaluación formativa es un dispositivo pedagógico transversal que articula procesos cognitivos, éticos y afectivos. El diálogo pedagógico, la retroalimentación y la comprensión del error como oportunidad de aprendizaje favorecen el análisis, argumentación y autorregulación, por lo que se requiere reconfigurar las prácticas tradicionales.	Permite comprender las mediaciones pedagógicas como escenarios de problematización, interpretación y reflexión crítica. Sus aportes posibilitan establecer un diálogo conceptual con los textos multimodales como recursos capaces de ampliar la comprensión y favorecer la construcción crítica del conocimiento.
Manrique (2023)	"Performance y tecnología: Nuevas estrategias para fortalecer la comprensión lectora"	La incorporación del arte y la tecnología favorece habilidades comunicativas, expresivas y creativas; sin embargo, persisten dificultades en la comprensión crítica de textos. Se plantea profundizar estrategias novedosas que integren arte y tecnología para fortalecer progresivamente la comprensión, el análisis y la interpretación textual.	Aporta elementos para reconocer la tecnología y los diversos lenguajes como mediadores de la comprensión y el pensamiento crítico. Sustenta el uso de textos multimodales, debido a la posibilidad de interactuar con contenidos visuales, escritos y auditivos desde múltiples perspectivas.
Benavides (2021)	"Sentidos de escuela a partir de los docentes que incorporan las TIC"	La incorporación de las TIC no genera por sí misma transformaciones significativas en las prácticas educativas. Se requiere la mediación docente y la construcción de sentidos pedagógicos alrededor de estas tecnologías. La relación entre TIC y escuela debe comprenderse desde las dinámicas, significados y tensiones propias del contexto educativo.	Sitúa en el centro los sentidos construidos por los docentes y la mediación pedagógica. Permite fundamentar que los textos multimodales no producen pensamiento crítico automáticamente, sino que su potencial depende de la interpretación, resignificación y uso pedagógico que realice el docente.
Ortiz (2023)	"Pensamiento reflexivo y práctica pedagógica en la formación de educadores en informática y tecnología de la UPTC"	La formación docente requiere superar modelos centrados en la transmisión instrumental del conocimiento y fortalecer la reflexión crítica como fundamento de la acción pedagógica. La práctica adquiere mayor consistencia cuando se articula con procesos de pensamiento reflexivo, favoreciendo la autonomía profesional y la construcción de respuestas pedagógicas pertinentes.	Aporta fundamentos para comprender la centralidad de la reflexión docente en la construcción de prácticas pedagógicas críticas. Establece que el potencial de los textos multimodales depende de la capacidad reflexiva del docente para resignificarlos y convertirlos en escenarios de análisis, interpretación y construcción crítica de sentido.

Nota. Tabla elaborada por la autora.

La tabla anterior permite advertir que las investigaciones que se han realizado en torno a los ejes de este estudio convergen en reconocer el pensamiento crítico como un proceso que requiere de mediaciones pedagógicas intencionadas, experiencias de aprendizajes reflexivas y condiciones educativas que promuevan la interpretación, la argumentación, el análisis y la construcción de sentido. Por su parte la incorporación de tecnologías y recursos audiovisuales permiten comprender que su incorporación no es una garantía para el desarrollo de capacidades críticas dado que su potencial formativo subyace en la forma como son interpretados y resignificados por los docentes

De esta forma, la cartografía de los estudios realizados aporta fundamentos para reconocer un campo investigativo en el que convergen pensamiento crítico y la multimodalidad, situando la pertinencia de profundizar en los significados que los docentes de educación básica primaria construyen alrededor del uso de los textos multimodales como posibilidad pedagógica para favorecer procesos de pensamiento crítico. Desde esta perspectiva, sustentan conceptualmente la investigación, y contribuyen a delimitar el horizonte interpretativo desde el cual se configura esta aproximación teórica.

Referentes Teóricos

Los referentes teóricos constituyen el andamiaje conceptual destinado a sustentar el análisis de los fenómenos abordados en una investigación, aportando elementos epistemológicos esenciales para una comprensión profunda del objeto de estudio. En el contexto de la investigación cualitativa, son un componente indispensable para la construcción del conocimiento, al otorgar fundamentos teóricos respecto a algún tema específico, para su interpretación desde una lectura analítica, reflexiva y rigurosamente situada, que permiten abordar el tejido social en la praxis de los actores sociales.

Estos referentes cobraron sentido como entramados dinámicos y vivos, en lugar de ser vistos como estructuras estáticas. Se construyeron a partir de una interacción constante entre los postulados teóricos y mi propio ejercicio reflexivo como investigadora,

lo que permitió ampliar la comprensión del fenómeno a medida que se avanzaba en el camino indagatorio. Inspirado en este diálogo, a continuación, se exponen los ejes temáticos que orientaron y dieron vida a este aporte doctoral: el pensamiento crítico, los textos multimodales y la educación básica primaria.

Pensamiento Crítico en la Educación Básica Primaria

El pensamiento crítico es una dimensión formativa fundamental para el desarrollo integral del estudiante, en tanto favorece la construcción de habilidades intelectuales que permiten comprender, interpretar y problematizar la realidad desde edades tempranas. Su incorporación en los procesos educativos responde a la necesidad de superar modelos centrados exclusivamente en la memorización y reproducción de contenidos, orientando la enseñanza hacia prácticas que promuevan la reflexión, la argumentación y la toma de postura frente al conocimiento.

En la infancia, el desarrollo del pensamiento crítico se encuentra estrechamente vinculado con la evolución de procesos cognitivos como observación, comparación, clasificación y formulación de relaciones causales. Estas capacidades, de acuerdo a Lipman (2016), aunque inicialmente emergen de manera concreta y situada, pueden fortalecerse mediante experiencias pedagógicas que incentiven la curiosidad, el cuestionamiento y la exploración de múltiples perspectivas. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio privilegiado para propiciar ambientes de aprendizaje donde el estudiante accede a información y aprende a examinarla, valorarla y reconstruirla.

En atención a lo expuesto, develar el fundamento de este constructo requiere comprenderlo como una disposición profundamente humana, de carácter reflexivo y autónomo. Lipman (2016), plantea esta esencia al afirmar que el pensamiento crítico es "un pensamiento rico en recursos de aprendizaje, conceptualmente bien dotado y sumamente cooperativo" (p. 62). Bajo esta mirada, el aula de primaria se transforma en un territorio dinámico donde los niños aprenden a interrogar de forma activa su entorno, asumiendo un rol protagónico en la construcción del saber.

Bajo esta mirada dialógica y cooperativa se implica incursionar en las raíces más históricas de los planteamientos de Dewey (1989), considerado el padre fundador del movimiento del pensamiento crítico en el ámbito educativo. Esto, al ser quien originalmente denominó a este proceso como "pensamiento reflexivo" y revolucionó la pedagogía al concebir la enseñanza como un proceso activo de indagación y resolución de problemas vitales, enfocado en el desarrollo de la curiosidad innata del estudiante. Para el autor, esta forma de pensamiento constituyó una cadena ordenada de ideas donde cada eslabón sostiene al siguiente de manera consciente. En su obra cumbre "Cómo pensamos", define este constructo de la siguiente manera:

> El pensamiento reflexivo, por oposición a otras operaciones a las que se da el nombre de pensamiento, consiste en el examen activo, persistentemente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. (p. 25)

Estos planteamientos se conectan con el horizonte ético de Kant (2007), para quien el pensamiento crítico fue vislumbrado como un camino para alcanzar la madurez intelectual y la verdadera autonomía. Este autor sostenía que la capacidad de juzgar por uno mismo es una hermosa conquista de la libertad y de la responsabilidad personal. En su célebre ensayo "*¿Qué es la Ilustración?",* nos regala una máxima que hoy, resuena con fuerza en los salones de primaria: "La ilustración es la salida del hombre de su minoría de edad (...). ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento! Tal es el lema de la ilustración" (p. 17)

De manera tal, que al llevar este saber a la cotidianidad de la educación básica primaria colombiana, la vida en el aula se puede transformar de raíz. Enseñar a pensar críticamente a los niños y niñas de Cartagena a través de los textos multimodales es, darles las llaves de su propia autonomía, implica acompañarlos para que se conviertan en intérpretes activos de los mensajes, imágenes y colores que los rodean, empoderándolos para que confíen en su propio entendimiento al descifrar los complejos lenguajes del mundo en que viven.

No obstante, el alcance del pensamiento amerita de herramientas concretas, de caminos compartidos que estructuren el intelecto. Al respecto, la Asociación Americana de Filosofía, en un valioso consenso coordinado por Facione (2007), nos describe con asombrosa sensibilidad el perfil de un pensador crítico ideal al describirlo como:

> (…) una persona habitualmente inquisitiva, bien informada, que confía en la razón, de mente abierta, flexible, justa cuando se trata de evaluar, honesta cuando confronta sus propios sesgos, prudente al juzgar, dispuesta a reconsiderar, clara respecto a los problemas, ordenada en materias complejas, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocada en la inquisición. (p. 2)

En las primeras etapas escolares, esta descripción ideal se traduce en el ejercicio cotidiano de seis dimensiones que permiten comprender su funcionamiento en contextos educativos, particularmente en la educación básica primaria las cuales fueron descritas y explicadas por Facione (2007), como habilidades a partir del conocido método *Delphi Report*.

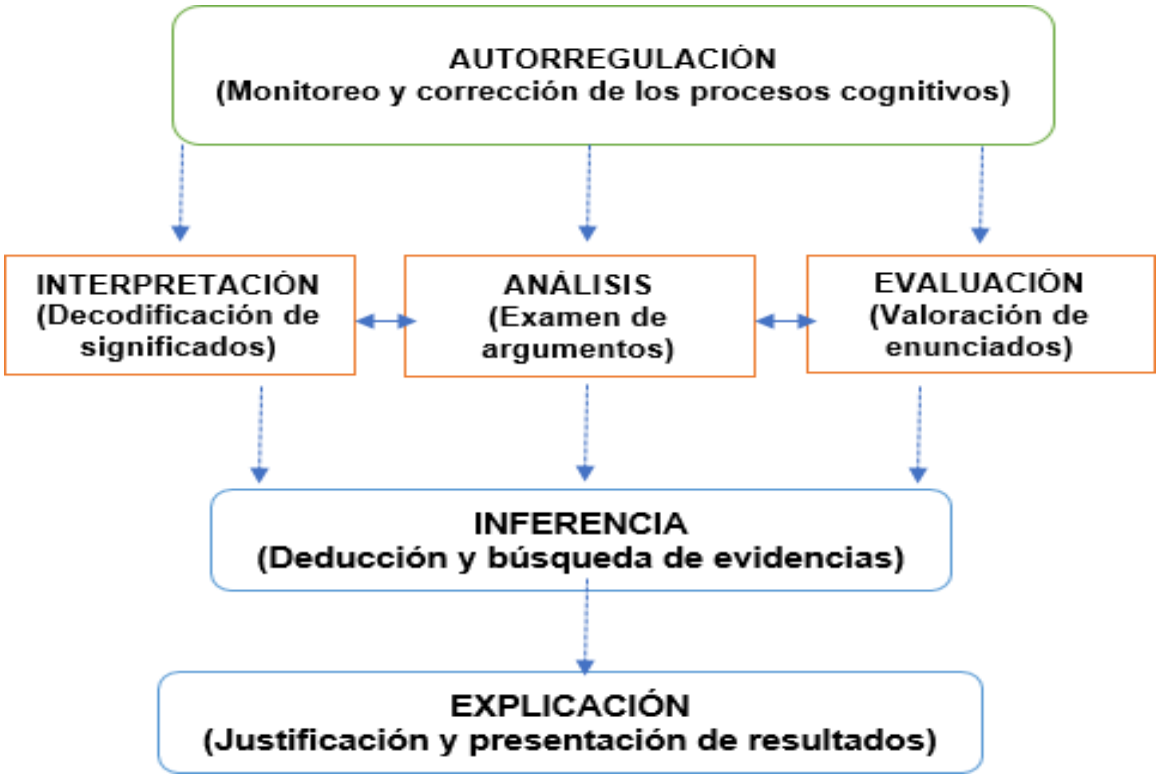
De cada una ellas Facione indica que son: 1)interpretación, implica comprender y expresar el significado de situaciones, datos o creencias, categorizándolos y aclarando su sentido; 2) análisis consiste en identificar las relaciones inferenciales entre enunciados, preguntas y conceptos para examinar ideas y detectar argumentos; 3) evaluación demanda valorar la credibilidad de las fuentes y la fuerza lógica de las relaciones entre premisas y conclusiones; 4) inferencia conduce a identificar elementos necesarios para extraer conclusiones razonables, conjeturas e hipótesis a partir de la información disponible; 5) explicación alude a la capacidad de justificar el razonamiento propio de manera coherente, fundamentando las conclusiones en evidencias y contextos sólidos; y 6) autorregulación, como dimensión metacognitiva que monitorea y corrige las propias actividades cognitivas, aplicando el análisis y evaluación al propio pensamiento.

Estas dimensiones constituyen operaciones intelectuales interdependientes que orientan la comprensión, valoración y construcción de

conocimiento, y adquieren especial relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel de educación básica primaria. De este modo en conjunto, permiten comprender el pensamiento crítico como un proceso dinámico de construcción de significado, más que como una habilidad estática o memorística. No obstante, estas no se organizan en la estructura cognitiva en simultaneidad, sino que emergen progresiva y relacionalmente, tal como presento en el siguiente gráfico.

Figura 1

Dimensiones cognitivas del pensamiento crítico



Nota. Figura elaborada por la autora

En la figura anterior presento la organización de emergencia en la cual se estructura el pensamiento crítico a partir de la configuración de las habilidades de orden superior donde la interpretación, análisis y evaluación emergen en la simultaneidad y son las estructuras que dan paso a la inferencia y explicación en la consolidación de la comprensión de alguna información textual.

En el contexto de lo descrito, el docente debe tener presente que la infancia posee actualmente un potencial reflexivo asombroso cuando se les brinda los estímulos didácticos adecuados. El niño es, por naturaleza, un investigador cuya curiosidad impulsa de forma natural el descubrimiento científico y social. De acuerdo con las posturas del aprendizaje significativo, de Ausubel (2012), "el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe" (p. 18). Al conectar los saberes previos del niño cartagenero con desafíos cognitivos significativos, la lectura crítica puede llegar a transformarse en una herramienta viva para la comprensión de su contextualidad.

Desde esta perspectiva, el desarrollo del pensamiento crítico en la infancia es un proceso progresivo que depende de las mediaciones pedagógicas, el lenguaje y las experiencias de aprendizaje. Lejos de ser una capacidad exclusiva de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo, diversos autores han planteado su presencia temprana cuando se generan condiciones adecuadas en el aula. Lipman (2007), al respecto sostiene que:

> ... con demasiada frecuencia las habilidades de pensamiento se enseñan de forma fragmentada, desconectadas entre sí, lo que dificulta que los estudiantes apliquen todas las habilidades relevantes para realizar una tarea de manera organizada. La adquisición de habilidades de indagación y razonamiento no es suficiente: es necesario saber cómo, cuándo y dónde aplicarlas. Así como los niños aprenden su primer idioma con facilidad cuando una familia fomenta ese aprendizaje, aprenden fácilmente a razonar bien cuando las escuelas los sumergen en una comunidad de indagación donde se les enseña desde el principio a evaluar lo que leen, oyen y dicen, y a argumentar a favor de sus interpretaciones. (p. 108)

De lo anterior se desprende, que el pensamiento crítico puede desarrollarse desde los primeros años de escolaridad cuando el contexto educativo favorece experiencias sistemáticas de reflexión, diálogo e indagación. De ello, el autor cuestiona la enseñanza fragmentada de las habilidades cognitivas, ya que aprender a inferir, analizar o argumentar de forma aislada no garantiza que los estudiantes sean capaces de utilizarlas de manera pertinente ante situaciones reales.

Desde esta perspectiva, se implica que los niños aprendan a integrar dichas habilidades y a reconocer cuándo, cómo y para qué emplearlas. Para ello, la escuela debe constituirse en una comunidad de indagación donde el diálogo, la argumentación,

la valoración de evidencias y la interpretación crítica formen parte de las prácticas cotidianas de aprendizaje. De esta manera, se fortalece en ambientes pedagógicos que promueven la participación activa de los estudiantes, la construcción colectiva del conocimiento y la reflexión sobre lo que leen, escuchan y expresan, favoreciendo así una formación intelectual más autónoma y consciente.

Es por ello, que su desarrollo en el contexto de las transformaciones epistemológicas, tecnológicas y socioculturales que caracterizan este siglo, se ha consolidado como una competencia fundamental para la formación de sujetos capaces de desenvolverse en escenarios complejos, dinámicos e interconectados. Su relevancia se inscribe en el marco de las denominadas competencias del siglo XXI, entendidas como un conjunto de capacidades orientadas tanto a la adquisición de conocimientos, como al desarrollo de habilidades para interpretar, problematizar y actuar frente a las exigencias de la sociedad contemporánea.

En este sentido, opera como un eje articulador de dichas competencias, en tanto posibilita la comprensión profunda de la información, la evaluación de evidencias, la identificación de supuestos y la construcción de juicios argumentados. Esta condición resulta particularmente significativa en una época marcada por la hiperproducción informativa y la multiplicidad de discursos que circulan en entornos digitales, donde la capacidad de discernimiento se convierte en un elemento indispensable para la formación intelectual y ciudadana.

En el marco de la presente tesis doctoral, titulada Aproximación teórica al pensamiento crítico a través de los textos multimodales, los saberes de Morín (1999), cobran una vigencia medular en las aulas de básica primaria del municipio de Cartagena. Al reconocer que la realidad no es lineal, los docentes se convierten en puentes que ayudan a los niños a tejer el conocimiento de forma interdisciplinar. Así, los textos multimodales donde confluyen la palabra, la imagen y la tecnología, dejan de ser meros recursos visuales y se transforman, bajo el cobijo de los planteamientos de Morín y Ennis, en los portales didácticos idóneos para que las infancias cartageneras aprendan a navegar de forma reflexiva entre la información, abracen la complejidad de su entorno

cultural y ejerzan, desde su propio contexto, el derecho humano a pensar, decidir y actuar con libertad.

La multimodalidad como sistema semiótico de construcción del significado en contextos educativos contemporáneos

La multimodalidad representa uno de los desplazamientos epistemológicos más significativos en la comprensión contemporánea del lenguaje, la lectura y la producción de significado, al cuestionar la hegemonía histórica de la escritura alfabética como forma privilegiada de representación. Este giro teórico supone reconocer que los procesos comunicativos y cognitivos no se estructuran exclusivamente desde la palabra escrita, lo hacen mediante la convergencia de múltiples sistemas semióticos que interactúan en la construcción de sentido. Desde esta perspectiva, el texto deja de concebirse como una entidad lineal y cerrada para entenderse como una arquitectura semiótica compleja, dinámica y situada, atravesada por dimensiones visuales, espaciales, sonoras, gestuales y digitales que participan activamente en la producción e interpretación del significado.

Este enfoque encuentra fundamento en los desarrollos de Kress (2010), citado por Ezquerra (2020), quien sostiene que la comunicación humana opera a través de una pluralidad de modos semióticos, cada uno con potencialidades específicas para representar la realidad. Su planteamiento se inscribe en la semiótica social, perspectiva que entiende los signos como construcciones culturales e históricas, producidas en contextos concretos de interacción social. En este marco, la elección de un modo semiótico responde a intenciones comunicativas, relaciones de poder, condiciones contextuales y prácticas socioculturales que orientan la producción discursiva. La multimodalidad, por tanto, no constituye una simple suma de recursos expresivos, es más bien, una forma compleja de organización semiótica donde cada modo aporta significados particulares y complementarios.

En esta misma línea, Van Leeuwen (2018), profundiza en la idea de que los recursos visuales, espaciales, sonoros y corporales poseen estructuras gramaticales

propias que configuran formas específicas de significación. Esta afirmación implica reconocer que la imagen, el color, la tipografía, la disposición espacial y la sonoridad son componentes estructurales de la producción de sentido. Desde esta lógica, la lectura implicada en la información que se presenta a través de los textos multimodales es más que la decodificación verbal, exige una competencia interpretativa ampliada capaz de articular diferentes modos semióticos en la comprensión global del texto.

Desde la perspectiva, de los autores los textos multimodales pueden definirse como configuraciones semióticas integradas por dos o más modos de representación que interactúan de manera simultánea en la construcción del significado. Estos modos pueden incluir lenguaje verbal, imagen, sonido, gesto, movimiento, diseño gráfico y recursos digitales, cuya articulación genera una experiencia comunicativa más compleja que la ofrecida por el texto monomodal tradicional. Visto así, la multimodalidad no implica únicamente la coexistencia de diversos recursos, sino la producción de relaciones de complementariedad, jerarquización y tensión entre ellos, lo cual demanda procesos interpretativos más sofisticados.

En este sentido, el texto multimodal debe entenderse como un evento semiótico situado, donde de acuerdo a Ezquerra (2020), el significado emerge de la interacción entre modos y de las condiciones sociales que hacen posible su interpretación. Esto supone que leer un texto multimodal implica movilizar procesos cognitivos de orden superior, tales como la inferencia, la integración de información, la identificación de relaciones Inter semióticas y la valoración crítica de los recursos que configuran el mensaje. En términos educativos, esta comprensión transforma profundamente la didáctica de la lectura, pues obliga a desplazar prácticas centradas exclusivamente en la linealidad verbal hacia experiencias pedagógicas que reconozcan la complejidad semiótica de los entornos contemporáneos.

En este sentido, la multimodalidad transforma la naturaleza de los textos que circulan en el aula, puesto que redefine las competencias lectoras necesarias para participar en culturas digitales y visuales cada vez más predominantes. Formar lectores multimodales implica, entonces, formar sujetos capaces de navegar críticamente entre

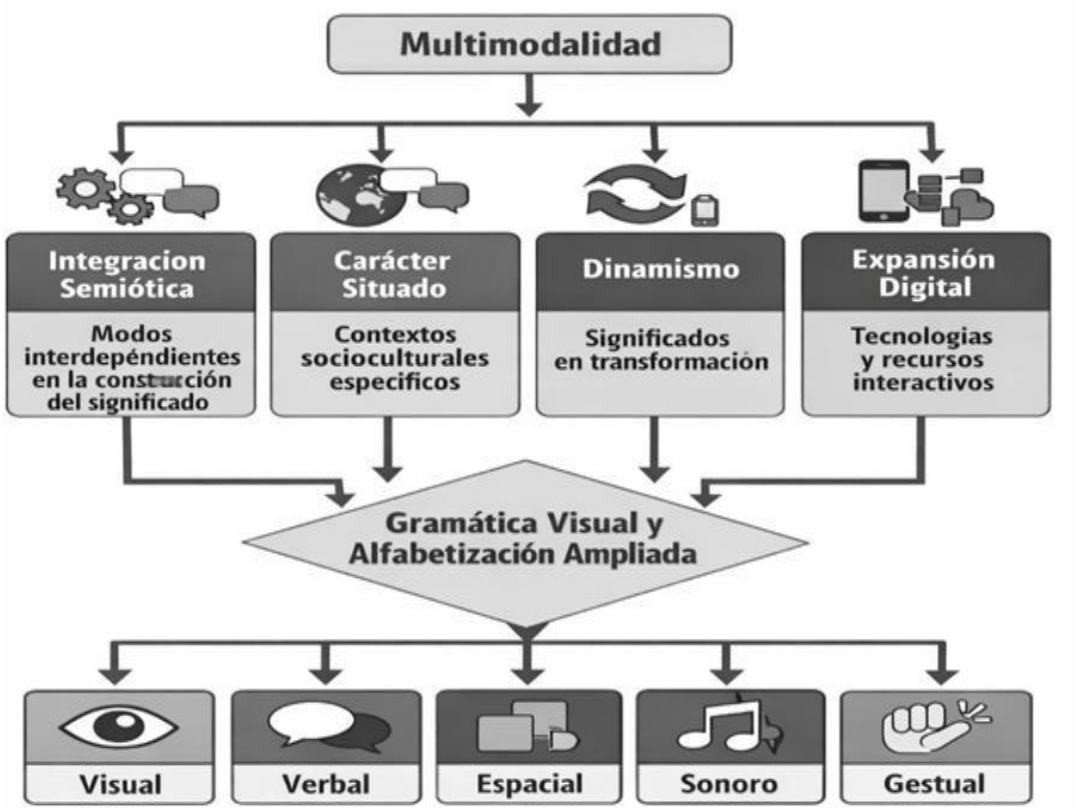
discursos, imágenes y símbolos, desarrollando habilidades interpretativas que resultan fundamentales para la construcción del pensamiento crítico en la contemporaneidad.

No obstante, es importante destacar que la multimodalidad presenta una serie de características que la diferencian de los enfoques tradicionales del lenguaje las cuales de acuerdo a Van Leeuwen (2008), son : a) *Integración semiótica*, en la cual los diferentes modos son interdependientes en la construcción del significado; b) *Carácter situado*, dado que los textos multimodales adquieren sentido en contextos específicos de producción e interpretación, lo que implica reconocer la influencia del entorno sociocultural; c) *Dinamismo*, ya que los significados no son fijos, sino que se transforman según la interacción del lector con los distintos modos presentes en el texto; d) *Expansión digital*, especialmente en entornos tecnológicos donde convergen imágenes, sonidos, hipertextos y recursos interactivos, ampliando las posibilidades de representación del conocimiento. Para el autor estas características requieren una *gramática visual* y una alfabetización ampliada que permita interpretar críticamente los distintos recursos semióticos.

De ello, Ezquerra (2020), indica que la multimodalidad se sustenta en la interacción de diversos modos semióticos, entendidos como sistemas de representación con recursos y reglas propias y que son: (a) Modo verbal referido al lenguaje oral y escrito, tradicionalmente privilegiado en la escuela, y sigue siendo un componente central en la construcción de sentido; (b) Modo visual incluye imágenes, fotografías, ilustraciones, colores y elementos gráficos que aportan significados no verbales pero comunicativos; (c) Modo espacial alusivo a la disposición de los elementos en el espacio, la organización de la página, la jerarquía visual y la estructura composicional del texto; (d) Modo sonoro (música, efectos auditivos, entonación) y (e) Modo gestual (movimientos, expresiones corporales en videos o interacciones digitales).

Desde la perspectiva de Van Leeuwen (2008) y Ezquerra (2020), cada modo posee una lógica semiótica propia, pero su valor comunicativo emerge en la interacción entre ellos, lo que redefine el acto de leer como un proceso integrador de múltiples sistemas de significación y cuya interacción presento a través de la siguiente figura:

Figura 2
Características y modos de la multimodalidad



Nota. Tomado de los postulados de *Van Leeuwen (2008) y Ezquerra (2020)*

En la figura anterior se presenta los componentes que caracterizan los textos multimodales y su articulación a lo que han generados en los modos de su percepción, lo cual sirve de fundamento para comprender la masificación textual que ha configurado el nuevo orden comunicativo vinculado a la llamada cultura de la pantalla o era post-tipográfica postulada Street, 1998, citado en Farías, 2015. Esta cultura, de acuerdo con Reguillo (2020), responde a “un desencanto con el mundo heredado” (p. 105), estructurándose sobre saberes y habilidades que los nativos digitales dominan con naturalidad. Dicha dinámica fue anticipada de forma brillante por Mead (2016) bajo el concepto de cultura prefigurativa, espacio donde los jóvenes adquieren una nueva autoridad como lectores y escritores gracias a su capacidad de captar, procesar y transformar las acciones culturales y sociales de su tiempo.

Para ejemplificar esta revolución en la comunicación pública, investigadores como Kress, Leite-García y Van Leeuwen coinciden en afirmar cómo la primera página de los periódicos o los libros de texto escolares combinan de manera intencionada imágenes, colores y tipografías, demostrando que la relación entre significante y significado es motivada y responde a propósitos sociales específicos. Si bien la circulación de estos formatos en la red suele estar guiada por saberes operativos de creación técnica, el norte de esta investigación se centra directamente en los saberes vinculados a la recepción, decodificación y comprensión de los mensajes como motores esenciales para estimular el pensamiento crítico. Lo expuesto hasta el momento, permite comprender que en todo texto multimodal coexisten participantes interactivos (productor y espectador) y participantes representados, donde estos últimos son sujetos dentro del circuito interno del texto para hacer posible la consolidación del mensaje.

En tal sentido, el texto multimodal puede definirse como la interrelación de diversos sistemas vinculados a percepciones sensoriales que se manifiestan mediante recursos materiales específicos, generando efectos perlocutivos en los intérpretes que amplifican los sentidos sociales. Esta característica, según Pardo (2022), facilita que “los procesos comunicativos impulsen nuevas formas de entender la experiencia y las acciones humanas” (p. 89), transformando positivamente los modos de conocimiento, las creencias y las actitudes.

Desde una perspectiva pedagógica idéntica, Fuenmayor y Villasmil (2020), subrayan la importancia de guiar a los estudiantes en la interpretación de imágenes, íconos y recursos visuales para expandir su capacidad de captar significados a través de múltiples canales sensoriales, logrando que los niños construyan interpretaciones coherentes a partir de la interacción entre la información presentada y sus propios saberes previos.

Bajo este horizonte, la lectura multimodal redefine la comprensión de los procesos lectores al ampliar el horizonte interpretativo más allá del código lingüístico, reconociendo que el significado se produce a partir de la convergencia, interacción y

complementariedad de diversos modos semióticos. Esta perspectiva cuestiona la tradición logocéntrica que, históricamente, ha privilegiado el lenguaje verbal como vía dominante de acceso al conocimiento y como eje central de los procesos lectores, reduciendo la lectura a la decodificación lineal de signos lingüísticos.

Frente a ello, la multimodalidad amplía esta comprensión al concebir la lectura como un proceso interpretativo complejo, en el que el significado emerge de la interacción entre imágenes, sonidos, movimientos, diseños espaciales, recursos digitales y estructuras tipográficas, todos ellos constitutivos de la experiencia de comprensión. En este marco, poner al estudiante frente a una fuente de información trasciende la recepción de palabras y se entiende como una práctica de navegación semiótica que exige al sujeto establecer relaciones, jerarquizar información y construir sentidos a partir de diversos sistemas de representación.

En el ámbito escolar, especialmente en la educación básica primaria, la incorporación de textos multimodales adquiere una relevancia estratégica debido a su potencial para fortalecer procesos de comprensión, interpretación crítica y producción de significados. La exposición temprana a narrativas multimodales favorece la articulación entre lenguaje, percepción e imaginación, al tiempo que amplía las posibilidades de acceso al conocimiento desde diversas formas de representación.

En corolario, los avances tecnológicos ofrecen a los docentes la oportunidad histórica de incorporar textos multimodales en sus prácticas pedagógicas. Al enriquecer la experiencia educativa con la integración de gráficos, tipografías y diseños interactivos, se estimulan de forma armónica las habilidades cognitivas de la infancia, tales como la percepción, la memoria, la atención, el lenguaje y el pensamiento. De esta forma, son los maestros quienes, en la cotidianidad de sus aulas, pueden llegar a resignificar la percepción de la multimodalidad para que deje de ser visualizada como una tecnología fría e instrumental, y pueda ser asumida como un lenguaje vivo, inclusivo y profundamente humano.

De este modo, los textos multimodales se instituyen como herramientas idóneas para que la infancia cartagenera ejercite su derecho a pensar, aprendan a leer críticamente las realidades de su entorno caribeño y pueda llegar a empoderarse como creadores conscientes de sus propios significados en la era digital.

Articulación teórica entre el desarrollo del pensamiento crítico y la multimodalidad como sistema semiótico de los textos en procesos de formación contemporánea

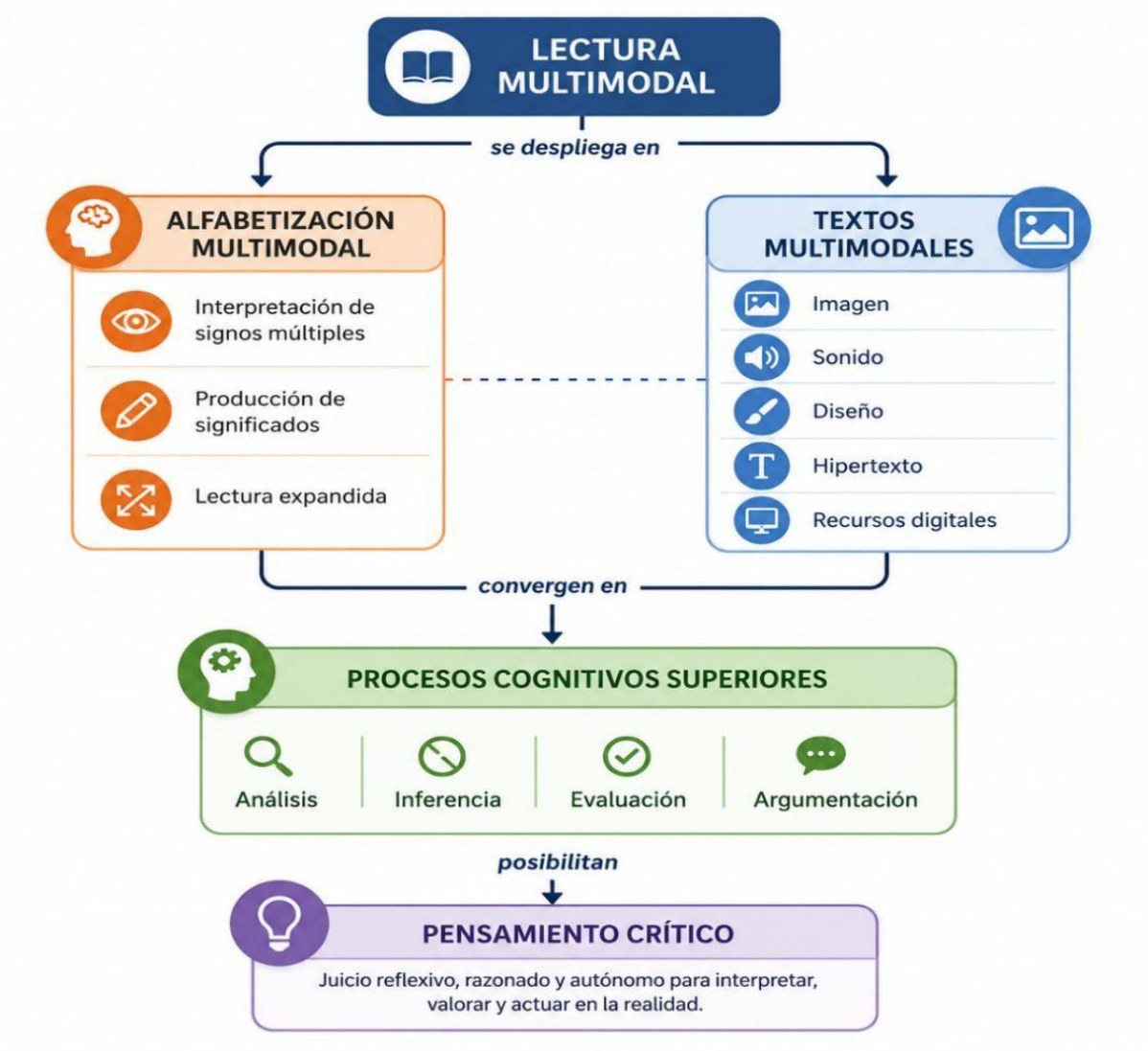
La relación entre multimodalidad y pensamiento crítico es un eje central importante en la comprensión de los procesos de formación integral contemporáneos, en tanto, de acuerdo a Vázquez, Pedrazzini, y Scheuer, (2021), redefine la manera en que los sujetos escolares construyen significado en entornos caracterizados por la convergencia de múltiples sistemas semióticos. En este marco, la lectura deja de ser una práctica exclusivamente verbal para convertirse en una experiencia compleja de interpretación, análisis y valoración de diversos modos de representación.

De acuerdo a los autores, la multimodalidad amplía los lenguajes disponibles en el aula, al transformar las condiciones cognitivas y pedagógicas del aprendizaje, y exigir del estudiante una postura activa frente a la información que recibe. Esta condición convierte los textos multimodales en escenarios privilegiados para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica primaria.

La articulación de los fundamentos expuestos por los autores, así como el desarrollo de los apartados precedentes en esta fundamentación teórica pueden ser sintetizados a partir del siguiente grafico donde presento la red de articulación entre la lectura multimodal y el pensamiento crítico. En ella se representan las relaciones entre los principales componentes que intervienen en la construcción de significados a partir de textos multimodales y su contribución al desarrollo de habilidades de análisis, interpretación, reflexión y argumentación, configurativas para el alcance del pensamiento crítico de los estudiantes de educación básica primaria.

Figura 3

Red de articulación de la lectura multimodal y el pensamiento crítico



Nota. Figura elaborada por la autora

En la figura anterior presento una red de articulación teórica que permite comprender la lectura multimodal como una práctica compleja de construcción de significado y como mediación para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica primaria. En su núcleo, la lectura multimodal se comprende como una experiencia de interacción con múltiples sistemas semióticos que exceden la centralidad exclusiva del lenguaje escrito. Desde la perspectiva de Unsworth (2021), todo acto de lectura supone una relación dinámica entre diversos modos de representación, donde imagen, sonido, diseño, gesto y palabra participan activamente en la producción de sentido.

De ella, se despliegan dos (2) dimensiones fundamentales, la primera referida a la alfabetización multimodal, entendida como la capacidad de interpretar signos múltiples, producir significados y ampliar las formas tradicionales de lectura. Esta idea encuentra sustento en Van Leeuwen (2008), quien sostiene que la alfabetización contemporánea exige competencias semióticas que permitan leer críticamente la diversidad de lenguajes presentes en la cultura visual y digital. En el contexto escolar, esta alfabetización fortalece la sensibilidad interpretativa del estudiante frente a distintos formatos discursivos.

La segunda por su parte, referida a los textos multimodales, concebidos como estructuras integradas por recursos visuales, sonoros, espaciales y digitales que operan de forma interdependiente. Para Villasmil y Fuenmayor (2020), estos textos amplían las posibilidades de comprensión al activar procesos simultáneos de observación, relación y síntesis, lo que enriquece las prácticas lectoras y acerca el aprendizaje a las dinámicas comunicativas contemporáneas.

Ambas dimensiones convergen en procesos cognitivos superiores como el análisis, la inferencia, la evaluación y la argumentación. Estas operaciones constituyen habilidades esenciales del pensamiento crítico, tal como las sistematiza Facione (2007), al reconocer que pensar críticamente implica interpretar información, valorar evidencias, establecer relaciones y construir juicios fundamentados. En el marco de la lectura multimodal, dichas habilidades se activan cuando el estudiante enfrenta mensajes complejos que demandan múltiples niveles de comprensión.

Desde esta lógica, la multimodalidad actúa como activadora del pensamiento crítico al ampliar los horizontes de interpretación y abrir espacios para la problematización de imágenes, discursos y narrativas que circulan en la escuela y en la vida cotidiana. La lectura crítica de imágenes y discursos visuales adquiere aquí especial relevancia, dado que facilita la identificación de intenciones, ideologías y formas de representación presentes en los textos. De esta manera, la construcción de sentido se vincula con la formación de una postura crítica, entendida como la capacidad de asumir posiciones reflexivas, argumentadas y conscientes frente a la realidad social y cultural.

La educación básica primaria como escenario de construcción del pensamiento crítico

La educación básica primaria se sitúa como una de las etapas obligatorias y fundamentales en la formación integral de todos los seres humanos. En ella los niños y niñas entre los 6 y 12 años inician su proceso de interacción con el conocimiento, con el propósito de prepararse para el desarrollo de competencias que les permitan consolidar habilidades cognitivas, comunicativas, sociales y éticas y así desempeñarse con éxito en los diferentes escenarios de la vida. Esta etapa según Cortés, y Ferreira (2022), constituye el cimiento sobre el cual se construyen aprendizajes posteriores y se fortalecen procesos esenciales para el desarrollo humano.

En el contexto de lo planteado, la UNESCO (2020), reconoce la educación primaria como un derecho fundamental que debe garantizar oportunidades de aprendizaje donde se reconozcan y valoren la diversidad de los estudiantes y al mismo tiempo se favorezca que todos puedan desarrollar habilidades fundamentales para su progresión, desarrollo académico, perfeccionamiento profesional, pero sobre todo para la transformación de su realidad y del entorno en el que se encuentran circunscritos.

En esta línea discursiva, pero a su vez complementara, Muedra, Gómez y Moro (2024), indican que la educación básica primaria en la contemporaneidad trasciende la transmisión de contenidos o conocimiento académicos, este periodo geohistórico se instituye como un espacio de construcción del aprendizaje integral, de interacción social y de construcción de significados orientado a la autonomía escolar y el desarrollo del pensamiento. En consecuencia, es el escenario privilegiado para el fortalecimiento de capacidades cognitivas y sociales que permitan a los estudiantes comprender su entorno, relacionarse con los demás y asumir una postura crítica y responsable ante las situaciones cotidianas.

Esta perspectiva se alinea con las necesidades actuales de la sociedad, la cual demanda que en esta etapa de la escolaridad se prepare a los estudiantes para enfrentar

retos globales y locales. Esto dado que constituye un momento especialmente significativo para la configuración progresiva del pensamiento crítico debido a las transformaciones cognitivas que experimentan los estudiantes durante la niñez. Esta afirmación adquiere cimiento en Berk (2018), quien, retomando los planteamientos de Piaget sobre las operaciones concretas, señala que entre los seis y once años los niños avanzan desde formas de pensamiento centradas en la percepción inmediata hacia estructuras cognitivas más organizadas y lógicas que le permiten clasificar, ordenar, establecer relaciones causales, comprender distintas perspectivas y resolver problemas de manera sistemática.

Este progreso cognitivo habilita al estudiante de primaria para realizar analogías profundas, establecer relaciones de causa y efecto, y construir categorías mentales dinámicas a partir de los estímulos visuales y auditivos que consume en su cotidianidad. De este modo, los procesos mentales del educando se fortalecen a través de la movilización de capacidades intelectuales que trascienden la mera reproducción de datos o de información.

A partir de lo expuesto, es posible sostener que el pensamiento infantil es el periodo de consolidación personal el cual de acuerdo a Arellano (2020), evoluciona desde formas de razonamiento ligadas exclusivamente al plano físico inmediato hacia una flexibilidad cognitiva capaz de decodificar intencionalidades abstractas y sentidos metafóricos en las imágenes y textos que le rodean. Esta evolución intelectual, lejos de ser un camino lineal o predeterminado, según Carretero (2021), constituye una espiral ascendente donde cada nuevo significado edificado por el alumno reestructura sus esquemas previos, dotándolo de una madurez conceptual que humaniza su manera de comprender el mundo social.

En el contexto de lo planteado, la educación básica primaria es el momento de la escolaridad donde se establecen las bases y el andamiaje para la configuración del pensamiento crítico. Por ello, es fundamental que se favorezcan experiencias de aprendizaje que les permitan a los estudiantes comprender, analizar e interpretar la

realidad que les rodea, desarrollando gradualmente capacidades para emitir juicios fundamentados frente a situaciones diversas.

En fundamento a esta afirmación recurro a Immordino-Yang et al. (2019), cuando sostienen que los procesos cognitivos de los estudiantes están estrechamente vinculados a sus experiencias emocionales y sociales durante el proceso de aprendizaje. En consecuencia, la construcción de aprendizajes significativos ocurre cuando existe un vínculo entre los saberes y las experiencias reales que se le brinden al estudiante. Esta condición resulta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico desde edades tempranas.

En atención a ello, el desarrollo cognitivo durante esta etapa representa una evolución progresiva de las capacidades mentales mediante las cuales el estudiante comprende, interpreta y organiza la realidad. El transito desde formas de pensamiento concretas hacia niveles superiores de abstracción favorece la formulación de hipótesis, el análisis de información y la emisión de juicios razonados sobre diferentes problemáticas.

De lo expuesto autores como Davies (2020) señalan que el pensamiento crítico comprende la capacidad de analizar evidencias, evaluar argumentos, interpretar información y emitir juicios razonados frentes a diversas situaciones complejas. Para su alcance se requiere de experiencias educativas que fomenten la reflexión, la argumentación y la valoración critica de la información presente en los distintos contextos educativos y sociales. La consolidación de estas capacidades no ocurre de manera espontánea. En este proceso, la mediación pedagógica constituye un elemento fundamental para comprender como se desarrollan las habilidades de pensamiento en la educación básica primaria, dado que el conocimiento se construye mediante interacciones sociales, culturales y simbólicas entre el docente, los estudiantes y los objetos de aprendizaje.

En el contexto de lo planteado Reeve (2022), reafirma esta postura al indicar que la mediación del docente en los procesos de aprendizaje es fundamental en la

consolidación del desarrollo de niveles superiores de comprensión y reflexión. Es por ello de especial significancia que el hacer docente se oriente a crear experiencias de aprendizaje que promuevan la participación, la autonomía intelectual y la construcción de conocimientos.

Desde esta lógica el rol del docente es potenciar en el escenario de la educación básica primaria acciones encaminadas a que el estudiante realice ejercicios metacognitivos y valore críticamente la información presente en su contexto educativo. En concordancia epistémica Hattie (2023), indica que el docente impacta en el aprendizaje de sus estudiantes en la medida que les proporcione una retroalimentación efectiva, acompañamiento sistemático y oportunidades de reflexión que los ayuden a mejorar su propio proceso de aprendizaje ejercitando la metacognición como elemento esencial para configurar el pensamiento crítico.

Visto así el docente ocupa un lugar esencial en los procesos de aprendizaje de la educación básica primaria, especialmente por su función orientadora en la construcción del conocimiento y el fortalecimiento de capacidades cognitivas de orden superior. Su labor trasciende la enseñanza de contenidos y se sitúa en la creación de experiencias pedagógicas donde el estudiante puede explorar, preguntar, reflexionar y construir respuestas desde su propia interacción con el saber.

La escuela por su parte se convierte en un espacio de formación donde los estudiantes desarrollan capacidades para interpretar, cuestionar y construir sentido frente a la realidad que habitan. De esta forma, el aprendizaje se construye a partir de múltiples formas de interacción con la realidad. Los estudiantes producen significados mediante la observación, la experiencia concreta y la relación con diversos lenguajes presentes en su entorno.

A razón de lo planteado Jewitt (2021) afirma que la educación contemporánea requiere asumir el aprendizaje desde múltiples formas o modos de representación, dado que los estudiantes construyen significados al interactuar con imágenes, elementos

audiovisuales y recursos digitales. Bajo esta mirada, el uso de estrategias que imbriquen estos elementos se consolida como herramientas que favorecen procesos más amplios de comprensión y construcción de conocimientos.

Esta pluralidad de formas de representación conducente al uso de estrategia se articula con lo planteado por Tokuhama–Espinosa (2020), quienes indican que el desarrollo cognitivo se configura cuando se integran diferentes modalidades sensoriales a la experiencia educativa, favoreciendo la reflexión, el análisis y la construcción del conocimiento. De acuerdo con la autora, la variedad de estímulos fortalece los procesos de comprensión profunda y transferencia del aprendizaje. Teniendo en cuenta lo anterior, cuando se empleen estrategias motivadoras en los procesos formativos en la educación básica primaria, se fortalecen operaciones cognitivas más complejas que permiten potenciar la argumentación crítica, el análisis y la inferencia.

De allí que la formación del pensamiento crítico en la educación básica primaria encuentra en la lectura crítica uno de sus principales escenarios de desarrollo. Leer implica mucho más que decodificar palabras, supone interpretar, establecer relaciones, cuestionar y construir significados a partir de los textos y el contexto. Para Jurado (2019), esta acción implica establecer relaciones entre el texto, el contexto y el lector, para posibilitar procesos de comprensión, interpretación y postura crítica frente a la realidad. Desde este punto de vista, su formación en la educación básica primaria, requiere del desarrollo emergente y progresivo de habilidades para interpretar, cuestionar y valorar la información más allá de la lectura literal.

Este planteamiento, sitúa la lectura como experiencia de conciencia, donde el sujeto aprende a reconocer su realidad, a interrogarla y a tomar posición frente a ella. En las primeras etapas de escolaridad, esta mirada adquiere un significado especial porque fortalece la formación de una sensibilidad crítica desde edades tempranas. Es bajo esta mirada que Serafini y Reid (2019) mencionan que la lectura multimodal exige que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas para desentrañar los múltiples significados presentes en un texto, reconociendo como cada elemento aporta a la construcción de

significados. Esta postura evidencia que las estrategias pedagógicas centradas en el uso de herramientas multimodales favorecen la formación de estudiantes. Este planteamiento permite entender que la interacción pedagógica, debe fomentar espacios de diálogo y reflexión donde los estudiantes tengan la oportunidad de analizar críticamente su realidad y establecer relaciones de significado colectivos de bienestar general, en el marco de herramientas contemporáneas que favorezcan su motivación.

En este escenario, la construcción del pensamiento crítico encuentra en la relación docente–estudiante un espacio fundamental de desarrollo, dado que es en esta interacción donde se movilizan preguntas, se confrontan interpretaciones y se amplían horizontes de comprensión. El aula se constituye así en un territorio dialógico donde el conocimiento emerge desde la experiencia compartida y la circulación de múltiples perspectivas.

La relación entre educación básica primaria, mediación pedagógica, lectura crítica y multimodalidad permite comprender que la configuración del pensamiento crítico constituye un proceso complejo y progresivo que encuentra en esta etapa educativa condiciones especialmente favorables para su desarrollo. Desde este horizonte, la escuela primaria debe ser un escenario pedagógico para la formación de sujetos capaces de comprender, cuestionar y transformar su realidad mediante el ejercicio de una ciudadanía crítica, reflexiva y responsable.

En el contexto colombiano, esta premisa adquiere una relevancia particular, dado que la educación básica primaria se establece como un componente esencial del sistema educativo diseñado para ofrecer a todos los niños y niñas una formación integral en las primeras etapas de su desarrollo. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016), esta fase abarca de primero a quinto grado y tiene como objetivo garantizar el acceso a la educación, promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales en los estudiantes configurándose como un espacio estratégico para sentar las bases del pensamiento crítico, al propiciar experiencias educativas que articulan el conocimiento escolar con las realidades sociales y culturales de los niños y

niñas. De esta manera, en este momento de la escolaridad en Colombia se reafirma el papel que posee como escenario pedagógico privilegiado para formar estudiantes capaces de comprender su entorno, cuestionarlo reflexivamente y participar de manera consciente en la construcción de una sociedad democrática y crítica.

Referentes de Sustentación

En este epígrafe presento los referentes teóricos, que corresponden a las teorías de sustentación, las cuales en este estudio doctoral se sitúan como los fundamentos filosóficos y pedagógicos que explican determinados aspectos, al ser los principios que se aplican a los tópicos de investigación. De ello, García y Sánchez (2020), indican que son el cimiento donde se integra la comprensión y explicación del problema objeto de estudio, favoreciendo instituir los principios teóricos para su posterior análisis e interpretación.

De allí, que estas son un conjunto conceptual que posibilita interpretar los procesos de lectura contemporánea desde una perspectiva compleja y formativa. En este sentido, aportan aspectos analíticos que sustentan la comprensión del pensamiento crítico como proceso cognitivo, de la multimodalidad como sistema semiótico de construcción de significado y de la mediación pedagógica como acción docente orientada a la formación integral del estudiante. Bajo esta trascendencia a continuación se presenta las teorías que explican los ejes de este estudio doctoral.

Teoría del pensamiento crítico

El pensamiento crítico es uno de los fundamentos teóricos centrales de este estudio, en tanto facilita la comprensión de los procesos cognitivos, reflexivos y valorativos que intervienen en la construcción de sentido frente a los textos multimodales en el contexto educativo contemporáneo. Ahora bien, es oportuno resaltar que su estudio ha cobrado especial relevancia en las últimas décadas debido a la necesidad de formar sujetos capaces de analizar, interpretar, evaluar y emitir juicios razonados frente a la complejidad informativa que caracteriza las sociedades actuales. De ello, y desde una

mirada clásica Ennis (2011), como uno de los principales representantes que fundamentan la teoría del pensamiento crítico, afirma que:

> *"Pensamiento crítico",* como creo que se emplea comúnmente, significa más o menos *pensamiento reflexivo razonado a la hora de decidir qué hacer o creer*. Tengamos en cuenta que esta definición no excluye al pensamiento creativo. Actos creativos, como la formulación de hipótesis, los puntos de vista alternativos de un problema, la formulación de preguntas, las posibles soluciones, o los planes para investigar algo, caben en esta definición. (p.48)

La concepción planteada por el autor permite comprender que este es una facultad intelectual que trasciende la acumulación de información o la repetición de contenidos, situándose en el plano de la reflexión deliberada y la toma de decisiones fundamentadas. En tanto, pensar críticamente implica examinar, valorar y contrastar ideas, argumentos y experiencias antes de asumir una postura o ejecutar una acción. De acuerdo a ello, se amplía la comprensión del proceso cognitivo al reconocer que la criticidad incluye la generación de alternativas, la formulación de interrogantes y la construcción de posibles respuestas ante situaciones problemáticas.

Lo planteado por Ennis (2011), al ser contextualizado al ámbito educativo, orienta la trascendencia de concebir a cada estudiante como un individuo complejo, quien requiere adquirir competencias que trascienden los elementos teóricos sumergidos a través de los contenidos de cada área del saber, instituyéndose en la necesidad de formar sujetos capaces de interpretar su realidad, problematizarla y actuar sobre ella con autonomía intelectual, fortaleciendo procesos de aprendizaje más conscientes, analíticos y transformadores. En otras palabras, de acuerdo al autor el alcance del pensamiento crítico implica la formación de individuos capaces de transformar no solo su realidad sino, impactar positiva y eficientemente en el contexto en el que se encuentran circunscritos.

En esta misma línea discursiva autores como Paul y Elder (2003), quienes son pioneros en la teoría del pensamiento crítico amplían esta perspectiva y otorgan elementos que cimientan su trascendencia en los procesos formativos desde una mirada de integralidad configurativa que representa su alcance como proceso individual del hombre al mencionar que:

> El pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales. (p. 4)

Esta perspectiva, introduce un matiz primordial al definir tácitamente el pensamiento crítico como un proceso de autorregulación consciente, de mejoramiento continuo de la calidad del pensamiento. Ello, dista de las aproximaciones centradas únicamente en la evaluación o en la toma de decisiones, por tanto, los autores insisten en la necesidad de comprender las estructuras internas del acto de pensar como los propósitos, supuestos, inferencias, conceptos y consecuencias las cuales deben ser sometidas a criterios rigurosos como la claridad, precisión, profundidad, relevancia y lógica.

En el contexto de estudio de connotación educativa, esta visión resulta especialmente significativa al destacar la especial trascendencia de la formación de sujetos (estudiantes), capaces de examinar críticamente sus propios procesos cognitivos. En otras palabras, formarlos para que asuman una postura reflexiva frente al conocimiento con los cual se promueve aprendizajes más sólidos, autónomos y argumentativamente fundamentados. Desde esta óptica, el pensamiento crítico constituye una práctica intelectual permanente que fortalece la comprensión, la interpretación y la construcción de sentido en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En fundamento a ello, Facione (2007), aporta elementos que fundan la trascendencia de la consolidación formativa cuando lo define como un conjunto de habilidades cognitivas fundamentales, las cuales se engranan de manera articulada para su alcance siendo esta la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación.

Estas dimensiones, presentadas por los representante de la teoría del pensamiento crítico resultan especialmente significativas para la presente investigación, dado que establecen una relación directa con los procesos de formación que se

desarrollan a través de los contenidos que se presentan en los textos multimodales, donde el sujeto se ve en la necesidad de movilizar múltiples operaciones cognitivas para integrar información visual, verbal, espacial y simbólica en la construcción de significado de lo que se presenta a través de ellos. En el contexto de la educación básica primaria, el pensamiento crítico representa una posibilidad formativa orientada al desarrollo de competencias que trascienden la comprensión literal de los textos, favoreciendo procesos de reflexión, cuestionamiento y construcción autónoma del conocimiento. En este sentido, su incorporación en el hacer pedagógico permite fortalecer tanto las capacidades lectoras, como la formación de sujetos con disposición para interpretar críticamente la realidad, posicionarse frente a ella y participar activamente en su transformación.

En consonancia con lo anterior, desde mi mirada reflexiva como investigadora es necesario precisar que, en el contexto de la educación básica primaria en el municipio de Cartagena, el pensamiento crítico no puede seguir siendo tratado como una utopía pedagógica exclusiva de los niveles superiores de escolaridad o de asignaturas puramente científicas en el quehacer diario de las escuelas de nuestra región, caracterizadas por su diversidad cultural y sus complejos retos socioeducativos. Vislumbrar el pensamiento crítico bajo la luz de Facione, Paul y Ennis es admitir que el aula de primaria debe ser un santuario de la pregunta.

Los niños y niñas de Cartagena no necesitan que la escuela les enseñe qué pensar de manera unívoca; necesitan espacios acogedores donde aprendan a desarmar los discursos que consumen, a sintonizar sus propias ideas con sentido de justicia social y a construir, de la mano de sus maestros, un entendimiento autónomo, libre y ético de la realidad que habitan.

Teoría de la multimodalidad y semiótica social

El desarrollo del fundamento de la teoría que se presenta a continuación se instituye como uno de los fundamentos centrales para comprender cómo se producen y circulan los significados en los contextos comunicativos contemporáneos. Su relevancia

en el campo educativo se hace evidente ante la creciente presencia de textos que integran múltiples formas de representación, tales como imágenes, palabras, sonidos, colores, movimientos y disposiciones espaciales, configurando nuevas maneras de leer, interpretar y construir sentido.

En esta mirada trascendente, es oportuno partir de que la teoría de la multimodalidad sustentada en la semiótica social, se funda en los postulados de la Lingüística Sistémico-Funcional postulada Halliday (2017), quien concibe el lenguaje como un recurso social para la construcción de significados y no solo como un sistema de reglas gramaticales. Desde esta mirada, el significado emerge como resultado del contexto social y de las necesidades comunicativas de los individuos, quienes de manera consciente seleccionan los recursos expresivos que les permiten interactuar con los demás.

Bajo estos fundamentos, Hodge y Kress (1988), postulan la Semiótica Social como un fundamento teórico que amplía el análisis del lenguaje hacia otros sistemas de representación, al asegurar que las imágenes, gestos, sonidos, espacios, colores y demás recursos semióticos participan activamente en la producción e interpretación del significado dentro de una práctica social determinada.

Sobre la base de estos fundamentos Kress y Van Leeuwen (2006), postulan la Teoría de la Multimodalidad, planteando que la comunicación en la contemporaneidad, trasciende el espectro tradicional que la ubica en el fundamento del lenguaje verbal. De acuerdo a ellos, emerge de la interacción articulada de diversos modos semióticos que actúan de manera complementaria. De esta forma, cada estructura cognitiva del individuo posee potencialidades particulares para representar la realidad y transmitir significados, por lo cual el sentido de un mensaje se origina de la interrelación entre los diferentes recursos utilizados y por supuesto del contexto en el que son interpretados.

En este orden de ideas, los autores sostienen que los individuos desempeñan un papel activo como diseñadores del significado, al seleccionar, organizar y combinar estratégicamente los distintos modos de representación para responder a propósitos

comunicativos específicos y a las características de su entorno sociocultural. Es bajo este fundamento que esta teoría funda que el significado es una construcción social que depende de los contextos culturales e históricos en los donde se lleva a cabo la comunicación. No obstante, a través de ella también se reconoce que los recursos semióticos progresan en la medida en que cambian las prácticas sociales y las tecnologías.

A razón de ello, la comunicación brota como producto de la integración de múltiples formas de representación, tales como el lenguaje oral y escrito, las imágenes, los elementos gráficos, los sonidos, gestos, el movimiento y los recursos digitales. En derivación a ello, es posible afirmar que la interpretación de un mensaje exige analizar la interacción de todos estos modos y no únicamente el contenido verbal.

En el umbral de lo expuesto, Kress y Van Leeuwen (2006), consideran que cada modo posee recursos específicos para representar la realidad, de modo que la significación emerge de la combinación de elementos visuales, verbales, espaciales y simbólicos dentro de un mismo acto comunicativo. Esta visión amplía la comprensión tradicional de los procesos de aprendizaje del lenguaje escrito, cuando los contenidos son sometidos a interpretación por el estudiante, reconociendo que los textos contemporáneos exigen nuevas formas de estructuración, diseño e integración para el desarrollo de las competencias interpretativas de los estudiantes.

Lo expuesto, constituye una postura que resulta medular para resignificar la didáctica de la enseñanza en la escuela contemporánea, dado que la interpretación de un texto multimodal exige además de reconocer sus componentes formales, comprender las relaciones de sentido que se producen entre ellos y el contexto en el cual circulan. En el ámbito educativo, la teoría de la multimodalidad comprendida desde la semiótica social adquiere especial importancia dado que transforma la manera de concebir la forma en la que se presentan los contenidos a los estudiantes. A partir de los textos multimodales, la información ya no se trata únicamente de decodificar palabras, sino de interpretar sistemas complejos de representación donde convergen imágenes, diseños,

tipografías, colores y elementos visuales que median la construcción de significado. Así, los contenidos que se presentan de forma multimodal demandan procesos de observación, análisis, inferencia y evaluación que favorecen la formación de competencias críticas.

En el contexto de la educación básica primaria, la teoría de la multimodalidad permite reconocer que los estudiantes interactúan constantemente con textos diversos que forman parte de su experiencia cotidiana y cultural. Por ello, incorporar estos recursos en la práctica pedagógica responde a las transformaciones comunicativas del siglo XXI, al dar apertura a escenarios de aprendizaje significativos, donde la adquisición de conocimientos a partir de los textos se instituye como una experiencia dinámica, interactiva y reflexiva orientada al fortalecimiento del pensamiento crítico.

En consonancia a ello, la semiótica social en articulación indisoluble a los textos multimodales se sitúa como un acto de honestidad pedagógica, permite fundar que los primeros no son simples distracciones tecnológicas para hacer la clase "*más divertida*", por el contrario, funda que son la pilastra de la arquitectura del conocimiento contemporáneo, a través del cual los maestros de Cartagena pudieran guiar a las infancias a realizar un esfuerzo de integración cognitiva

superior, activando la chispa del discernimiento crítico desde la riqueza visual y semiótica de nuestro entorno caribeño.

Teoría sociocultural del Aprendizaje

La teoría sociocultural del aprendizaje establece un fundamento básico para comprender los procesos de construcción del pensamiento crítico en contextos escolares, al reconocer que el aprendizaje es un fenómeno profundamente mediado por la interacción social, la cultura y el lenguaje. Esta teoría tiene sus fundamentos en los planteamientos de Vygotsky (2009), para quien el desarrollo cognitivo es un proceso social y cultural emergente de la interacción del individuo con quienes comparte espacio y el entorno en el que se desenvuelve.

De este modo, el aprendizaje deja de ser una actividad individual, por el contrario de acuerdo al autor se construye mediante la participación de un sujeto en prácticas sociales mediadas por el lenguaje, los signos y las herramientas culturales. Esta afirmación es explicada por Vygotsky (2009), cuando explica que las funciones psicológicas superiores se fundan en las relaciones sociales, estas son posteriormente interiorizadas por el sujeto, transformándose en procesos internos de pensamiento. De allí que el conocimiento se desarrolla a partir de la interacción con otros individuos más experimentados, quienes facilitan la apropiación progresiva de saberes y habilidades.

En fundamento a ello y en la búsqueda de dar una mayor comprensión a lo planteado es de especial significancia considerar uno de los postulados centrales de esta teoría, específicamente el referido a la "*Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)",* definida por Vygotsky (2009) como la distancia existente entre el nivel de desarrollo real del estudiante, determinado por su capacidad para resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, alcanzado con la orientación de un docente o la colaboración de compañeros con mayor experiencia.

A partir de este postulado, se resalta la importancia de la mediación pedagógica y del aprendizaje colaborativo, al considerar que las interacciones sociales favorecen la construcción de conocimientos cada vez más complejos. En este proceso de interacción que se establece entre el docente/ estudiante y el estudiante/ estudiante, el autor adiciona que en ello el lenguaje es el instrumento primordial de mediación, ya que permite organizar el pensamiento, regular la conducta y facilitar la adquisición de nuevos aprendizajes dentro de un contexto cultural determinado.

De este modo, en el contexto propiamente educativo, a partir de la Teoría Sociocultural del Aprendizaje el estudiante debe ser un sujeto activo que construye conocimientos mediante la interacción permanente con su entorno social, cultural e histórico. El docente por su parte, debe convertirse en un mediador del aprendizaje, y principal responsable de diseñar experiencias capaces de promover la colaboración,

diálogo, resolución conjunta de problemas y la reflexión crítica.

Ahora bien, a la luz de este caminar investigativo, las premisas Vygotskyanas se traducen en el pilar que sostiene los argumentos de la simultaneidad de los ejes de esta tesis doctoral. En ello, la mirada de los docentes de Cartagena; debe ser la cosmovisión viva de agentes de transformación que entienden el aula como un ecosistema dialógico. El maestro de primaria, al actuar como mediador cultural, más que entregar un texto multimodal como herramienta de enseñanza, debe caminar junto a sus estudiantes, generando puentes de conversación donde la imagen y la palabra se conviertan en pretexto para el encuentro.

Lo anterior solo es posible si se comprende desde los postulados de Vygotsky, que el conocimiento se co-construye en el espacio interpsicológico, y que en el contexto de este estudio se debe abrazar la sensibilidad de las aulas cartageneras, para asumir que las aulas son un tejido solidario, donde existe conversación horizontal entre niños y maestros y en el cual los formatos multimodales cobran sentido y se transforman en herramientas de humanización y emancipación intelectual.

Fundamentación Legal del Estudio

La fundamentación legal en los trabajos de investigación constituye el soporte jurídico que de acuerdo a Baelo y Haz (2018), permite dar relevancia en un contexto geo histórico específico a un determinado estudio. Por tanto, funda desde la normatividad jurídica el carácter social que posee la generación de conocimiento y la implicación que poseen en algún campo del quehacer humano, el cual en el presente estudio es el educativo.

Bajo este fundamento en el ámbito internacional, la presente investigación encuentra sustento en diversos instrumentos jurídicos y orientaciones de política educativa que reconocen la educación como un derecho humano fundamental y como eje estructural para la transformación social. En primer lugar, las *Naciones Unidas*, a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), establece en su

artículo 26 que toda persona tiene derecho a la educación, orientada al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto por los derechos y libertades fundamentales. Este principio constituye una base esencial para comprender la formación escolar más allá de la transmisión de conocimientos, e invita a visibilizar como un proceso integral que debe favorecer capacidades reflexivas, críticas e interpretativas.

En consonancia con este marco, la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), adoptada por las naciones unidas, dispone en su artículo 29 que la educación debe estar encaminada al desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental de los niños hasta el máximo de sus posibilidades. Esta disposición refuerza la necesidad de promover procesos pedagógicos que fortalezcan habilidades de pensamiento complejo desde la educación básica primaria, particularmente aquellas relacionadas con el análisis, la interpretación y la valoración crítica de la información.

De manera específica, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015), constituye uno de los principales referentes internacionales para este estudio. Dentro de sus diecisiete (17) objetivos, el Objetivo de Desarrollo Sostenible cuatro (4) (ODS 4) señala la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Este objetivo reconoce que los sistemas educativos contemporáneos deben orientar sus prácticas hacia el desarrollo de competencias cognitivas superiores, entre ellas el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y la alfabetización integral, elementos estrechamente vinculados con la interpretación de textos multimodales.

En esta misma línea, la Declaración de *Incheon* (2015), impulsada por la UNESCO en el marco del Foro Mundial sobre la Educación, consolida el compromiso internacional con una educación transformadora, inclusiva y de calidad para todos. Este documento enfatiza la necesidad de fortalecer metodologías pedagógicas innovadoras, capaces de responder a los cambios culturales, tecnológicos y comunicativos del siglo XXI. Desde esta perspectiva, la multimodalidad adquiere relevancia como una mediación didáctica pertinente, al reconocer que la construcción de significados en la contemporaneidad

integra imágenes, sonidos, símbolos, recursos digitales y múltiples formas de representación.

De igual forma, los planteamientos de la UNESCO sobre alfabetización mediática e informacional subrayan la importancia de formar sujetos capaces de acceder, analizar, evaluar y producir información en diversos formatos y lenguajes. Este enfoque guarda estrecha relación con el propósito de la presente investigación, dado que el desarrollo del pensamiento crítico exige la comprensión de nuevas formas textuales que circulan en los escenarios educativos y sociales contemporáneos.

Así, los fundamentos internacionales que respaldan este estudio convergen en una misma premisa: la necesidad de transformar las prácticas educativas tradicionales para propiciar experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de capacidades interpretativas, críticas y reflexivas. Bajo este horizonte, la incorporación de textos multimodales en la educación básica primaria se presenta como una vía pedagógica coherente con las exigencias formativas globales y con los desafíos de una ciudadanía crítica en sociedades cada vez más mediadas por múltiples lenguajes y sistemas de significación.

Ahora bien, específicamente en el contexto colombiano, la presente investigación encuentra su fundamento en la Constitución Política (1991), particularmente en el artículo 67, donde la educación es reconocida como un derecho fundamental de la persona y un servicio público con función social. Este principio sitúa la educación como una responsabilidad compartida entre el Estado, la sociedad y la familia, orientada al acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. Desde esta perspectiva, la educación adquiere un carácter estructural en la formación integral del sujeto y en la consolidación de una sociedad democrática.

De esta forma, la dimensión constitucional de la educación trasciende la garantía de cobertura y permanencia escolar. Su alcance se proyecta hacia la formación de ciudadanos capaces de participar activamente en la vida política, social y cultural del

país. En este horizonte, el acto educativo se vincula con el desarrollo de capacidades intelectuales, éticas y reflexivas que permitan al individuo comprender críticamente su realidad y actuar de manera consciente frente a ella.

De allí que, el artículo 67 establece, además, que la educación debe orientarse al respeto por los derechos humanos, la paz y la democracia, principios que encuentran una relación directa con la formación del pensamiento crítico. La capacidad de analizar, cuestionar y valorar discursos, prácticas y representaciones sociales se convierte en un elemento fundamental para la construcción de una ciudadanía participativa, especialmente en contextos donde la información circula de manera amplia y diversa.

En la misma normativa constitucional en el artículo 20 se reconoce la libertad de expresión y el derecho a recibir información veraz e imparcial, fortalece la necesidad de formar sujetos capaces de interpretar críticamente los mensajes y discursos que atraviesan su entorno. Este aspecto adquiere especial relevancia en escenarios educativos mediados por textos multimodales, donde convergen imágenes, sonidos, palabras y recursos digitales que demandan nuevas formas de lectura y comprensión.

Por su parte, el artículo 27, garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, abre un campo de legitimidad para prácticas pedagógicas orientadas a la innovación didáctica y al fortalecimiento de experiencias lectoras más acordes con las dinámicas comunicativas contemporáneas. Esto ofrece un soporte constitucional para la incorporación de textos multimodales como mediaciones pedagógicas capaces de enriquecer la formación crítica de los estudiantes.

Desde esta base normativa, la investigación se inscribe en una visión de la educación entendida como práctica formativa orientada al desarrollo integral, a la construcción de pensamiento autónomo y a la participación consciente en la vida colectiva. En este marco, el fortalecimiento del pensamiento crítico a través de textos multimodales en la educación básica primaria encuentra respaldo no solo pedagógico y epistemológico, sino también constitucional, al responder a los fines superiores de la educación colombiana y a la formación de sujetos capaces de leer, interpretar y comprender críticamente la realidad social que habitan.

Del mismo modo, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) es el eje normativo central del sistema educativo colombiano. En su artículo 1, define la educación como un proceso permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana. Esta definición es fundamental para el estudio, ya que sustenta la necesidad de una formación que trascienda la acumulación de contenidos y promueva el desarrollo de capacidades cognitivas, comunicativas y críticas.

Igualmente, el artículo 5 establece entre los fines de la educación, el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica, lo cual legitima jurídicamente la promoción del pensamiento crítico como propósito formativo explícito del sistema educativo. Por su parte, el artículo 20 señala como objetivos de la educación básica el desarrollo de habilidades comunicativas como la lectura, la escritura, la escucha y la expresión oral, además del fortalecimiento del razonamiento lógico, lo que permite sustentar la lectura como un proceso interpretativo y no meramente mecánico.

De manera similar, el artículo 21 de la referida ley, enfocado específicamente en la educación básica primaria, establece que en esta se debe fomentar el interés por el conocimiento, la autonomía y el desarrollo del pensamiento crítico, reconociendo el nivel escolar como un espacio para la formación intelectual temprana. Bajo este amparo, reconoce que los estudiantes poseen las capacidades para formular preguntas, argumentar e interpretar su entorno desde la infancia.

En este escenario, la multimodalidad cobra especial importancia al permitir integrar distintos lenguajes en el proceso de enseñanza, favoreciendo operaciones cognitivas como la observación, la síntesis y la apropiación profunda de saberes. Por esta razón, los textos multimodales pudieran ser una herramienta pedagógica estructural que fortalezca la comprensión y el pensamiento crítico de la infancia cartagenera, consagrando la norma jurídica como una garantía de cuidado existencial y libertad intelectual para las nuevas generaciones del Caribe colombiano.

RECORRIDO III

ARQUITECTURA METODOLÓGICA

Dialéctica constructiva de la postura filosófico-metodológico del estudio

El campo de estudio de las ciencias sociales, en su devenir ha estado sumergido en un continuo cambio de pensamiento, perspectivas, así como métodos para generar el conocimiento. Por ello, no es de extrañar que también se han transformado el camino o la vía para su alcance, dentro de un proceso dinámico donde el investigador cualitativo se cimienta sobra la base de los nuevos transitares investigativos. Esta afirmación, la fundamenta Batista (2021), al indicar que esto se debe entre otros aspectos a la mirada ideográfica que se desarrolla en el debate de cómo hacer ciencia y qué significa hacerla.

No obstante, dentro de esta dinámica cambiante la tradición interpretativa de Weber (2014), continúa siendo un referente para la epistemología de las ciencias sociales en la contemporaneidad, desde el fundamento de que la comprensión del sentido de la acción social es fundamental para el análisis científico de la realidad, incluso en el contexto de los debates de tensión entre la comprensión e interpretación de los fenómenos sociales. Bajo este fundamento, en las ciencias sociales más allá de explicar regularidades, se encausan a interpretar los significados construidos por los actores sociales lo cual, legitima su carácter dinámico, plural y diverso metodológicamente.

Partiendo de lo anterior y en la pretensión de este estudio, de hacer ciencia, es imperioso asumir en la perspectiva de este aporte doctoral una posición epistemológica, en la labor de fundamentar y legitimar los procedimientos sistemáticos que llevé a cabo para alcanzar la construcción teórica de la investigación. Esto, me emplaza a declarar el posicionamiento que como investigadora asumí frente a mi objeto de estudio, tal y como presento a continuación.

Antes de declarar la postura paradigmática que asumí como investigadora en este

estudio doctoral, es oportuno destacar que la validez del conocimiento científico, no solo depende de los resultados, sino de la coherencia del proceso mediante el cual se produce. De ello, Guba y Lincoln (2018), son enfáticos, al indicar que las investigaciones se sustentan en supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que direccionan la manera en la cual se comprende la realidad para la construcción del conocimiento. De ello, se desprende que la rigurosidad científica trasciende la obtención de hallazgos, al contrario, se edifica de la explicitación consciente del marco filosófico que conduce la investigación, dado que permite estructurar de forma coherente las decisiones metodológicas y el abordaje del objeto de estudio.

En este sentido, en el transcurrir de la investigación, cobró relevancia las bases filosóficas que sustentaron la investigación desde las informaciones y opiniones de los actores sociales, inmersas en la realidad educativa respecto al pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria. En este marco, declaro la idoneidad de asumir el enfoque cualitativo en este estudio, para responder a los intereses del nivel de educación básica primaria, en el ámbito particular de la Institución Educativa República de Argentina, ubicada en el Nacional de Cartagena Barrio Villa Rosita en la ciudad de Cartagena perteneciente al Departamento de Bolívar en Colombia, establecimiento escolar que da atención educativa a una población de jóvenes en edades comprendidas entre cinco (5) y once (11) años, a través de metodologías propias de cada nivel educativo

El enfoque cualitativo fue asumido atendiendo entre otros planteamientos a los postulados de Galeano (2020), quien indica que privilegia el estudio de realidades múltiples, interactivas, ideográficas, holísticas, desde un diseño emergente, donde se reconoce la sensibilidad del investigador y los investigados, y al mismo tiempo es comprensivo ante los actores sociales dentro de su propio marco de referencia. En el campo específico de las ciencias sociales y de este estudio permitió la comprensión de los fenómenos educativos a partir de diversas concepciones de la realidad, otorgando la posibilidad de producir un cuerpo de conocimientos desde una hermeneusis indagativa.

En complemento a lo anterior Flick (2018), indica que el propósito del enfoque cualitativo se orienta a entender y comprender: significados, acciones sociales, aceptaciones, rechazos, apropiaciones, creencias, saberes, interpretaciones y significaciones; desde la perspectiva de los/las actores/as sociales, siendo lo que pretendía conocer de mis actores sociales respecto al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de educación básica primaria a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes.

No obstante, y retomando a Galeano (2020), el enfoque cualitativo es una actividad sistemática que se encuentra orientada a la comprensión profunda de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones, el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. De este modo, como investigadora cualitativa fue necesario identificarme con los actores sociales, para poder comprender cómo ven las cosas, sin dejar a un lado que la conducta humana, lo que la persona dice, hace y siente, es producto del modo en que define sus experiencias. Por tal razón, durante el proceso de indagación, pretendí comprender a las personas dentro del marco de su propia realidad y contexto, sin dejar de reconocer la complejidad de la vida humana.

Dentro de esta perspectiva de referencia, tuve la posibilidad de interactuar con los actores socioeducativos de manera flexible y armónica, con el uso del lenguaje y los sentidos como recursos fundamentales para penetrar en sus vidas. Esta aproximación proporcionó una base para investigar, de los actores educativos el sentido y significado que le otorgaron al desarrollo del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria, de acuerdo a su perspectiva como actores sociales, en el contexto profesional, donde ejercen su labor diaria.

En el contexto de ello, como investigadora cualitativa debí prestar especial atención a la experiencia directa de los actores sociales para interpretar la realidad, tal y como fue sentida, vivida y experimentada por ellos, dentro de un rol activo, intencional y

subjetivamente significante, el cual oriente atendiendo a Martínez (2006), cuando indica que la investigación cualitativa se dirige hacia el estudio de un todo integrado, el cual se sitúa como una unidad de análisis de la cual también pudiera estudiarse una cualidad específica, siempre que en ello se consideren los nexos y relaciones que tienen con el todo, dado que son estos los que permiten darle su significación.

De acuerdo a lo anterior, este enfoque demando la configuración de nuevos estilos y elementos de análisis convenientes para la investigación, gestados en el estudio a través de la interacción entre sujeto y objeto, centrándome para ello en una comprensión de la realidad, para apreciarla en su totalidad, como un todo, sin reducirla a las partes que la conforman. A tal efecto, el fenómeno de estudio debió ser descrito globalmente en su contexto natural, aceptando el escenario complejo, dinámico e incierto en el que encuentra, al ser los elementos básicos de conocimientos.

Al considerar los supuestos teóricos de los autores mencionados y en el marco del enfoque cualitativo asumido en este estudio doctoral asumo, que los seres humanos por naturaleza, disponen de múltiples procesos simbólicos de comunicación, incluyendo el lenguaje verbal, escrito, el gestual y las imágenes, procesos a través de los cuales otorgan signos, sentidos, significados y símbolos a los fenómenos sociales, por lo tanto, fue pertinente asumir la investigación cualitativa, ya que me permitió acercarme a la vida social de los actores socioeducativos en su medio natural y conocer cómo viven, experimentan sienten y significan mi fenómeno de investigación.

Ahora bien, en concordancia discursiva con los planteamientos anteriores y una vez asumido el enfoque de la investigación, es oportuno señalar la asunción paradigma. Antes de ello, parto de su definición en la búsqueda de comprender la apropiación del posicionamiento asumido en este estudio. Autores como Guba y Lincoln (2018), lo definen como un sistema de creencias o modos de ver el mundo que guían al investigador, lo cual no sólo se refiere a la elección del método sino, a los caminos epistemológicos y ontológicos que debe seguir un investigador de acuerdo a su objeto de estudio.

De esta definición se desprende que la locución de paradigma referencia una visión del mundo, una forma de rompimiento de la confusión del mundo real, comprometido con la socialización de sus seguidores y practicantes, indicando que es lo importante, legítimo, razonable y normativo en cuanto a consideraciones epistemológicas. Esta concepción de paradigma permitió a la investigadora incursionar en la comprensión de la realidad a través de la interacción sujeto investigador– actores sociales.

Bajo los planteamientos expuestos el conocimiento de la realidad estudiada, fue asumido desde del paradigma interpretativo, el cual, según Denzin, y Lincoln (2018), es simbólico, cualitativo, naturalista y fenomenológico. Por tanto, otorga en su propia esencia, la posibilidad de develar el sentido de las formas particulares de la vida socioeducativa, a través de la articulación sistemática de las estructuras del significado subjetivo orientadas por los procederes de los actores sociales. En palabras de Martínez (2006), “la investigación interpretativa se inscribe en el contexto de una orientación post positivista, donde el conocimiento es el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica o diálogo entre el investigador y el objeto o sujeto investigado” (p. 58).

En esta misma línea discursiva, Lincoln y Guba (2018), señalan que, a partir del paradigma interpretativo, el conocimiento se edifica como un proceso de co-interpretación entre el investigador y el fenómeno estudiado, donde no existe una separación absoluta entre sujeto y objeto, sino una relación dinámica e interdependiente mediada por el contexto y los significados compartidos. Dicho de otro modo, permite al investigador comprender la realidad considerando el conocimiento como una construcción relativa a los significados otorgados por los sujetos en interacción mutua, constituidos en la cotidianidad, en la presente investigación del fenómeno educativo.

En otras palabras, desde el paradigma interpretativo es posible reconocer la diferencia existente entre el fenómeno social y natural, intrincado en un ámbito de complejidad de carácter inacabado y al mismo tiempo relativo, capaz de englobar un conjunto de corrientes humanísticas-interpretativas, cuyo interés se orienta a encontrar

el significado de las acciones generadas en la vida social, por tanto, adquiere articulación con la perspectiva cualitativa declarada de manera precedente.

Ahora bien, sobre la base de las ideas expuestas, el paradigma interpretativo se encuentra implícito en la perspectiva teórica fenomenológica-hermenéutica, asentada en la realidad de la Institución Educativa República de Argentina, ubicada en la ciudad de Cartagena perteneciente al Departamento de Bolívar en Colombia, escenario donde se desarrolló la interpretación comprensiva del fenómeno educativo sobre la concepción de los docentes acerca del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria, al ser los responsables de atender a la formación integral de los estudiantes, haciendo especial énfasis en la atención que otorgan al acto de aprender a través de las praxis educativas.

Por ello, para su abordaje en este estudio cualitativo fueron considerados importantes los ámbitos particulares del contexto de la institución, donde se desarrollan las experiencias de los docentes, así como la forma en la que perciben el fenómeno de investigación, teniendo en cuenta de acuerdo a Sandín (2022), que los fenómenos no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de aquellos contextos de investigación que son naturales, porque busca respuesta a sus cuestiones en el mundo real. De allí que el investigador cualitativo debe desarrollar una sensibilidad hacia situaciones o experiencias consideradas en su globalidad y hacia las cualidades que las regula.

En este marco, el conocimiento del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria, constituyo un fenómeno multidimensional y polisémico referido a aspectos conceptuales y materiales, como los procedimientos, la forma de explicar las acciones, y los procesos visualizados paradigmáticamente orientados por las perspectivas del conocimiento.

En este orden de ideas y en esta secuencia discursiva metodológica, el proceso de investigación científica planteó la necesidad de establecer los parámetros metodológicos, no solo desde la perspectiva operativa o procedimental sino también

desde las concepciones generales que implicaron todo el proceso de producción del conocimiento. Al respecto Corona (2023), se refiere a la necesidad del esclarecimiento de las dimensiones del conocimiento desde: 1) lo ontológico (naturaleza de la realidad); 2) epistemológico (la naturaleza del conocimiento y el proceso para su generación y apropiación); 3) metodológico (relacionada con el método y la naturaleza del indagar/inquirir) y 4) axiológico (valores éticos y la naturaleza de la intervención); Teleológico (fin o propósito del estudio). En este sentido, fue imperante avanzar a describir cada una de ellas.

Dimensiones del conocimiento del estudio

Tal y como quedó expresado en el apartado anterior, y una vez declarada la postura paradigmática y el enfoque asumido por la investigadora en este estudio doctoral, se implica a partir de este momento declarar los postulados del conocimiento desde el cual se orientó el proceso de aporte del conocimiento, al ser los fundamentos determinantes del devenir del proceso cognoscente. De ello, autores como Creswell, y Creswell (2022), son explícitos al indicar que “las dimensiones del conocimiento tienen en sí misma un contenido cognitivo de carácter primordial necesarios para dilucidar los aspectos investigativos” (p.34).

Lo planteado deja al descubierto que las dimensiones del conocimiento se sitúan en el fundamento epistemológico de una investigación, siendo a partir de ellas de donde se orienta la comprensión, delimitación e interpretación del fenómeno de investigación, lo cual a nivel doctoral implica reconocer que el rigor científico depende de la coyuntura coherente entre los supuestos cognitivos, el diseño metodológico y la construcción del conocimiento. Bajo esta mirada trascendente es oportuno destacar que la asunción de estas dimensiones se vio imbricada por el fenómeno de estudio, el cual se encuentra circunscrito al escenario educativo. Es en atención a ello, que a continuación se presentan las dimensiones ontológicas, epistemológicas, axiológicas, teleológicas y metodológicas que fundamentaron esta investigación.

En este sentido, evocar la dimensión ontológica, conduce a partir de los orígenes primigenios del término el cual fue explicado por Platón, filósofo griego en el siglo V A.C, cuando concibió la realidad desde la división de dos mundos: el sensible (conformado por todo lo visible y lo palpable), y el inteligible (lo interior que no se puede ver y que perdura en el tiempo como las ideas), lo que denominó dualismo ontológico. Esta dualidad planteada por este filósofo idealista se constituye en la comprensión del ser por medio de sus ideas, lo que se denomina la "ascensión del ser". De ello, Heidegger (2012), aporta que la comprensión es una estructura ontológica que encuentra sentido y significado al develar el ser su propia verdad mediante el lenguaje. Esto implica, comprender el mundo y todas sus manifestaciones a través de procedimientos hermenéuticos y lingüísticos.

En esta misma línea discursiva pero delimitada la ontología a los procesos de investigación Piñero y Rivera (2013), sostienen que, en el plano ontológico de las investigaciones cualitativas, asumida desde el paradigma interpretativo, se caracterizan por partir de que la realidad es socialmente construida, incierta, emergente, múltiple, compleja, versionada, relativista y particularizada. Desde una perspectiva ontológica subjetivista, o socialmente construida, los procesos educativos se asumen de acuerdo a Ortega y Fernández (2014),de la aplicación de las categorías del existencialismo de Heidegger, para quien el ser de la educación sólo puede ser entendido como acto humano, que solo adquiere materialización en la experiencia real, cuyo objetivo principal es conducir al ser humano a vivir dentro de una realidad histórico-temporal, pero sin mutilar su autenticidad, al punto de trascender cuanto le rodea.

Es así que, a nivel ontológico, declaro que interpretaré la realidad por medio de la interacción con los sujetos de estudio, a través de su intersubjetividad en el contexto de la Institución Educativa República de Argentina, partiendo de sus vivencias, experiencias, sentires y sentimientos, para conocer lo que sienten los docentes de educación básica primaria, respecto al desarrollo del pensamiento crítico a través de los textos multimodales en educación básica primaria. En colofón, asumiré la realidad educativa a estudiar como compleja y multidimensional reconociendo la existencia de un contexto

histórico-temporal-cultural que de alguna manera configura las concepciones de los individuos involucrados pero que no determina su existencia en tanto el ser humano es creador, creativo y constructor de su mismo ser.

Ahora bien, en el acápite de los planos del conocimiento sobre los cuales se edifican las investigaciones científicas, se encuentra la dimensión epistemológica, sin embargo, declarar la postura que asumí como investigadora cualitativa demanda tener presente que el problema fundamental que ocupa a la epistemología es establecer la relación entre el ser cognoscente (sujeto) y el proceso o fenómeno sobre el cual se desarrolla su actividad cognitiva (objeto). Esto, en palabras de Guanipa (2014), implica que el problema se presenta en la relación de quien conoce y lo que es cognoscible, es decir, la relación entre el investigador y el conocimiento al cual le es posible acceder. De ello, Padrón (2015), coincide y complementa lo planteado cuando enuncia que la clasificación epistémica de una investigación requiere del establecimiento de dos criterios: como se concibe la relación objeto – sujeto de investigación y cuál es el origen del conocimiento del que se parte.

Por otro lado, pero en esta misma línea discursiva Creswell y Creswell (2023), y específicamente en el marco del enfoque del presente estudio aportan que el conocimiento en la investigación cualitativa se construye a partir de la interacción entre los individuos y su contexto, de este modo se da lugar a múltiples interpretaciones de la realidad. En atención a ello, como sujeto cognoscente en el plano epistemológico concebiré el conocimiento de los fenómenos sociales como una imagen mental del objeto aprehendido, que, como sujeto cognoscente, podré reflexionar, interpretar, comprender, explicar y contextualizar los fenómenos sociales.

De ello, Leal (2019), introduce que las investigaciones de las ciencias se fundamentan en la construcción de una matriz inter-articulada, es decir, una unidad cognitiva, emergente de la manera como el sujeto cognoscente (investigador), constituye el conocimiento a generar. En el contexto de este estudio, acerca de la aproximación teórica al pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada

significativa de los docentes de educación básica primaria, el cual se robustece a partir del carácter idiográfico emergente de la interrelación entre los actores sociales (docentes), sumergidos en el contexto, desde una flexibilidad intersubjetiva, multivariada, y plena de posibilidades comunicativas.

Bajo este fundamento y en consonancia con las corrientes del pensamiento prevalentes en las cuales se cimienta el estudio, y que legitiman el carácter epistémico del conocimiento aportado, enmarco el trabajo de investigación dentro de los postulados del subjetivismo, desde la perspectiva de Ferrater (2020), quien dentro de este, concibe al sujeto como un individuo particular cuyo punto de vista se encuentra determinado por sus condiciones singulares de existencia, sin embargo, aun cuando su punto de vista sea válido, permanece limitado a la experiencia individual, por tanto, sus juicios dependen de circunstancia particulares. En este sentido, tales condiciones no son compartidas por diversos sujetos, no es posible alcanzar la construcción intersubjetiva del conocimiento, la cual es necesario para la legitimidad y comprensión compartida de la realidad.

En el marco de lo expuesto, como investigadora asumo que tanto las opiniones, como las posiciones formaron parte del estudio, debido a que fueron generadas desde la aproximación que tuve al sujeto (docentes de educación básica primaria) y a la realidad contextual en la cual se encuentran, siendo esto lo que me permitió conocer, interpretar, comprender y explicitar sus significados y sentidos acerca del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa República de Argentina.

Asimismo, resaltó que esta investigación se apoyó en una perspectiva teórica de carácter fenomenológico-hermenéutico, la cual es concebida por Heidegger (2012) como “una filosofía que se genera y se construye en la misma temporalidad del ser que investiga porque el modo de ser del ser (investigador) es interpretar constantemente su realidad (objeto de estudio)” (p.54). De este modo para comprender la realidad, el hombre como investigador debe hacerlo por medio de las vivencias acumuladas por el sujeto de estudio

para luego ser entendida a través de la interpretación. Esta postura epistémica entraña la hermenéutica, entendida como corriente filosófica que hunde sus raíces en la fenomenología de Husserl y en el vitalismo nietzscheano, cuyos orígenes se ubican a mediados del siglo XX y cuenta entre sus máximos exponentes al alemán Gadamer (2005), Heidegger (2012), y Ricoeur (2002). Estos autores de acuerdo a Alarcón (2015), adoptan una posición en torno al problema de la verdad y del ser, siendo la primera definida como fruto de una interpretación, y el ser (mundo y hombre) como una gran obra textual inconclusa que se comporta de manera análoga a como lo hace el lenguaje escrito.

En el contexto de las dimensiones del conocimiento, destaco la perspectiva axiológica partiendo de que la axiología es también conocida como la ciencia de los valores, es la rama de la filosofía orientada al estudio de ellos. De ahí, que se consolida como un campo de especial preminencia social dado que se funda en la comprensión de la acción humana, los actos que de ellos se emanan, la toma de decisiones y la construcción de sentido en la experiencia cotidiana. En el marco de su trascendencia para la comprensión del hacer del hombre Rico (2025), indica desde una perspectiva contemporánea que los valores más allá de ser entidades abstractas o absolutas, son configuraciones emergentes entre el sujeto y el contexto sociocultural en el que se encuentra circunscrito.

Visto así, los valores direccionan la evaluación de la realidad y permiten a los individuos jerarquizar lo significativo desde su subjetividad, en el marco del cumulo de posibilidades de las que dispone. En este sentido, el sujeto más que conocer el mundo lo interpreta y valora a partir de marcos afectivos, culturales y experienciales que delimitan sus preferencias y conducen su conducta hacia lo que considera valioso.

Ahora bien, en el marco de los contextos de investigación científica, Martínez (2016) señala que la dimensión axiológica, como disciplina de la filosofía, queda implícita en las conductas emergentes del individuo (actores sociales, investigador), manifestándose en el mundo exterior a través de sus actos. De este modo, el interés dentro del estudio no ésta en demostrar su existencia, sino en determinar el impacto que

dichas conductas generan en la comunidad o en el público en general, en función del alcance del bien común o la satisfacción del interés colectivo.

En tal sentido, la investigación axiológicamente estará enmarcada dentro de la conceptualización de los valores que reflejan la interconexión entre los actores sociales, docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa Argentina respecto al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes a través de los textos multimodales, en su comportamiento moral, ético, profesional y personal, al ser los elementos configurativos que definen su accionar, asumiendo un proceso de toma de consciencia capaz de confrontar el pensamiento y la acción para la comprensión e interpretación de ésta herramienta pedagógica en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de educación básica primaria, mediante la dialógica entre la investigadora y actores educativos desde su cosmovisión.

En lo que respecta a la dimensión teleológica, es importante destacar que el desarrollo de los estudios de investigación, son desarrollados en el alcance de un fin, a nivel doctoral, este converge en una teoría que cimienta o sirve de pilastra epistémica a una situación, objeto de estudio. En atención a ello, como propósito último, emerge de un fenómeno u objeto de estudio planteado por el investigador, quien asume una fundamentación filosófica y la articula a las dimensiones del conocimiento para su alcance. Es bajo esta de donde le será posible trazar el camino que recorrerá para dar alcance al fin propuesto. En el marco de esta investigación doctoral este fin responde a la perspectiva teleológica.

Ahora bien, en coyuntura a lo expuesto y antes de establecer la perspectiva teleológica en el contexto de este trabajo de investigación es necesario partir del significado primigenio del término teleología. De acuerdo a Comte-Sponville, (2020), la teleología proviene dos voces griegas “Tèlos” y “Logos” traducidas como “propósito, meta, fin” y “explicación, razón” respectivamente, las cuales en conjunción se traducen como “razón de algo en función de su fin”, o “la explicación que se sirve de propósito o fines”. (p. 324)

A partir de su etimología es posible discurrir, que adquiere connotación en el ámbito de las ciencias sociales y particularmente en el ámbito educativo, desde la comprensión que toda acción educativa conduce a una finalidad, propósito, objetivo, o fin el cual es alcanzado a través de la intervención pedagógica. El trasfondo teleológico de la acción educativa de acuerdo a Monarca (2009), es lograr la construcción del conocimiento, del sentido y de la comprensión del mundo y de la vida en sujetos concretos.

Ello, implica entender la educación como un proceso intencional y dinámico en el cual los fines se reconstruyen continuamente en la práctica educativa. Biesta (2015), en una perspectiva más contemporánea, enuncia que la educación pretende alcanzar la construcción de conocimientos, la socialización y formación de la subjetividad para reafirmar el carácter complejo, ético y situado de los fines educativos.

En este sentido, es una acción direccionada a la búsqueda del conocimiento que permite la comprensión de la realidad contextual. De allí, que en el escenario investigativo el dinamismo del conocimiento generado, el cual no es estático, dado que consiente alcanzar un fin que permite interpretar una determinada realidad. Esto, es explicado por Benjamín (2013) al aludir respecto a la teleología a través de su discurso metafórico que:

> El hecho de que fuéramos niños en esa época forma parte de su imagen objetiva. Tenía que ser como fue para sacar adelante esta generación. Lo cual significa que en el contexto onírico buscamos un momento teleológico. Este momento es el aguardar. Los sueños aguardan secretamente el despertar; el durmiente se entrega a la muerte solo si es revocable, aguarda el instante en el que con astucia escapará de sus garras. Y lo mismo el colectivo onírico, para quien sus hijos se convierten en la feliz ocasión de su propio despertar (p.102)

En lo anterior, el autor presenta un fundamento epistemológicamente consistente que consolida la perspectiva teleológica en la investigación educativa, bajo tres faros conceptuales sumergidos en su filosofía los cuales son: a) la teoría del despertar, donde se interpreta la transposición de los procesos orgánicos y psicológicos del individuo en los del colectivo; b) relacionado con el concepto de "imagen dialéctica" que, presupone una metodología en la construcción del alcance teleológico; c) la noción de "giro

copernicano", aportando una representación que contradice el sentido común respecto a las condiciones del conocimiento histórico. De esta forma, el momento teleológico, se descifra en la estructura epistemológica, dado por el alcance del conocimiento.

A partir de los planteamientos expuesto, y en corolario es posible declarar teleológicamente, que el fin de la presente investigación, fue *Generar una aproximación teórica del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria en la Institución Educativa República de Argentina*, aportando una visión que refresca la mirada formativa del pensamiento crítico desde la consideración compleja de los aspectos formativos que se imbrican en las necesidades de los estudiantes en la contemporaneidad y que a todas luces demandan nuevas formas de enseñar y de aprender, donde se consoliden no solo aspectos de orden cognitivo sino habilidades de sintetizar, analizar, comprender y significar contenidos y saberes a partir de herramientas que sean atractivas para los educandos.

Respecto la dimensión metodológica del conocimiento, es menester exponer el supuesto metodológico que sirve de marco orientador de este estudio doctoral, el cual es concebido como la postura epistémica de la investigadora frente al objeto de estudio y las condiciones de producción del conocimiento. Por tanto, desde la dimensión metodológica, es pertinente formular la pregunta sobre cómo el investigador requiere proceder al buscar develar la problemática investigativa y construir aportes teóricos sobre el fenómeno estudiado, esta no puede reducirse a una, por tal motivo debe adecuarse a una metodología concebida desde la flexibilidad nocional que la acompaña, con carácter emergente en el acto constitutivo del conocimiento.

En este sentido, este supuesto de acuerdo a Creswell y Creswell (2023), conduce a reconocer que el acceso a la realidad es mediado por marcos interpretativos situados. Ello supone asumir que la producción del conocimiento se encuentra condicionada por supuestos ontológicos, epistemológicos y axiológicos que sirven de pilastra a la forma en la cual el fenómeno de estudio es comprendido. De ello, Martínez (2016), señala que “el

método de la investigación en sus apariencias, esconde e implica una nueva visión de hombre y de la ciencia, más que un proceso con diferentes técnicas" (p.28). Siendo de esta manera un conocimiento crítico y teórico construido en este estudio a través del diálogo y la interacción con los colegas, siendo lo que da al conocimiento pedagógico una dimensión más social.

Ahora bien, desde una mirada distintiva entre metodología y método Ugas (2013), que la metodología funge como bisagra entre la epistemología y el método, donde se puede interpretar la importancia de la articulación devenida de estas dimensiones del conocimiento. Creswell y Poth (2018), coinciden en esta perspectiva al señalar que la metodología se sitúa como el sistema articulado de decisiones teóricas, epistemológicas y procedimentales que conducen la investigación, y el método se instituye como la estrategia lógica que guía su desarrollo. No obstante, es imposible desligar su conectividad, dado que ambas constituyen una unidad coherente que estructura el proceso investigativo y sustenta la toma de decisiones en el marco del paradigma interpretativo asumido en este estudio.

Por tanto, la metodología más que organizar el proceso de investigación, define la forma en la cual el conocimiento es construido, dando respuesta al ¿cómo?; ¿cuándo?; ¿con qué?; y ¿dónde?; concerniente a la conducción, búsqueda, procesamiento y producción de información, que en el presente estudio se fundamenta en el método fenomenológico hermenéutico.

En el marco de lo planteado es importante destacar que esta investigación cualitativa fue desarrollada en el contexto de los escenarios cotidianos donde se producen y confluyen las interacciones entre los actores sociales (docentes de educación básica primaria), de quienes reconozco que se producen significados a partir de su experiencia directa con la realidad. Es por ello, que como investigadora asumí la inmersión en el contexto natural de los fenómenos, soslayando cualquier intervención, en la búsqueda de comprender los procesos tal y como brotan en su dinámica situacional.

Lo planteado se enmarca en los supuestos que connotan, definen y orientan los procesos de investigación cualitativa, la cual según Patton (2015), busca alcanzar la comprensión profunda de los fenómenos sociales a partir de los significados atribuidos por los actores socioeducativos en su contexto natural. Desde esta mirada el estudio se cimenta en el enfoque fenomenológico, en la medida en que pretende aproximarse a la experiencia vivida, en el contexto pedagógico de la Institución Educativa República de Argentina, dando especial primacía a la interpretación de los sentidos construidos en la interacción educativa. Es así como, el método fenomenológico hermenéutico constituye el soporte metodológico del estudio, en tanto permite indagar, comprender e interpretar el fenómeno investigado desde una lógica comprensiva, orientada a develar los significados implícitos en la práctica educativa y a profundizar en la experiencia subjetiva de los participantes en su propio entorno.

En coherencias con ello, abordé el presente estudio bajo el enfoque cualitativo desde el paradigma interpretativo y una perspectiva fenomenológica en el contexto socio-histórico, desde una subjetividad única desarrollada a través de la interacción dinámica, donde se perciben los significados y sentidos que implica el pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria, como centro de educativo donde los docentes en su quehacer pedagógico visibilizan la complejidad que imbrica el acto de enseñar desde una visión holística de los educandos que permee la trascendencia de la formación reflexiva y donde al mismo tiempo se emana la necesidad de configurar herramientas para fortalecer estos procesos desde una visión contemporánea que imbrique un conjunto de acciones al aprender integralmente.

De las contextualizaciones descritas, me reafirmo como investigadora cualitativa para descubrir lo cognoscible; entendiéndose el método como la cuestión del cómo puede ser conocida la realidad social o sea la instrumentación técnica de la estructuración cognoscitiva. En este estudio, direccioné el proceder metodológico según el método fenomenológico hermenéutico, apoyada en las directrices filosóficas, paradigmáticas y conceptuales postuladas por autores como Heidegger (2012), Gadamer (2017), Van Manen

(2014). En este sentido, Heidegger, delinea el concepto de la fenomenología hermenéutica cuando plantea una fenomenología ontológica, con esencia en el ser, la cual desarrolla una gran influencia transformadora sobre el pensamiento filosófico tradicional.

Para el autor la conciencia es intencional al momento de conocer, directa e inmediatamente dirigida a su objeto, pero en un ámbito vivencial con otros, considerando las significaciones sobre su mundo realizadas en la realidad social, mediante un sentido histórico y temporal. Por tanto, considera que para hacer frente al psicologismo se debe criticar la realidad social, es así como la mirada fenomenológica tiene una estructura intencional determinando la propia vida; así mismo, la hermenéutica se define por un lugar donde se mira una dirección hacia un horizonte interpretativo desde el entendimiento lingüístico. El hilo conductor de la mirada hermenéutica lo constituye, según expresa Heidegger, el sentido del ser en interacción comunicativa en el mundo.

No obstante, de ello y en el contexto de este estudio debo destacar que los métodos cualitativos se distinguen por su carácter flexible. Su desarrollo metodológico se adapta progresivamente a las particularidades del proceso investigativo, favoreciendo la toma de decisiones emergentes y consensuadas de acuerdo a la evolución del estilo, de las características del fenómeno y del contexto en el que se manifiesta.

Es por ello, que asumo una postura metodológica flexible, desempeñando un papel activo en la construcción de significados mediante un proceso creativo, reflexivo y dialógico. Ello, fundamentada en que el investigador social cualitativo adapta y configura su estratégica metodológica de acuerdo a las particularidades del fenómeno a investigar y del contexto en el cual se desarrolla. Esta perspectiva encuentra fundamento en los postulados de Mills (2003), al indicar que el investigador orienta su quehacer a lineamientos orientadores, mas no a prescripciones invariables.

En el transitar de este estudio, asumí que los métodos se sitúan como herramientas para el investigador, pero, no poseen un carácter rígido al que deba supeditarse. Aun cuando sería beneficioso disponer de procedimientos simples y rápidos, consideró que es la naturaleza y complejidad del fenómeno la que determina la

decisión metodológica. Es por ello, que en el camino inicial de este estudio realicé un trabajo de campo de sentido cotidiano y vivencial, manteniendo conversaciones informales y realizando entrevistas en profundad para acopiar la información y construir hallazgos que configurarán la aproximación teórica, como aporte al conocimiento.

En fundamento a ello Gadamer (2004), sostiene que el avance de la ciencia y el pensamiento se originan de una concepción unitaria de la experiencia del mundo, se cimenta en un lenguaje común, la intención se sitúa a comprender las condiciones de la interacción humana, teniendo como propósito adscribirse a un método que lleva a la verdad. Esta postura filosófica va más allá de saber verdades, la hermenéutica tiene como experiencia dar apertura a las manifestaciones del ser. Para Gadamer hablar de las necesidades de significar e interpretar el discurso del otro como virtud hermenéutica conduce a una exigencia acerca de la comprensión del sentido, considerando que el sujeto está en relación consigo mismo, se auto posee a través de un continuo proceso de relación con el otro y su mundo.

Por otro lado, de acuerdo a Heidegger (1974), la fenomenología es una interpretación, es hermenéutica en la importancia originaria de las palabras, significación que le designa el quehacer de la interpretación sobre la base del comprender el mundo. De acuerdo a la ontología solo es posible como fenomenología interpretativa o hermenéutica, es propuesta como metodología para descubrir el significado del ser (entes) o existencia de los seres humanos en una manera diferente a la tradición positivista, por cuanto el ser es ser en el mundo, comprendida su existencia.

Desde una mirada más particular la perspectiva fenomenológica según Heidegger, trata de buscar la percepción de los actores sociales como referencia de sus vivencias y experiencias, en el marco de significancia del contexto de estudio. De este modo, a través de esta se intenta develar las estructuras esenciales de la conciencia, focalizar la descripción e interpretación de los contenidos subjetivos en el mundo social, para aprehender sus sentidos, significados y ampliar sus significantes, en la manera como la piensan y viven, al permitir según Schütz (2012), el estudio de la experiencia,

de lo vivido, de la dinámica de la vida cotidiana.

De acuerdo a lo anterior, el estudio de los fenómenos aborda las percepciones desde las vivencias del *Ser*, la forma cómo se manifiestan las dimensiones ontológicas y epistemológicas del conocimiento, siendo la experiencia directa con los actores sociales la que permite la interpretación a partir de sus puntos de vista, sentimientos, valores y creencias. Esto, significa construir la realidad, atribuible al significado que los actores sociales otorgan sobre la base de los fenómenos sociales, siendo necesario para ello, asumir una postura eidética. Se trata, de acuerdo a Zichi y Omery (2003), de describir el significado de una experiencia a partir de la perspectiva de quienes la han tenido. Por tanto, implica llevar a los actores sociales a describir las vivencias basadas en la visión de su mundo para posteriormente adjudicarle un significante.

En el umbral de lo expuesto y bajo los fundamentos sociológicos y metodológicos estudiados, he observado la posibilidad de conectarme directamente con la naturaleza de la investigación, de modo que a los fines de discurrir de la misma interpretaré y comprenderé los significados que generan los docentes de la Institución Educativa República de Argentina respecto al pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria y la significación de las diferentes posturas sobre este fenómeno, tal como ellos lo interpretan y le asignan sentido a fin de repensar la práctica pedagógica, para significarlo, direccionada por el método fenomenológico hermenéutico.

En colofón, fueron los actores sociales quienes le otorgaron a la realidad objeto de estudio un contexto dinámico, complejo e incierto, dado por las múltiples percepciones de las partes implicadas de las situaciones ambientales, psicológicas y educativas que tienen relevancia informativa respecto al desarrollo del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los dicentes de educación básica primaria.

Ahora bien, a continuación, presento el procedimiento metodológico que guiará el

desarrollo de esta investigación, basado en una adaptación de las etapas propuestas por Martínez (2006). Es oportuna destacar que estas etapas no se tomaron de manera rígida, sino que fueron reorganizadas y reagrupadas conforme a las exigencias propias de la dinámica investigativa y a la reflexividad creativa del investigador, en un movimiento dialéctico constante entre la comprensión del fenómeno y su transformación progresiva a lo largo del proceso.

Despliegue del proceso investigativo

Para el alcance de un conocimiento profundo del sujeto, objeto de estudio, es fundamental conectar el diseño de la investigación, al fenómeno estudiado, en la búsqueda de dar mayor fiabilidad desde la metodología fenomenológica. Es entonces, de especial significancia para la adecuada estructuración del diseño de investigación fenomenológica, mantener de acuerdo con Packer (2017), la debida articulación entre la orientación cualitativa; la pregunta de investigación; el método de recolección de información y su análisis; la manera en que se presentarán los resultados; el grado de rigor científico; y el posicionamiento que el investigador fija ante el estudio.

En el contexto de las realidades humanas de acuerdo a Martínez (2020), el investigador o sujeto cognoscente va desarrollando el proceso metodológico y lo estructura según la información que va recolectando de acuerdo con las distintas técnicas que el mismo método presenta. En el devenir metodológico de este estudio, se centró en la integración de los principios de la fenomenología, convirtiéndole en un método. Al respecto, Martínez, sostiene que el método fenomenológico se centra en el estudio de esas realidades vivenciales que son poco comunicables, pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona. De allí que sea el más adecuado para estudiar y comprender la estructura psíquica vivencial que se da.

En este sentido, en esta investigación el procedimiento metodológico fue abordado tomando como orientación las etapas propuestas por Martínez (2006): Etapa previa (Clarificación de los presupuestos), Etapa descriptiva (Descripción de fenómeno

en estudio), Etapa Constructiva (Descripciones contenidas en los protocolos); Etapa de Análisis (Comprensión y significado de los hallazgos), las cuales presento de manera ilustrada en el siguiente gráfico.

Figura 4

Etapas del horizonte Investigativo



Nota. Tomado de Martínez (2006)

En la figura 4, presento la secuencia de las etapas que conducirán el proceso de investigación, las cuales responden a una secuencia progresiva que enlaza el recorrido de investigación desde el acercamiento al objeto de estudio hasta el proceso de comprensión y significado de los hallazgos, conducente a la teorización, la cual corresponde a la aproximación teórica respecto al desarrollo del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica secundaria y que explico a continuación.

Etapa previa: clarificación de los presupuestos

Uno de los fundamentos para el desarrollo de una investigación es el análisis

contextual de lo que desea observar. Para ello, el investigador debe delimitar los elementos que pudieran alterar el mismo, relacionados directamente con los prejuicios que se puedan tener al momento de comenzar a trabajar (actitudes, creencias, intereses entre otros). De ello, Martínez sugiere que la fenomenología sostiene que una investigación seria, filosófica o científica, solo puede comenzar después de haber realizado una estricta y cuidadosa descripción que ponga entre paréntesis (en cuanto sea posible) todos los prejuicios.

Es por ello, que durante esta etapa como investigadora procedí a construir un esquema reflexivo configurado del conjunto de propiedades psicológicas relacionadas en la manera en que veo la realidad y que, de una u otra forma pueden alterar el proceso investigativo, como es el caso de posturas filosóficas y políticas, creencias, cultura, conjeturas e incluso hipótesis, tratando de reducir al mínimo cualquier elemento distractorio, lo que Husserl denominó epojé.

Etapa descriptiva: descripción del fenómeno en estudio (técnicas e instrumentos)

En esta etapa alcancé la descripción del fenómeno sin dañarlo, reflejando la realidad vivida por los actores sociales sin distorsionarla, procediendo de forma sencilla para conseguir de este modo la validez y fiabilidad de la investigación. Para ello, lleva a cabo los tres pasos atendiendo a Martínez (2006):

1. Selección intencional de los actores sociales. En este primer paso partí de la selección intencional de los actores sociales, atendiendo a su vinculación directa con el fenómeno de investigación y a las posibilidades de aportar experiencias y significados construidos desde su práctica pedagógica. De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2016), en la investigación cualitativa los actores sociales son los sujetos activos de proceso del conocimiento, en tanto, sus experiencias, percepciones e interpretaciones permiten aproximarse comprensivamente a la realidad a estudiar. Desde esta perspectiva los docentes de la Institución Educativa República de Argentina fueron reconocidos como actores sociales, cuya experiencia pedagógica constituye una fuente

significativa para comprender los sentidos atribuidos al pensamiento crítico y a los textos multimodales en educación básica primaria. En este encuentro, la investigadora asumió un papel activo como instrumento dialógico de interpretación, reconociendo que el conocimiento se configura en la interacción con los sujetos y en el contexto particular donde acontecen sus prácticas.

Es oportuno resaltar que la investigadora se desempeña como docente interna de educación básica primaria en la Institución Educativa República de Argentina. Esta condición implicó una relación antepuesta y cercana con el contexto en el cual se desarrolló el estudio. En este sentido, esta situación favoreció el conocimiento del escenario pedagógico, la familiaridad y confianza con las dinámicas institucionales y el acercamiento a los actores sociales; sin embargo, también requirió mantener una actitud reflexiva y vigilante frente a los presupuestos, creencias y experiencias derivadas de su propia práctica docente, en el cometido de evitar que esta proximidad condicionara la expresión de los participantes o la interpretación de la información.

En correspondencia con la epojé fenomenológica, esta posición no fue un elemento que pudiera eliminarse, por el contrario, fue parte del contexto desde el cual se produjo el conocimiento, procurando reconocerla, hacerla explícita y someterla permanentemente a reflexión durante las diferentes etapas del proceso investigativo. De este modo, la cercanía con el escenario de estudio se moduló con una condición de distanciamiento reflexivo, encaminado a preservar la voz, las experiencias y los significados construidos por los actores sociales.

En esta orientación la selección de los actores sociales como informantes, fue llevada a cabo de manera intencional, considerando criterios relacionados con su formación profesional, tiempo de servicio y actividad pedagógica desarrollada en la institución. Como parte de este proceso, se realizó la identificación preliminar de los docentes que, por sus características profesionales y por su vinculación con el contexto pedagógico objeto de estudio, podían constituirse en posibles actores sociales. Esta aproximación inicial permitió reconocer los perfiles profesionales existentes en la

institución y disponer de referentes para la posterior aplicación de los criterios establecidos para la selección intencional.

El perfil preliminar de los actores sociales que participaron como informantes iniciales se presenta en la siguiente tabla, en la cual se recogen algunos rasgos relacionados con su formación académica, experiencia en el ejercicio docente y actividad pedagógica desarrollada en la institución. Esta caracterización tuvo un carácter orientador y permitió valorar la pertinencia de los posibles participantes en relación con el fenómeno investigado.

Tabla 2

Perfil de los actores preliminares del estudio

Actores Preliminares	Formación Profesional	Tiempo de servicio	Actividad Pedagógica
Yudis Cerro	Licenciada en Basica Primaria. Especialista en tecnología e Informatica	30 años	Docente de aula de educación básica primaria.
Mery Urueta	Licenciada en Educación Especial. . Magíster en Educación.	22 años	Docente de aula de educación básica primaria.

Fuente: Elaborada por la autora.

A partir de esta aproximación preliminar y en correspondencia con los criterios definidos para la selección intencional, fueron seleccionados tres docentes de educación básica primaria quienes, además de cumplir con los criterios establecidos, manifestaron su disposición voluntaria para participar en el estudio. De esta manera, la caracterización preliminar constituyó un referente para concretar la selección de los actores sociales que finalmente hicieron parte del proceso investigativo, atendiendo a la pertinencia de sus trayectorias y experiencias frente al fenómeno objeto de estudio quienes además de cumplir con los criterios establecidos, manifestaron su disposición voluntaria para participar en el estudio.

Ahora bien, como parte de la condiciones éticas que germinan del proceso de investigación, en antesala a la producción de la información le fue presentada a cada actor social el consentimiento informado, en el cual fue explicado el propósito del estudio, las características de su participación, el uso académico de la información aportada por cada uno de ellos, así como las condiciones de confidencialidad y voluntariedad asociadas a su participación, Una vez comprendida, cada participante expresó libremente su voluntad de formar parte del estudio, a través de la firma del documento correspondiente tal y como quedó expresado en el Anexo B.1, B.2 y B.3, respectivamente. Esta actuación fue conducida bajo la perspectiva de Rodríguez et al. (2020), quienes indican que, en las investigaciones cualitativas, el consentimiento informado es más que un documento formal, se instituye como un proceso ético, reflexivo y dialógico que reconoce la autonomía de quienes participan y la naturaleza relacional de la producción del conocimiento.

Bajo el umbral de lo expuesto, fue que un requisito procedimental, situándose como la expresión del reconocimiento de los docentes de la Institución Educativa República de Argentina como sujetos de derecho e interlocutores del proceso investigativo. De allí que su participación se desarrolló bajo los principios de voluntariedad, respeto y autonomía, al dejar expresada que el vínculo entre la investigadora y actores sociales se fundamentaría en una relación ética y dialógica. Esta consideración adquiere especial relevancia dado que la aproximación a los significados construidos por los docentes exige reconocer sus voces, experiencias y perspectivas como componentes de la interpretación del fenómeno.

En correspondencia a los criterios definidos para la selección intencional, se presenta a continuación la caracterización de los tres actores sociales que participaron en el estudio. En esta queda denotada la trayectoria académica y profesional que sustento su incorporación como actores sociales, relacionada con su nivel de formación, experiencia en el ejercicio docente y actividad pedagógica que desempeñan en la Institución Educativa Republica de Argentina, tal como se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 3.

Caracterización de los actores sociales

Actor Social	Formación Profesional	Tiempo de servicio	Actividad Pedagógica
Margarita Pérez Palmieri	Licenciada en Lengua y Comunicación. Magíster en Educación.	20 años	Docente de aula de educación básica primaria.
Ingrid Murillo Pestaña	Licenciada en Lengua y Comunicación. Magíster en Educación.	20 años	Docente de aula de educación básica primaria.
Karina Gómez Cortés	Licenciada en Educación Especial. Doctora en Educación	20 años	Docente de aula de educación básica primaria.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior queda expresado que los actores sociales seleccionados poseen una trayectoria profesional consolidada en el ámbito de la educación básica primaria. Esta constituye, un elemento de espacial relevancia, al posibilitar la aproximación al fenómeno desde experiencias profesional diversas, pero convergentes en el mismo escenario pedagógico.

2. Selección de las técnicas apropiadas o procedimientos para recabar la información sobre el fenómeno, para el conocimiento de las realidades humanas. Las técnicas de recolección de información según Creswell y Poth (2018) son el conjunto organizado de procedimientos empleados para recabar la información durante un proceso de investigación. En el marco de ello,

declaro la conveniencia de emplear como técnicas: la observación participante y la entrevista en profundidad.

De la primera Flick (2020) enuncia que consiste en el registro sistemático, de comportamientos o conductas manifestadas por los sujetos de estudio frente al fenómeno que de investigación. De acuerdo a su naturaleza esta me permitió recoger

información de modo sistemático de los contextos, fundamentada en el principio de la convivencia personal que tengo con los actores sociales. Esta técnica fue empleada para lograr un acercamiento como investigadora al contexto a observar y a los sujetos de investigación, para captar los aspectos de la realidad en la que se desenvuelven los docentes, tomando en consideración la gestualidad, expresión y posturas como elementos simbólicos.

De la entrevista a profundidad como técnica seleccionada, Patton (2015), la connota como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los actores sociales, dirigidos a la comprensión de las perspectivas que tienen respecto a sus experiencias o situaciones, expresados de sus propias palabras. Esta técnica fue empleada para que los sujetos de estudio, docentes, pudieran hacerse consciente de los recuerdos, experiencias y situaciones que forman parte de sus vivencias cotidianas respecto al fenómeno de investigación.

Ahora bien, en lo que respecta a los instrumentos Fernández, Hernández y Baptista (2016), indican que son los medios que le permiten al investigador obtener la información que requiere para responder a las interrogantes de la investigación, añadiendo que en investigaciones de corte cualitativo deben ser flexibles y adaptables, de manera que permitan registrar y captar la riqueza y profundidad de las experiencias y vivencias de los participantes. Creswell y Poth (2018), indica que son los medios que el investigador emplea para recoger la información a partir de las técnicas, bien sea entrevistas, observaciones o documentos. De esta forma, facilitan la comprensión de los significados al dejar expresado las vivencias, experiencias, actitudes y aptitudes de los actores sociales para su interpretación y comprensión desde medios (instrumentos), que permiten la revisión continua y cíclica de la información.

Es pues atendiendo a los autores y a la selección de las técnicas de la entrevista en profundidad y la observación participante, que fueron seleccionados como instrumentos, la guía de preguntas abiertas (contentiva de tres unidades hermenéuticas), el cuaderno de notas de observación, la grabadora de audio y video para documentar las

entrevistas, y la matriz de codificación para organizar las categorías y subcategorías.

Las técnicas e instrumentos fueron seleccionadas con el propósito de conseguir y registrar la mayor información relacionada con la temática en estudio sobre la cual se desarrolló la descripción protocolar, en la cual se reflejó la realidad tal como se presentó, requiriendo atención, cuidado y trabajo, lo cual dio paso a la siguiente etapa del horizonte investigativo.

Etapa constructiva: descripciones contenidas en los protocolos

De acuerdo a Martínez (2006), esta etapa se caracteriza por el estudio de las descripciones contenidas en los protocolos. Para ello, procedí a analizar toda la información disponible para tratar de revivir la realidad de la investigación y luego reflexionar sobre ella, siguiendo los pasos que presento la siguiente figura:

Figura 5
Recorrido de la Etapa Constructiva



Nota. *Figura elaborada por la autora*

En continuidad con el recorrido presentado en la figura anterior, procedí a organizar la información obtenida de las entrevistas en profundidad realizadas a cada actor social. Para tal fin, diseñe una matriz de sistematización que permitió disponer de los elementos contenidos en los protocolos de entrevista, constituyéndose en un recurso para favorecer la lectura comprensiva de las descripciones y facilitar el posterior proceso de análisis reflexión e interpretación. A continuación, presento el modelo de la matriz empleada para la organización de la información, sin incluir en ella los contenidos derivados de las entrevistas los cuales se encuentran contenidos en los anexos C-1, C-2, C-3.

Tabla 4.

Matriz 1. *Estructuración de los testimonios para la constitución emergente de las categorías y sub. Categorías*

Nº de línea	Relato	Categorías	Sub-Categorías

Fuente: Elaboración propia.

Etapa de Análisis. Comprensión y significado de los hallazgos

Esta etapa de acuerdo a Creswell (2014), corresponde al proceso o momento de contrastación y proceso de triangulación, sin embargo, ello no implica sinonimias en su accionar. Por el contrario de acuerdo al autor, corresponden a dos accionares del proceso investigativo, que permiten lograr la comprensión y significación de los hallazgos.

De este modo, el primero proceso “contrastación”, implica contrastar los testimonios obtenidos de los actores sociales, con los fundamentos epistémicos del estudio y donde la investigadora asume una postura interpretativa de los discursos tal y

como se realizó en la Matriz II del IV escenario cognoscente, la triangulación por su parte corresponde de acuerdo a Kemmis (2006), a un control cruzado entre los testimonios aportados por los sujetos de estudio, con los hallazgos obtenidos por otros investigadores, posturas, y enunciados, con la posición asumida por el investigador, todo ello conducente al develamiento de los hallazgos

Es de especial relevancia destacar que esta etapa otorgó herramientas para la teorización, puesto que el proceso comparativo es rico en criticidad científica a la vez que me permitió visualizar el carácter novedoso de mi tesis. De igual forma este proceso me permitió tener una visión desde distintas ópticas de mi objeto de estudio, para abordar el desarrollo del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria, partiendo de sus vivencias y sentimientos a tal punto, de realizar comparaciones con situaciones similares en estudios diferentes.

Codificación y categorización de la información

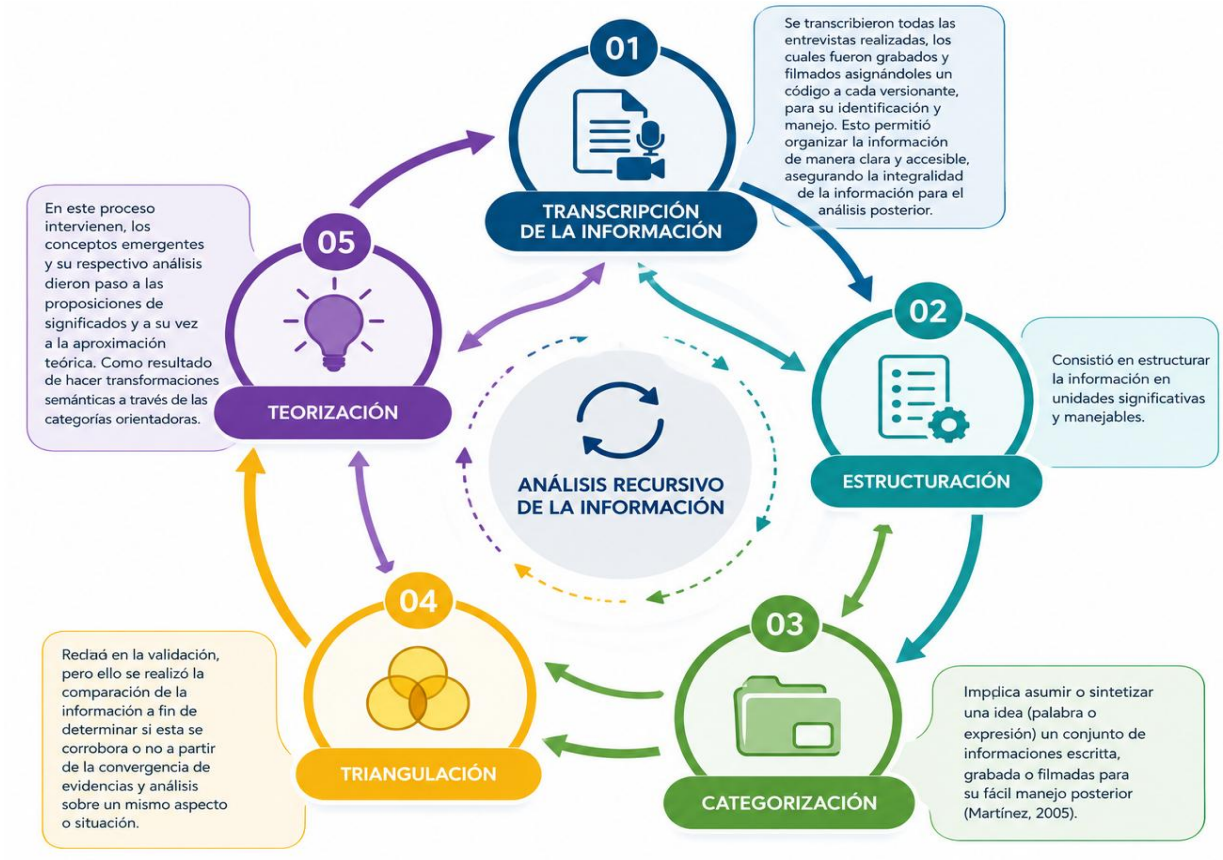
Para llevar a cabo el análisis e interpretación de la información que obtuve hice uso de la técnica de la triangulación, atendiendo a Vives y Hamui (2021), quienes señalan que esta permite aumentar la validez de los resultados y mitigar los problemas del sesgo. Visto así constituye una herramienta heurística, para encontrar coincidencias y antagonismos entre las apreciaciones de un mismo fenómeno provenientes de diferentes fuentes de información o puntos de vista. Es en consonancia a esto, a partir de los puntos concordantes o disidentes realicé el proceso de codificación.

En este sentido, para lograr el proceso de categorización me apoyé en Martínez (2006), quien indica que las categorías, subcategorías parten de las entrevistas o del registro de los documentos observados para luego ser interpretados. Así, la codificación, de acuerdo a Rodríguez (2004), consiste en relacionar las categorías a las subcategorías, basado en la agrupación de información obtenida durante la división en microestructuras; permitiendo la obtención de enunciaciones completas y concretas

referidas al fenómeno de estudio, las cuales, fueron definidas, en la teoría que emergió de la información.

Una vez culminado el proceso de categorización desarrollé la triangulación de las evidencias, partiendo de los teóricos, actores sociales y las propias visiones de la investigadora acerca del fenómeno estudiado. Para el desarrollo investigativo que dio paso a la teoría realicé un recorrido recursivo de actividades que atendieron a Martínez (2006), las cuales partieron de la estructuración señalada por el autor al indicar que consiste en organizar, jerarquizar y dar coherencia a la información recabada en cada etapa de análisis que se desarrollara de manera sistemática y significativa. Esta se encuentra reflejada en cinco aspectos secuenciales o actividades llevadas a cabo en el estudio:

Figura 6
Recorrido del análisis de la información



Nota. Figura elaborada por la autora

Criterios de Rigor Científico

En el ámbito de la investigación cualitativa, una vez obtenida la información pertinente, se procede a su procesamiento, análisis e interpretación. No obstante, surge inevitablemente la interrogante sobre los criterios garantes de que la información, fundamento de las conclusiones del estudio, posean veracidad y confiabilidad. En este contexto, la validez adquiere un rol central, en tanto las conclusiones se nutren de insumos proporcionados por uno o varios participantes, cuyas percepciones y juicios individuales configuran la materia prima del conocimiento construido.

A esta postura se articulan los planteamientos de Arias (2016), quien sostiene que en la investigación resulta indispensable considerar criterios y procedimientos orientados a fundamentar el rigor científico, en correspondencia con la intención de sistematizar el conocimiento y favorecer su aceptación dentro de la comunidad académica. En el desarrollo de esta investigación seleccionaré como criterios que garanticen la calidad de la investigación legitimidad, credibilidad, y confianza.

La *Credibilidad***,** de acuerdo a Borjas (2020) referencia la medida en que los significados elaborados son aceptados para la construcción social de la realidad; es decir, al grado en que las interpretaciones elaboradas expresan la posible multiplicidad de las perspectivas existentes, sobre el fenómeno investigado. En esta investigación estará dada por los resultados verosímiles en la aceptación de la perspectiva de los actores sociales.

En lo que respecta a la *Confianza*, para Borjas (2020), las relaciones intersubjetivas, así como las acciones y contextos cotidianos, valores, motivaciones, sentimientos, simbolizaciones, significados, no pueden ser estudiadas adhiriendo sus construcciones a planteamientos predefinidos, por la intencionalidad del investigador y el conocimiento de la realidad, propias de las experiencias, puesto que el comportamiento social no es una cosa, ni una idea, sino una forma de actuar en el contexto multidimensional y complejo de lo social.

De la contextualización descrita, la confianza estará dada como una manifestación propia del consenso producido por los significados sobre la realidad percibida desde diferentes perspectivas, lo cual estará representado por el sustento científico desde la naturaleza cualitativa legitimada por Velloso, y Tizzoni, (2020), al definirla como la seguridad que merecen los significados elaborados o los hallazgos de la investigación, a los usuarios interesados en ellos. De esta forma, este criterio revestirá a la información aportada por los actores sociales de confidencia en cuanto a la validez de las opiniones emitidas y de las interpretaciones de sus discursos.

En continuidad de los criterios que darán calidad a esta investigación connoto la legitimidad, la cual en el ámbito de la investigación cualitativa se vincula íntimamente con la autenticidad del estudio. En esta línea, Guba y Lincoln (2018) la conceptualizan como la autenticidad de la interacción establecida entre el investigador y los participantes, así como la transparencia evidenciada a lo largo de todo el proceso investigativo. Esta exige que el investigador sea capaz de construir una relación genuina con los actores del estudio, logrando comprender de manera profunda y fiel sus mundos de vida, para así presentar hallazgos que reflejen con rigor y precisión las significaciones, perspectivas y experiencias emergentes de los sujetos estudiados.

En esta perspectiva, Guba y Lincoln (2018) conciben la legitimidad como la manifestación de una relación auténtica entre investigador y participantes, acompañada de un ejercicio de transparencia que atraviesa de manera coherente todo el proceso investigativo. Esto implicará la capacidad que tendré como investigadora para establecer una conexión genuina con los participantes, para comprender su mundo de manera auténtica y presentar los hallazgos de manera que reflejen con precisión las significaciones y experiencias de los sujetos de estudio. Lo anteriormente reseñado, constituye los criterios de calidad que fundamentará esta investigación los cuales atenderé desde una posición ética investigativa orientada en el fundamento del rigor científico de esta investigación.

RECORRIDO IV

ARTICULACIÓN DE SIGNIFICADOS, ELUCIDACIÓN DE LA EXPERIENCIA VIVIDA Y DEVELAMIENTO DE LOS HALLAZGOS

Comprensión progresiva de los Senderos Vivenciales

El punto de partida que marcó el inicio de esta investigación doctoral, estuvo cargado de un significativo número de incógnitas, así como de un cúmulo de sensaciones e inquietudes que me condujeron a proyectar expectativas y a elucubrar algunos aspectos del proceso de investigación. En antagonismo a ello, de manera escritural quiero compartir que durante el proceso investigativo que iba a desarrollando no anticipé la profundidad de las vivencias procedentes de la reflexividad vivencial de mis actores sociales durante este transitar del proceso investigativo doctoral. Por el contrario, ellas germinaron de intervalos de reflexión personal que se instituyeron en estímulos para la búsqueda rigurosa y sistemática de información, ante la cual asumí una perspectiva crítica, reflexiva e interpretativa.

En el contexto de ello, la revisión documental, el arqueo de fuentes y las corrientes filosóficas del pensamiento sirvieron de pilastra para la organización de la información; codificación y generación de representaciones analíticas condensadas en matrices. Todo en la orientación fenomenológica de develar los significados del fenómeno de este estudio, de donde se viabilizó la interpretación y edificación de la Aproximación Teórica al pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde las vivas voces de los docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa República de Argentina, específicamente de la configuración de las categorías emergentes en el proceso de dialogicidad expresiva obtenida de la entrevista en profundidad.

En atención a ello, es menester resaltar que la comprensión del producto investigativo obtenido y el transitar recorrido para el mismo, fue la naturaleza del estudio (enfoque y paradigma), la postura asumida en las dimensiones del conocimiento

(ontológica, epistemológica, metodológica, axiológica, teleológica), así como el diseño del estudio las que me permitieron situar la vía expedita para el desarrollo del estudio. De este modo, fueron las posturas declaradas y asumidas como investigadora cualitativa y la asunción del método fenomenológico con apoyo hermenéutico, el fundamento del transitar circular y reflexivo, implicado en el hacer investigativo a partir de la información recabada en la interacción intersubjetiva que tuve con los actores sociales. Debo destacar que los intercambios dialógicos fundamentaron la hermeneusis de la percepción de la realidad de estudio, así como de las vivencias, experiencias y trayectorias académicas y profesionales de quienes, abierta, libre y espontáneamente tuvieron a bien aceptar su participación en esta investigación.

En el marco de lo expresado, y mi rol de investigadora cualitativa examiné las representaciones fenoménicas subyacentes en el escenario de enseñanza, para consolidar la construcción de la aproximación teórica en el marco contextual del ámbito educativo, desde una perspectiva integradora del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el hacer relacional entre docente-docente; y docente-estudiante, y el hacer cotidiano implicado en el "deber" kantiano (2024) del ejercicio profesional educativo contemporáneo.

En este cometido, se realizaron reiterados encuentros con los actores sociales, desde una postura de diálogo, pero fundamentalmente de escucha activa de sus interlocuciones, a través de las cuales narraron sus vivencias, experiencias y sentires respecto al objeto de investigación de este estudio doctoral. Los contenidos reflexivos obtenidos a través de la entrevista en profundidad fueron configurados atendiendo a Saldaña (2021), desde el análisis sistemático de las situaciones emergentes de las experiencias vividas, las cuales fueron construidas respecto al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de educación básica primaria a través de los textos multimodales en la Institución Educativa República de Argentina, ubicada en el departamento de Bolívar, en el distrito de Cartagena en Colombia. Para una mejor comprensión del transitar del proceso de análisis de la información se presenta a continuación el recorrido metodológico desarrollado en este ámbito del estudio.

Conformación de los procedimientos y dispositivos de actuación científica en el devenir del proceso investigativo

El escenario fenomenológico fue estructurado a partir de reiterados encuentros en los cuales se desarrollaron intercambios dialógicos entre la investigadora y los actores sociales, los cuales estuvieron permeados por el carácter intersubjetivo propio de los procesos relacionales de interacción dialógica. Estos se situaron dentro del estudio como un espacio privilegiado para la producción de la constitución intersubjetiva de las narrativas de sentido de las experiencias vividas. De estas últimas fue posible acceder comprensivamente a las representaciones fenoménicas de los docentes de educación básica primaria, respecto a los sentidos y significados que estos otorgan a los textos multimodales como herramienta pedagógica para el fortalecimiento del pensamiento crítico.

No obstante, las tramas de sentido y precisiones conceptuales fueron develadas a partir de un proceso dual del pensamiento de la investigadora donde interpretación y reflexión se situaron como una dupla del hacer analítico de la información, las cuales emergieron desde el mundo de la vida de los actores sociales que participaron en esta investigación, las cuales reclaman ser reconocidas y legitimadas en el marco organizacional de la Institución Educativa República de Argentina. Por tanto, se instituyeron como un aporte sustantivo para la presente investigación.

En atención a Martínez (2016), la organización sistemática del proceso de indagación fenomenológica emerge de las vivencias experienciales, a partir de la convicción de que las tradiciones, roles, valores y normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco, generando regularidades que puedan explicar la conducta individual y grupal de los sujetos objetos de estudio. Visto de esta forma, en el contexto de este estudio, asumí que cada docente, como actor social posee su propia percepción acerca de los textos multimodales como herramienta pedagógica para el fortalecimiento del pensamiento crítico en la Institución Educativa República de Argentina.

Bajo los presupuestos de Martínez, fueron desarrolladas las etapas, que bajo el enfoque cualitativo fueron pinceladas por elementos de corte creativo por la investigadora, quien mantuvo el rigor de cientificidad, así como el fundamento de autores que bajo el enfoque cualitativo complementan el desarrollo de cada una de ellas. En este tenor estas fueron: a) *Etapa Previa: Depurando los Presupuestos y/o Clarificación de los Presupuestos;* b) *Etapa Descriptiva*: *Descripción del Fenómeno en Estudio;* c) *Etapa Constructiva: Descripciones Contenidas en los Protocolos* y d) *Etapa de Análisis: Comprensión y Significado de los Hallazgos.* En atención a ello, describo a continuación la sistematización de cada una de las etapas desarrolladas en el estudio.

Depurando los presupuestos y/o clarificación de los presupuestos: Sistematización de la etapa previa

En esta etapa de mi desarrollo investigativo me aproximé al objeto de investigación, apoyada en el método fenomenológico - hermenéutico. En este acometido procedí a organizar una serie de pasos destinados a develar los significados que los actores sociales, docentes de la Institución Educativa República de Argentina, le atribuyen a sus vivencias profesionales en la educación básica primaria respecto al fenómeno de este estudio doctoral. Esta acción implicó el escuchar para describir detallada y minuciosamente, en palabras de Martínez (2021), implicó mantener la escucha activa y la atención en el contexto ontológico del estudio, fue así posible la construcción del objeto de estudio.

Adicionalmente, realicé la revisión documental de los aspectos epistémicos y el estado del arte referentes al tema de estudio, para obtener una visión amplia de los fundamentos edificados en los escenarios investigativos, e instituir el entramado teórico referencial como cimiento epistémico. Por último, seleccioné las técnicas e instrumentos para recabar la información, y detallé el seguimiento de los procedimientos destinados al análisis reflexivo, desde una perspectiva fenomenológica apoyada en la hermenéutica, para obtener la descripción protocolar del fenómeno del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde las vivas voces de los docentes de educación básica

primaria, como sujetos y objetos de esta investigación de carácter idiográfico.

Descripción de fenómeno en estudio: Sistematización etapa descriptiva

La descripción del fenómeno de estudio como etapa implicó la descripción del fenómeno con la mayor exhaustividad, siendo los fundamentos epistémicos y metodológicos cualitativos propuestos por Martínez (2016), los que fueron desplegados y se instituyeron como un conjunto de pasos organizados, atendiendo a la naturaleza de la investigación, paradigma y dimensiones del conocimiento, lo cual se explica de manera subsiguiente.

Delimitación de los sujetos sociales de estudio

El actor social en el marco investigativo, de acuerdo con Lichtman (2023), es el individuo que intenta realizar objetivos personales o colectivos al estar dentro de un entorno del cual es parte, por tanto, tiene muchas similitudes haciendo suyas la cultura y reglas de funcionamiento institucional, es decir, un sujeto determinado es actor social cuando representa algo para la sociedad. Bajo este fundamento, son los encargados de nutrir de vivencias y experiencias en esta investigación, al ser docentes de larga trayectoria que comparten entre sí características similares, estando en condición de propiedad de la Institución Educativa República de Argentina, y comprometidos con la labor docente que realizan en el proceso de enseñanza de los estudiantes de educación básica primaria.

De acuerdo con ello, la selección de los actores sociales de esta investigación fue llevada a cabo de manera intencional (inclusión y exclusión cualitativa) atendiendo a tres criterios: formación profesional, años de experiencia en el ejercicio de la docencia y cargo que ocupan en la institución. De esta forma, fueron seleccionados tres (3) docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa República de Argentina. Estos se situaron en el insumo primordial para obtener la información respecto al fenómeno de la investigación.

Es oportuno destacar que adicionalmente a los criterios de selección intencional considerados, este proceso estuvo permeado por mi cognición como docente de la institución con veinte (20) años de experiencia profesional en la básica primaria e investigadora, por tanto, mi trayectoria dentro del contexto ontológico de investigación sirvió de punto de partida para la selección de los mismos, así como las competencias adquiridas durante mi proceso de formación doctoral. Esta últimas resultaron clave en el proceso de interacción dialógica intersubjetiva que tuve con ellos en cada encuentro al momento de recabar la información. Ahora bien, dada la disponibilidad de los docentes que sirvieron de actores sociales en este estudio doctoral a continuación presento de manera ilustrada, quienes se situaron en el insumo primordial para obtener información respecto al objeto de estudio.

Figura 7
Perfil Profesional de los Actores Sociales



Nota. Figura elaborada por la autora

En la figura anterior presento los actores sociales que formaron parte de esta investigación doctoral, destacando los criterios señalados en el parágrafo anterior. A ellos, aludiere escrituralmente a partir de este momento de la investigación como (AS1, AS2, AS3), quienes tendrán el orden numérico correspondiente al gráfico, siendo este el orden en que interactué con ellos al momento de recabar la información. Es relevante resaltar que estos docentes de educación básica primaria aportaron información necesaria y valiosa para develar la dimensión ontológica en la Institución Educativa República de Argentina en el departamento Bolívar, Distrito de Cartagena, Colombia.

Selección de las técnicas para recabar la Información

Ahora bien, una vez seleccionados los actores sociales del estudio procedí a seleccionar las técnicas que me permitirán obtener de ellos la información necesaria respecto a mi objeto de estudio. Este proceso lo realicé sin perder de vista el enfoque cualitativo, el paradigma interpretativo y el método fenomenológico que sirvió de brújula en este transitar investigativo. Bajo esta orientación considero de especial relevancia los fundamentos epistémicos de Creswell y Poth (2018), al indicar respecto a las investigaciones de corte cualitativo que como enfoque se encuentra direccionado a "explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano" (p.4), por tanto, implican el emplear técnicas para recabar información que sean contextualizadas y flexibles en la búsqueda de acceder a dichos significados.

En este orden de ideas, la selección de las técnicas para recabar la información en esta investigación se situaron como el conjunto de procedimientos metodológicos flexibles y sistemáticos para obtener información rica en significados y socialmente construidos para comprender el fenómeno del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria en el contexto ontológico de la Institución Educativa República de Argentina, ubicada en el municipio de Cartagena.

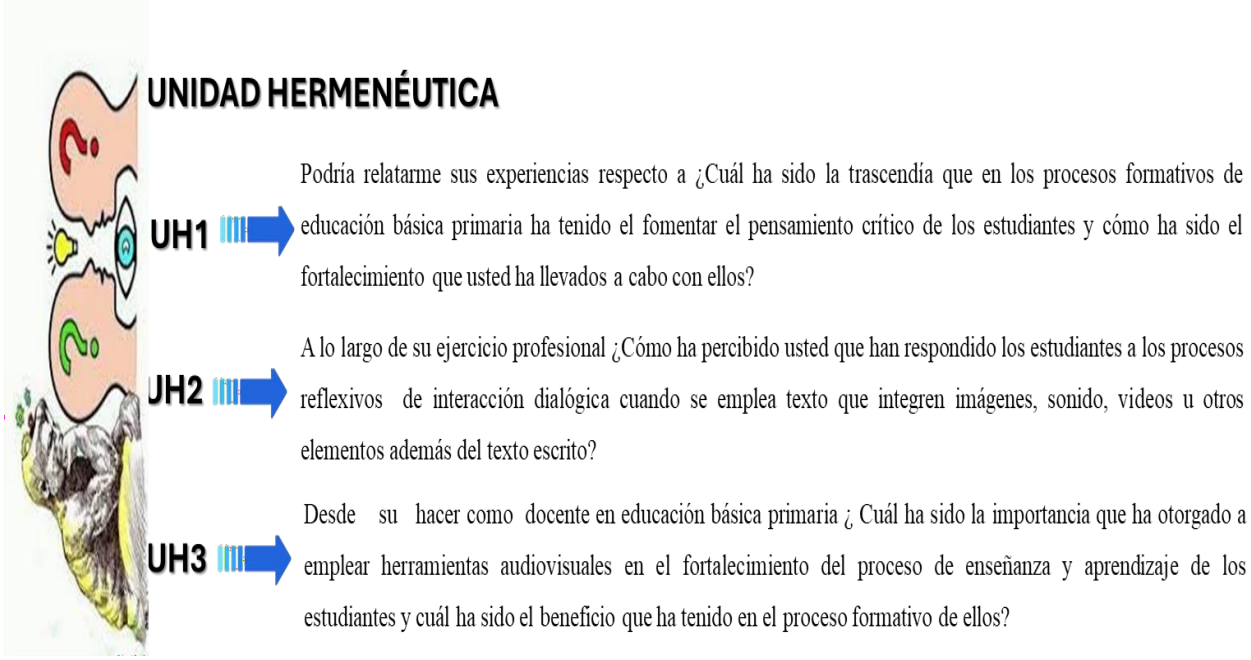
Bajo esta mirada es aprehensible que las técnicas seleccionadas fueron la entrevista en profundidad y la observación participante, con las cuales no me limite a la

obtención mecánica de datos natural de enfoque cuantitativo (realidad dada), sino que se instituyeron en el insumo que me permitió llevar a cabo al momento de recabar la información un proceso interactivo e intersubjetivo con mis actores sociales. En atención a ello, presento a continuación el significado que tuvieron para este proceso de investigación y la orientación que como investigadora asumí al momento de aplicarlas.

Entrevista a profundidad

El proceso de recabar la información a través de la entrevista en profundidad implicó diseñar un guion de entrevista, el cual fue estructurado a partir de cada eje o categoría apriorística del estudio (Pensamiento crítico, Textos Multimodales y Educación Básica Primaria). En este se presentaron tres (3) unidades hermenéuticas a los docentes, las cuales fueron codificadas como UH# donde el símbolo # fue sustituido por el número de la pregunta, en este caso 1, 2 y 3 respectivamente y relacionalmente a cada categoría a priori. En orientación a ello, cada UH# fue diseñada bajo un esquema flexible, de preguntas abiertas, quedando organizado de la siguiente manera tal como se presenta en el siguiente cuadro:

Figura 8
Guion de entrevista: Unidades Hermenéuticas.



***Nota*.** Figura elaborada por la autora

En la figura anterior presento de forma ilustrada el guion de entrevista diseñado para recabar la información. Este se situó como el dinamizador intersubjetivo que dio paso a la interacción dialógica entre los actores sociales y mi persona como investigadora cualitativa, con quienes establecí reiterados encuentros cara a cara en un ambiente flexible, ameno y dinámico de interacción dialógica, conducido en término de pares, en el cual, me desprendí de mis preconcepciones y criterios determinados y solo me dispuse a develar los significados que confieren los docentes de educación básica primaria.

Así como para encauzar la temática y lograr que pudieran expresar de manera libre, franca y abierta sus percepciones acerca de la realidad, sin ningún criterio predeterminado, excepto el alcanzar el propósito de develar los significados que confieren los docentes al pensamiento crítico a través de los textos multimodales en educación básica primaria en el contexto ontológico de la Institución Educativa República de Argentina.

Ahora bien, la observación participante como técnica sirvió como complemento a la entrevista en profundidad para captar los aspectos no dialógicos al momento del desarrollo de la entrevista en profundidad, estando destinada a vislumbrar el fenómeno al interpretar la información, desde posturas, gestualidades y otros elementos descriptivos no expresados a través del diálogo, que en los procesos de investigación permiten develar significados implícitos expresados en el sentir que se expresa a través de la corporeidad e inclusive en la praxis cotidiana del hacer del docente de educación básica primaria.

Con fundamento en lo expuesto, es necesario tener presente que la entrevista en profundidad y la observación participante se articulan y complementan como dispositivos metodológicos para aperturar el acceso interpretativo a la experiencia vivida en un contexto existencial. De ello, Heidegger (1962), indica que comprender implica situarse en el "*ser-en el mundo*" del participante, para aproximarme en este caso tanto al discurso como a la vivencia contextualizada.

En esta misma orientación Van Manen (1990), puntualiza la complementariedad de ambas técnicas al señalar que la entrevista en profundidad da paso a un encuentro reflexivo entre los sujetos de estudio y el investigador; en este se produce la oportunidad de explorar los significados esenciales de la experiencia. Por su parte, la observación participante permite captar las expresiones prácticas de esa experiencia manifestada en la dialogicidad. Dicho de otro modo, estas técnicas me permitieron develar en forma espontánea las opiniones de los docentes acerca del pensamiento crítico a través de los textos multimodales en educación básica primaria en el contexto ontológico de la Institución Educativa República de Argentina.

En correspondencia a ello, empleé como recursos la grabadora de voz, filmadora y el cuaderno de notas como medios para registrar la información. Al recabar la información a través de la entrevista en profundidad pude denotar algunos aspectos que presento de forma ilustrada en la figura siguiente:

Figura 9

Premisas emergentes del proceso de recolección de la Información



Nota. Figura elaborada por la autora

En la figura anterior presento algunas premisas que, como investigadora, emergieron al momento de recabar la información, las cuales se instituyeron como estructuras que ampliaron mi visión. De ello, denoto que: "*la percepción aprehende estructuras significativas*", asumo que los actores sociales poseen conocimientos previos respecto al pensamiento crítico a través de los textos multimodales, sin embargo, escasamente es considerado para un proceso de transformación y mejora que posibilite la adquisición del saber de los estudiantes; *"vemos lo que queremos ver",* implica comprender que los puntos de vista no son verdades absolutas, debemos ver la realidad sin prejuicios, para que la información fluya con la mayor naturalidad posible.

De manera correspondiente, "*Nunca llegamos a observar todo lo que podríamos observar"* el tiempo, los medios y las circunstancias al momento de realizar la entrevista influyen en la calidad y la cantidad de información que aportaron los actores sociales; "*Toda observación es selectiva*", al momento que recibí los testimonios pude encontrar puntos en común, información que me permitió relacionarla con el propósito de esta investigación y por último "*Siempre hay una vinculación entre la información obtenida y la teoría referencial,* esta premisa la obtuve cuando analicé los testimonios y encontré puentes que relacionan sus vivencias con estudios previos y teorías que me sirvieron de referencia para el soporte científico de esta investigación.

Arquitectura de la descripción protocolar

La elucidación del protocolo de la entrevista en profundidad fue desarrollada bajo un esquema discursivo, donde se propició la expresión libre de los actores sociales, docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa República de Argentina, de acuerdo con sus creencias, convicciones, vivencias y experiencias. En esta dialogicidad no se estableció ningún criterio predeterminado más que el abordaje del pensamiento crítico desde los textos multimodales, desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria, a partir de una guía de áreas temáticas presentadas como Unidades Hermenéuticas (UH) en la entrevista en profundidad.

En este espacio dialógico puntualicé algunos aspectos que permitieran optimizar el proceso de adquisición de información de los actores sociales, siendo estos: la lectura general del protocolo, realizada para tener un acercamiento dialógico con los participantes y darles a conocer las Unidades Hermenéuticas (UH), las cuales permitieron demarcar el tema evitando que, en el encuentro intersubjetivo, pudiera dispersarse la atención; el tema central, referido al pensamiento crítico y los textos multimodales en educación básica primaria, fue presentado a través de las UH de forma implícita para no interferir con los testimonios de los actores sociales, manteniendo la escucha activa para dinamizar la acción hermenéutica destinada a la comprensión fenoménica del objeto de estudio.

El desarrollo de la entrevista se generó a partir de un espacio ameno de interacción intersubjetiva para aperturar un ámbito de reflexión acerca de los ejes temáticos; la observación, como técnica, apoyó la entrevista en profundidad al permitir captar las emociones, motivaciones, sentimientos, deseos, recuerdos, pensamientos y conductas desplegadas por los actores sociales, siendo registradas a través de los instrumentos seleccionados. La información obtenida acerca del fenómeno en estudio fue recopilada mediante grabadora de voz, videocámara, registro fotográfico y cuaderno de notas, con la autorización de los docentes participantes para posteriormente ser transcrita y analizada.

En la entrevista en profundidad, se desplegó un procedimiento cooperativo y dialógico orientado a la realimentación del proceso investigativo, con la finalidad de dilucidar y perfeccionar los conocimientos emergentes. Una vez recabada la información a través de la entrevista en profundidad a cada uno de los actores sociales del estudio, se procedió a desgrabar los audios, reproducir los videos, transcribir los testimonios y organizarlos por separado para cada participante. Posteriormente, se realizó el análisis de los discursos obtenidos y, de manera subsiguiente, el proceso de categorización correspondiente a la etapa constructiva.

Descripciones Protocolares: Sistematización de la etapa constructiva

Esta etapa correspondió en el proceso investigativo a imbuir el estudio de las descripciones encontradas en los protocolos de la información recabada en la entrevista en profundidad resultando necesario transitar por el camino de la recopilación, organización, clasificación de la información, y avanzar al proceso de sistematización, análisis e interpretación de la información obtenida. En este menester, tomé en consideración los planteamientos de Tracy (2024), al indicar que en la investigación cualitativa el análisis de la información debe ser realizado con la mente abierta pero no proyectiva, es decir, no se deben anticipar conclusiones teóricas, por el contrario, se debe dar apertura a que los patrones emergentes y los significados de la información sean los que guíen la interpretación, para favorecer la comprensión profunda y fiel de las experiencias, vivencias y sentires de los actores sociales. Fue necesario realizar un examen microscópico de la información y aprender a escuchar permitiendo que la información hablara por sí misma, mirando los detalles con sentido para formar un esquema interpretativo y evitando conclusiones teóricas anticipadas.

En el marco de lo anterior la recolección y análisis de la información, la realicé mediante un diálogo intersubjetivo con los actores sociales, lo cual conllevó a vivenciar un clima de contemplación sobre las cuestiones tratadas, dentro de un ambiente de interés para propiciar la expresión libre, desde una conciencia fenomenológica dirigida a la comprensión del pensamiento crítico desde los textos multimodales en educación básica primaria.

En este sentido, el análisis de la información condujo a la necesaria codificación, reducción, categorización, clarificación y comparación de la información, para obtener una visión holística de la realidad. Beekhuyzen y Bazeley (2024), aportan aspectos que fueron considerados en esta etapa del desarrollo investigativo, al indicar que en este momento se vislumbran las voces e intenciones de los actores sociales (subjetividades), así como la visión personal del investigador, quien deberá presentar una interpretación fundamentada sobre el fenómeno. Para los autores, los elementos configurativos para el

desarrollo del aporte teórico, emergen de los conceptos de categorías y propiedades, como cualidades analíticas y conceptuales relevantes para la elaboración de la teoría.

El proceso de análisis y fundamentación de conceptos en los testimonios es esencial, así como la creatividad del investigador, en la que se incluye el pensamiento crítico, en tanto se maneja con la cientificidad demandada por el acto en sí mismo y creativo al desarrollar la capacidad de crear categorías acertadas, formular preguntas, comparar y diseñar esquemas comparativos. En este contexto, procedí a la construcción discursiva de la confianza del estudio, para establecer la categorización, codificación y triangulación, procesos inherentes a la interpretación y la presentación de cada uno de ellos.

En lo referente a garantizar la confianza de la investigación, se consideró la selección de los informantes claves, los métodos y técnicas de recolección y análisis de fuentes (orales y escritas), la formulación de categorías emergentes como elementos de comparación de la información producida, entre los actores sociales en sí mismos y ellos con la teoría conocida; elementos que de acuerdo con Silverman (2024), garantizan un protocolo científico riguroso y flexible.

Estos procedimientos me condujeron a un nivel de análisis y razonamiento complejo, realizando el abordaje global de la información obtenida (la totalidad), la cual descompuse en sus partes para poder conocer su esencia, y obtener la mayor cantidad de información. Para alcanzar este proceso realicé la yuxtaposición de mis habilidades cognitivas inherentes a la interpretación y comparación. En fundamento epistémico a ello, me apoyé en Strauss y Corbin (2016), para quienes la categorización consiste en “dividir los datos en unidades de análisis que pueden ser una palabra, una frase, una oración un párrafo o varios párrafos” (p.54).

Es así como fueron identificadas las unidades de análisis a partir de su conceptualización para avanzar a realizar las comparaciones, de las cuales surgieron las similitudes y diferencias expresadas en las voces de los actores sociales, que dieron origen a las unidades de análisis de donde emergieron las categorías y subcategorías que fueron codificadas.

En la descripción del proceso realizado en este estudio y el cual será develado en este momento de mi estudio, corresponde expresar que la codificación fue desarrollada en dos fases, atendiendo a Martínez (2006), en la primera tuve, como fundamento teleológico detectar los conceptos esenciales, características, dimensiones y propiedades respecto al pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria. A partir de ello, procedí a realizar el análisis línea por línea de las transcripciones de las entrevistas realizadas a los actores sociales del estudio identificando las ideas centrales y temas para la construcción de las categorías, una vez identificados los conceptos, aparecieron las categorías preliminares.

En la segunda fase integré la teoría existente con la información obtenida, para desarrollar conceptos explicativos sobre mi fenómeno de investigación, y realizar continuamente la agrupación de categorías en torno a los conceptos explicativos, desde las voces de los actores sociales, dando paso a la saturación teórica. Por último, emergieron las categorías finales con propiedades, dimensiones definidas, cada una de las cuales permitió a posteriori dar respuesta al pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria.

De este modo, la codificación inicialmente implicó que, se detectaran los conceptos, características, dimensiones y propiedades; utilizando el microanálisis, lo cual partió de la transcripción fiel, exacta y detallada, línea por línea de la entrevista, esto dio paso a la selección de las ideas centrales (temas), así como a la construcción de las categorías tal como se observa en la *Matriz 1 (ver anexo B);* en la segunda, integré la teoría existente con la información obtenida a través de las voces de los actores sociales, para componer alrededor de los conceptos explicativos del desarrollo del pensamiento crítico a través de los textos multimodales en educación básica primaria, tomando en consideración la saturación teórica, una vez que se logró desarrollar las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, alcanzando su validación.

El proceso de codificación y categorización fue realizado simultáneamente,

empleando la técnica de cromatización, la cual de acuerdo a Piñero y Rivera (2017), implica asignarle un color a las unidades de significación que van emergiendo para luego compararlas, relacionarlas, ordenarlas y analizarlas, hasta configurar una red de significación que oriente el proceso hermenéutico, atendiendo a los requerimientos de los estudios fenomenológicos apoyados en la hermenéutica, siguiendo los seis pasos indicados en la descripción tercer paso, de la etapa inicial.

En síntesis, de la secuencia metodológica organicé la información, la cual extrapolé reflexivamente al discurso escrito, organizándolo sistemáticamente en la *Matriz I (ver anexo B),* haciendo uso de la cromatización, para posteriormente realizar el proceso de categorización donde emergieron tres (3) categorías de análisis:

Tabla 5
Categorías de análisis

CATEGORÍAS EMERGENTES	
Configuración formativa del pensamiento crítico en la experiencia educativa	Azul
Transformación de los textos multimodales en los procesos de significación	Rojo
La educación básica primaria como escenario pedagógico del razonamiento reflexivo	Marrón

Nota. Elaborada por la autora

En la tabla anterior presento las categorías emergentes de la información obtenida de mis actores sociales a las cuales atendiendo al proceso de cromatización se les asignó un color como las unidades de significación emergentes lo cual me permitió compararlas, relacionarlas, ordenarlas y analizarlas, hasta delimitar la significación macro del proceso hermenéutico. En este sentido emergieron tres categorías:

Configuración Formativa Del Pensamiento Crítico en la Experiencia Educativa a la cual se le asignó el color azul; Dimensión Transformadora de los Textos Multimodales en el Proceso de Significación, quedando asignada con el color rojo; y la categoría la Educación Básica Primaria como Escenario Pedagógico de Razonamiento Reflexivo quedó enmarcada con el color marrón. Ahora bien, en el siguiente cuadro presento la emergencia de las subcategorías y la vinculación cromática de ellas con las categorías.

Tabla 6

Subcategorías emergentes

CATEGORÍA	SUBCATEGORIAS EMERGENTES	Actores Sociales
Configuración formativa del pensamiento crítico en la experiencia educativa	Formación multidimensional del estudiante	1,2,3
	Ciudadanía reflexiva en acción	3
	Proyección Formativa del Razonamiento reflexivo	1,2,3
	Activación del rol crítico del estudiante	1
	Trascendencia formativa del razonamiento crítico	1
	Ciudadaníacrítica y transformadora	2
	Habilidades formativas de orden superior	1,2,3
	Ciudadanía crítica y compromiso social	3
Dimensión transformadora de los textos multimodales en los procesos de significación	Multimodalidad como vía pedagógica para el pensamiento crítico	1
	Retos y limitaciones para la multimodalidad	1,2,3
	Integración semiótica crítica	3
	Mediación semiótica transformadora del aprendizaje	2
	Proyección transformadora de la multimodalidad	1,2,3
	Construcción de significados a partir de múltiples lenguajes	1,2,3
La educación básica primaria como escenario pedagógico del razonamiento reflexivo	Alfabetización multimodal	3
	Autonomía intelectual en la escolaridad	1,2,3
	Formación integral del lector multimodal	3
	Estrategias didácticas contextualizadas	1,2,3
	Innovación pedagógica con enfoque transformador	2
	Transformación personal y colectiva de la práctica docente	1
	Interpretacionesy significados otorgados	1
	Formación temprana del razonamiento reflexivo	1,2,3
	Mediación pedagógica del razonamiento reflexivo	1,2,3
	Construcción de sentido y formación ciudadana en la escuela primaria	1

Nota. Tabla elaborada por la autora

En la tabla anterior, presento las subcategorías emergentes del proceso del análisis discursivo de los testimonios obtenidos de los actores sociales. En ella queda expresada la totalidad de elementos significantes, conceptos, características, dimensiones y propiedades aparecidos en el discurso aportado por los actores sociales,

así como la relación con las categorías, al instituirse como conceptos explicativos del desarrollo del pensamiento crítico a través de los textos multimodales en educación básica primaria, manteniendo el proceso de cromatización.

A partir de allí procedí a al proceso de selección de categorías y subcategorías, tomando en cuenta criterios de inclusión y exclusión natural fundada en la significación que otorgan los actores sociales del estudio y la emergencia de estas a través de sus discursos, lo cual presento a través de la siguiente tabla.

Tabla7

Codificación de las Categorías y Subcategorías

CATEGORÍA	SUBCATEGORIA	CÓDIGO	ACTORES SOCIALES
Configuración Formativa del Pensamiento Crítico en la Experiencia Educativa	Formación Multidimensional del Estudiante	FME	1,2,3
	Desarrollo de Habilidades de Pensamiento de Orden Superior.	HFOS	1,2,3
	Proyección del razonamiento reflexivo.	PFRR	1,2,3
Dimensión transformadora de los textos multimodales en los procesos de significación	Construcción de Significados a partir de Múltiples Lenguajes.	CSML	1,2,3
	Proyección Transformadora de la Multimodalidad	PTM	1,2,3
	Retos y Limitaciones para la Multimodalidad.	RLM	1,2,3
La educación básica primaria como escenario pedagógico del razonamiento reflexivo	Mediación Pedagógica del Razonamiento Reflexivo	MPRR	1,2,3
	Estrategias Didácticas Contextualizadas	EDC	1,2,3
	Formación Temprana del Razonamiento Reflexivo	FTRR	1,2,3
	Autonomía Intelectual en la Escolaridad	AIE	

Nota. Tabla elaborada por la autora

La tabla anterior presenta la coyuntura de los aportes lingüísticos de los actores sociales, el cual emergió de la intersección y discrepancias construidas de las voces emitidas a través de sus testimonios, respecto a una misma subcategoría de análisis, delineándolas con un color para su cotejo, contrastación e interpretación, acerca del desarrollo del pensamiento crítico a través de los textos multimodales en educación básica primaria. Este proceso concernió a la reducción eidética, que para Husserl (2024), es llevada a cabo desde la libre variación imaginativa de los casos singulares hasta encontrar unas notas invariables que ya no podemos eliminar. Atendiendo al autor, la desarrollé a partir

de la comparación entre significados semejantes, para descubrir aspectos idénticos e inalterables, es decir, semejantes para continuar con el proceso de codificación.

De esta forma la categoría *Configuración Formativa Del Pensamiento Crítico en la Experiencia Educativa* quedó integrada por tres subcategorías; la categoría *Dimensión Transformadora de los Textos Multimodales en el Proceso de Significación,* quedo conformada por tres (3) subcategorías y por último la categoría *Educación Básica Primaria como Escenario Pedagógico de Razonamiento Reflexivo* quedo configurada por cuatro (4) subcategorías. En síntesis, de esta esta del estudio condenso de manera gráfica los siete (7) pasos, que sirvieron de orientación para el desarrollo.

Figura 10
Indagación Fenomenológica



Nota. Figura elaborada por la autora

En la figura anterior presento a través de la ilustración de manera puntual los pasos que seguí atendiendo a Martínez (2016), así en el primer paso realicé una lectura general de las descripciones de cada protocolo, y la revisión de las grabaciones las cuales corroboré con las notas tomadas durante la interacción con los entrevistados, para profundizar la comprensión de algunas expresiones lingüísticas, vinculadas con gestos, actitudes, expresiones emotivas de los elementos que difícilmente pudieran ser captados a través de las expresiones lingüísticas para complementar el análisis.

En el segundo paso delimité las unidades temáticas naturales, llevando a cabo una nueva lectura de las descripciones protocolares, para extraer las expresiones de conciencia, que se vinculan con la situación de los informantes. En el tercero determiné el tema central que domina cada unidad temática, registrando los temas centrales a partir de la selección de significados mostrados en las expresiones de conciencia reflejadas en la descripción protocolar de cada una de las entrevistas realizadas.

En el cuarto paso, realicé la expresión del tema central en lenguaje científico, en este momento se impuso la reflexión sobre los temas centrales contenidos en las unidades temáticas para expresarlas en lenguaje técnico, pedagógico y académico para extraer lo relevante acerca del sujeto y el área temática investigada en situaciones concretas.

En el quinto integré todos los temas centrales en una estructura particular descriptiva, propios de cada una de éstas últimas categorías mencionadas, en este paso, se mantiene el momento constitutivo trascendental al permitir la búsqueda de la correspondencia entre las categorías agrupadas, a través de la expresión verbal y la correlación con los elementos que la integran, haciendo posible la elaboración de la estructura particular descriptiva.

En el sexto paso realicé la integración de todas las estructuras particulares en una estructura general global, esto implicó integrar en una sola descripción lo más exhaustivo posible la riqueza del contenido de las estructuras identificadas en los diferentes

protocolos, por medio del momento fenomenológico. Por último, desarrollé la entrevista final con los actores sociales, para dar a conocer a los informantes los resultados alcanzados en la investigación con el fin de escuchar sus apreciaciones y reacciones.

Comprensión y significado de los hallazgos. Sistematización de la Etapa de Análisis

El transitar de esta etapa implicó dos momentos del hacer investigativo, donde llevé a cabo la contrastación de las voces de los actores sociales, atendiendo a Morgan (2024), al señalar que este proceso posee diversas implicaciones, entre ellas reunir el conjunto de información referida a un mismo tema, a partir de múltiples puntos de vista respecto a cada uno de los elementos que la conforman.

Por tanto, se sitúa como una primera triangulación de la información del fenómeno a estudiar, donde se pone al tapiz de la interpretación los testimonios expresados por los actores sociales respecto al desarrollo del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria.

De este modo contrasté las diferentes versiones expuestas por los actores sociales sobre las categorías emergentes las cuales denotaron el interés particular y colectivo de cada uno. Este proceso me permitió evidenciar la aparición de conceptos que emergieron en el discurso, así como el sentido y significado que le otorgaron al desarrollo del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria, de acuerdo con su quehacer docente. El proceso conducido se explica a continuación.

Triangulación de la información

Para Bautista (2021), la contrastación implica una intervención cruzada entre diversas fuentes de información estas pueden ser personas, instrumentos, métodos, documentos o combinación de ellos. En atención al autor, para desarrollar este proceso

realicé el empalme de informaciones, para disentir de manera sistemática, la interpretación de los significados, en la búsqueda de la comprensión del fenómeno.

Ahora bien, la contrastación es un proceso heurístico apoyado en la triangulación entre la información aportada por los actores sociales, las fuentes teóricas y mi patrimonio intelectual como investigadora. En el sentido de lo expuesto este momento del estudio se encuentra configurado a partir de las posturas individuales y colectivas, consideradas relevantes en el desarrollo interpretativo de las categorizaciones emergentes, así como de los puntos de convergencia dentro de la información, en relación con las concepciones que tienen los actores sociales, acerca del fenómeno de investigación.

Es de especial importancia destacar que fue a través de este proceso donde se revelaron los hallazgos de la investigación desde una perspectiva interpretativa de la realidad. Para ello, tomé en consideración, la información suministrada por los actores sociales con quienes interactué, así como las teorías, fundamentos, posturas y postulados que epistémicamente han sido construidos en torno a ellos, así como mis consideraciones como investigadora desde la postura epistemológica, ontológica y metodológica fenomenológica, en la que se sustenta esta tesis.

Contrastación

En la narrativa del proceso investigativo desarrollado, continué en este transitar discursivo indicando que pretendí conocer la situación objeto de estudio. En este sentido, traté de interpretar los relatos, a medida que obtenía la información para elaborar los protocolos; es decir escribir tal cual de las propias voces de los actores sociales lo narrado por ellos. En ello protegí cada testimonio utilizando una grabadora para acceder a toda la información lo que me ayudó a rememorar las expresiones, emociones, gestos que acompañaban todas las narraciones de los actores sociales.

Para el análisis de los protocolos obtenidos, procedí al inicio a un estudio “línea por línea”. Además del proceso, debo resaltar también la interacción que tuve como

investigadora con la información en el proceso de recolección como en el de análisis de este. La transcripción de las entrevistas y la categorización fue manual, luego de la transcripción cuidadosa procedí a profundizar en los testimonios considerando los contenidos discursivos que tenían un significado, para darle fluidez y funcionabilidad al proceso de presentación de la interpretación realizada, todos los protocolos fueron codificados de acuerdo a cada uno de los actores sociales, de la siguiente manera; ejemplo la primera categoría CT: ***Configuración Formativa del Pensamiento Crítico en la Experiencia Educativa****;* en su subcategoría *SC:* Formación Multidimensional del Estudiante (FME), Formación (F), Multidimensional (M); Estudiante (E); AS1: Línea, que corresponde al orden seguido para las entrevistas, las cuales se ubican en la Matriz I, (Ver anexo A-1).

La categorización e interpretación se desarrolló tomando en cuenta las ideas centrales que se plasmaron en el protocolo de cada una de las entrevistas aplicadas, donde emergieron las categorías, soportadas por expresiones claves del discurso de los entrevistados las cuales denominé subcategorías. El proceso de categorización e interpretación de información implicó una comparación constante para codificar y analizar, a través de la caracterización de la clase y su extracción como unidad única, generada de la información dada por los informantes.

En este sentido, los protocolos dieron paso a tres (03) categorías, de las que emergieron diez (10) subcategorías, definiendo una matriz sintética de la realidad estudiada. Una vez obtenidas y presentadas las categorías y subcategorías emergentes, procedí a desarrollar la contrastación de la información, construyendo matrices por cada una de ellas para explicitar todo el contenido narrativo del contexto investigativo.

El proceso realizado se presenta a continuación a través de los cuadros que configuran la Matriz II. Estos se encuentran organizados en tres columnas que permiten sistematizar el proceso de análisis e interpretación de la información. En la primera, se incluyen los fragmentos de la información seleccionada, los cuales constituyen muestras representativas que evidencian las manifestaciones de las distintas subcategorías en el

marco de las categorías identificadas durante el proceso de categorización. En la segunda, denominada contrastación, se desarrolla un ejercicio descriptivo orientado a identificar y presentar los elementos que emergen en los testimonios de los actores sociales participantes en la investigación.

Este apartado inicia con una descripción general del hallazgo asociado a la subcategoría analizada profundizando en los aportes expresados por cada uno de los tres actores sociales, con el propósito de mostrar las coincidencias y particularidades presentes en sus testimonios. Este proceso culmina con una síntesis que recoge los aspectos más relevantes identificados en la información. Por último, en la tercera denominado postura interpretativa, se desarrolla un ejercicio analítico orientado a profundizar en los significados que emergen de los testimonios presentados, trascendiendo la descripción inicial de la información para construir una comprensión más amplia del fenómeno estudiado.

Ahora bien, a continuación, se presentan en las *Matriz II* el proceso descrito, donde se encuentran contenidas las unidades de análisis, entidades que permitieron visualizar las posturas coincidentes y divergentes de los actores sociales del estudio, docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa República de Argentina, así como mi interpretación de estas.

Tabla 8

Matriz II. Análisis e interpretación testimonial

Categoría 1: Configuración formativa del pensamiento crítico en la experiencia educativa (CPEE)

***Subcategoría 1:* Formación multidimensional del estudiante (FME)**

Testimonio del Actor Social	**Contrastación**	***Postura Interpretativa***
(…) en mi práctica pedagógica he comprobado que cuando se orienta el aprendizaje hacia la crítica y la reflexión, los estudiantes dejan de ser receptores pasivos para convertirse en actores activos del proceso educativo, capaces de confrontar ideas, expresar desacuerdos, argumentar y elaborar nuevas interpretaciones de los fenómenos que observan (CPEEFMEAS1L57-63) ***(…) la multimodalidad representa una vía pedagógica esencial para la formación integral de los estudiantes, al potenciar su capacidad para integrar diversos lenguajes semióticos en procesos críticos, creativos y reflexivos que responden a las demandas de la sociedad." (CPEEFMEAS1L195-199)*** ***(…). enseñar no es solo transmitir contenidos, sino formar ciudadanos reflexivos, capaces de interpretar su entorno, tomar decisiones conscientes y relacionarse con los demás desde el respeto, en cada clase, busco que la***	Mediante los testimonios de los actores sociales se evidencia que, cuando las prácticas pedagógicas promueven procesos de crítica y reflexión, los estudiantes asumen una participación más activa dentro del proceso educativo, dejando de ocupar un rol exclusivamente receptivo para involucrarse en la confrontación de ideas, la argumentación y la elaboración de interpretaciones sobre los fenómenos que observan. Este tránsito dialoga con los postulados de Solé (1998) y Cassany (2001), quienes conciben la lectura como un proceso interactivo y constructivo, así como con el concepto de mediación en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1995). El *actor social* 1 señala la necesidad de orientar el aprendizaje hacia procesos que involucren la confrontación de ideas y la argumentación, reconociendo la multimodalidad como recurso pedagógico que integra diversos lenguajes semióticos. Esta visión se	A partir de las expresiones lingüísticas aportadas por los actores sociales, es posible afirmar que conciben la configuración formativa del pensamiento crítico como un proceso pedagógico que supera la transmisión de contenidos para posicionarse en una dinámica educativa cuya orientación es hacia la reflexión, la confrontación de ideas y la construcción de interpretaciones propias sobre la realidad. En este sentido, los estudiantes transitan de una posición receptiva hacia una activa dentro del proceso educativo, involucrándose en la argumentación, el análisis y la significación del conocimiento. Lo anterior configura una formación multidimensional en la que

curiosidad sea el punto de partida y la reflexión el camino que los guíe hacia el conocimiento con sentido. (CPEEFMEAS2L37-43)

(…) integrar la multimodalidad y el desarrollo cognitivo con el crecimiento emocional y social de los niños no solo les ayuda a comprender conceptos académicos, sino también a reconocer sus emociones ante situaciones complejas, favoreciendo así su formación integral. (CPEEFMEAS2L161-166)

(…) el uso de textos enriquecidos con múltiples elementos imágenes, sonidos, gestos, colores y recursos digitales contribuye de manera significativa a la formación de estudiantes más participativos, críticos y sensibles, estos recursos no solo captan su atención, sino que amplían sus formas de comprender y expresar el mundo, permitiéndoles analizar mensajes desde distintas perspectivas. (CPEEFMEAS3L144-151)

(...) los estudiantes de primaria se encuentran en pleno proceso de construcción de su mundo simbólico y en el desarrollo progresivo de las formas mediante las cuales expresan sus ideas, emociones y percepciones sobre la

sustenta en Kress y Van Leeuwen (2001), quienes conciben la multimodalidad como articulación de modos de significación para la construcción de sentido, perspectiva que es ampliada por Bezemer (2008) al demostrar que la integración de imágenes y otros modos semióticos redefine la agencia del estudiante al ofrecerle múltiples vías de acceso a la comprensión, favoreciendo procesos críticos y reflexivos acordes con la cultura contemporánea.

El *actor social* 2 destaca la formación de estudiantes reflexivos capaces de interpretar su entorno y tomar decisiones conscientes, señalando que la curiosidad constituye un punto de partida y la reflexión orienta el aprendizaje. Esta perspectiva se vincula con la comprensión lectora como proceso cognitivo y metacognitivo complejo que integra conocimientos previos y motivación (Santiesteban & Velásquez, 2011). Asimismo, Jewitt (2008) evidencia que los nuevos ensamblajes multimodales transforman la experiencia educativa y reconfiguran el significado de la alfabetización más allá del logro lingüístico, en coherencia con los convergen dimensiones cognitivas, emocionales y sociales.

Desde esta perspectiva, la multimodalidad emerge como un recurso pedagógico relevante al articular diversos lenguajes semióticos como las imágenes, los sonidos, los gestos y los recursos digitales y ampliando las posibilidades de comprensión y expresión del mundo, conjuntamente favorecen procesos críticos, creativos y reflexivos.

De esta manera, especialmente en la educación básica primaria, donde los estudiantes se encuentran en plena construcción de su mundo simbólico, la integración de múltiples formas de representación del conocimiento fortalece su capacidad analítica y su participación consciente en la interpretación de los fenómenos que los rodean.

realidad que los rodea. CPEEFMEAS3L236-240) ***(...) frente a estos desafíos, resulta fundamental promover experiencias de aprendizaje que integren diversas formas de expresión y comprensión, permitiendo que los estudiantes construyan conocimiento a partir de múltiples fuentes y lenguajes desarrollando habilidades, comunicativas potenciando su capacidad de análisis, creatividad y pensamiento crítico." (CPEEFMEAS3L275-281)***	lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2016). El *actor social 3* resalta que en educación básica primaria los estudiantes construyen su mundo simbólico y desarrollan formas de expresión. Esta característica se corresponde con Tonucci (1990), quien plantea que la escuela debe partir de la experiencia y curiosidad del niño. El uso de textos multimodales permite generar experiencias que integran diversos lenguajes, donde los estudiantes decodifican un mundo simbólico preestablecido, pero también participan activamente en su construcción y transformación (Freire, 2004). Así, la multimodalidad actúa como catalizador de procesos de confrontación de ideas y argumentación, formando estudiantes reflexivos capaces de interpretar su realidad y actuar sobre ella, en coherencia con los fines formativos de la educación básica primaria en Colombia.

Nota. Tabla elaborada por la autora

Tabla 9

Matriz II. Análisis e interpretación testimonial

Categoría 1: Configuración formativa del pensamiento crítico en la experiencia educativa (CPEE)

***Subcategoría 2:* Desarrollo de Habilidades de Pensamiento de orden superior (HFOS)**

Testimonio del Actor Social	**Contrastación**	***Postura Interpretativa***
(…) No se busca solo fortalecer destrezas cognitivas de forma separada, sino brindar a los niños la oportunidad de desarrollar la capacidad de cuestionar su entorno, plantear posibles explicaciones, examinar la información con sentido crítico y elaborar opiniones fundamentadas. (CPEEHFOSAS1L77-81) ***(…) Al potenciar en el aula habilidades de orden superior hay una mayor motivación, comprensión profunda y autonomía intelectual de los estudiantes, permitiéndoles interpretar y transformar su realidad sociocultural de manera significativa. (CPEEHFOSAS1L1294-298)*** ***(…) Además no solo desarrollan competencias comunicativas, sino también habilidades críticas: seleccionan información relevante, deciden***	El *actor social* 1 habla del desarrollo de habilidades de orden superior como un proceso que trasciende el fortalecimiento aislado de destrezas cognitivas. Señala que los estudiantes cuestionan su entorno, examinan información con sentido crítico y elaboran opiniones fundamentadas, asociadas al análisis, evaluación y creación (Anderson & Krathwohl, 2001). Este fortalecimiento se vincula con mayor motivación, comprensión profunda y autonomía intelectual (Vygotsky, 1995), permitiendo interpretar su realidad sociocultural y establecer relaciones con su contexto. El *actor social 2* describe la presencia de estas habilidades, es decir, las de orden superior en las formas de participación y producción de los estudiantes durante las actividades educativas. En su discurso se menciona que, además de las competencias comunicativas, los estudiantes desarrollan habilidades críticas vinculadas con la selección de	Los testimonios aportados por los actores sociales permiten comprender que las habilidades formativas de orden superior son un entramado de procesos intelectuales y metacognitivos que posibilitan al estudiante cuestionar su entorno, examinar información con sentido crítico y construir explicaciones propias sobre los fenómenos que observa. Desde esta mirada, el proceso educativo lleva a cabo un desplazamiento que va de la simple reproducción de conceptos hacia la activación de operaciones cognitivas más complejas tales como el análisis, la síntesis y la evaluación, siendo estas capaces de fortalecer la comprensión profunda y favorecen la autonomía intelectual del estudiante frente a su realidad sociocultural. En consonancia con ello, las prácticas pedagógicas descritas por los actores sociales se orientan a generar experiencias de

cómo representarla y reflexionan profundamente sobre el mensaje que desean dar a conocer. (CPEEHFOSAS2L264-268)

(…) En vez de repetir conceptos, los invito a observar, comparar, preguntar y debatir, abordamos un tema social o ambiental, y los llevo motivo a pensar que ocurre en su barrio o en su familia frente a ese tema y poco a poco van dando a conocer sus puntos de vista. (CPEEHFOSAS2L57-61)

(…) En mi práctica diaria, fortalezco el pensamiento crítico analizando historias con dilemas cotidianos, donde los niños evalúan evidencias, proponen soluciones y argumentan sólidamente, activando análisis, síntesis y evaluación ética desde básica primaria." (CPEEHFOSAS3L41-45)

(…) A través de preguntas guiadas y espacios de diálogo estructurado, los estudiantes aprenden a interpretar la relación entre los diferentes modos información relevante, la toma de decisiones sobre cómo representarla y la reflexión sobre el mensaje que desean comunicar, lo cual se articula con la comprensión lectora como proceso activo (Solé, 1998) y con la producción de significado en prácticas sociales (Gee, 2015).

Este *actor social* también señala que las dinámicas de aula promueven acciones como observar, comparar, preguntar y debatir sobre temas sociales o ambientales que son cercanos al contexto de los estudiantes, lo que da lugar a la expresión progresiva de sus puntos de vista, en coherencia con el desarrollo de niveles inferencial y crítico de comprensión (MEN, 2016).

Por su parte, el *actor social* 3 describe cómo estas habilidades se movilizan en prácticas cotidianas. Indica que el trabajo con dilemas cotidianos permite evaluar evidencias, proponer soluciones y argumentar, activando procesos de análisis, síntesis y evaluación ética (Facione et al., 1995). Señala que, mediante preguntas guiadas y diálogo estructurado, los estudiantes interpretan relaciones entre modos semióticos, fortaleciendo habilidades cognitivas desde la multimodalidad aprendizaje donde observar, comparar, preguntar y debatir se convierten en acciones recurrentes dentro del aula. La incorporación de dilemas cotidianos, problemáticas sociales o situaciones cercanas al contexto infantil sitúa el aprendizaje en escenarios significativos que invitan a los estudiantes a seleccionar información, contrastar perspectivas y construir argumentos sustentados, configurando así el pensamiento crítico como una práctica situada que se nutre de la interacción entre conocimiento escolar y experiencia cotidiana.

De manera complementaria, los discursos destacan el papel de la mediación docente en la movilización de estas habilidades, particularmente a través de preguntas orientadoras y espacios de diálogo estructurado que permiten a los estudiantes interpretar las relaciones entre diversos modos de representación del conocimiento. En dicho proceso, los estudiantes van avanzando progresivamente y se mueven de descripciones iniciales hacia interpretaciones más profundas,

semióticos, fortaleciendo habilidades cognitivas frente a diversas situaciones." (CPEEHFOSAS3L129-133)	(Kress & Van Leeuwen, 2001; Parodi, 2010). Desde la evaluación formativa, reporta avances desde descripciones superficiales hacia interpretaciones más profundas, donde formulan preguntas y contrastan ideas, evidenciando metacognición (Flavell, 1979). Finalmente, la participación en actividades con diversos lenguajes se asocia con pensamiento más autónomo, crítico y profundo.	formulando interrogantes pertinentes, contrastando ideas y elaborando conclusiones propias

Nota. Tabla elaborada por la autora

Tabla 10

Matriz II. Análisis e interpretación testimonial

Categoría 1: Configuración formativa del pensamiento crítico en la experiencia educativa (CPEE)

***Subcategoría 3:* Proyección del Razonamiento Reflexivo (PFRR)**

Testimonio del Actor Social	**Contrastación**	***Postura Interpretativa***
""(…) Los procesos de interacción dialógica con recursos multimodales proyectan formativamente el razonamiento reflexivo al capacitar a los niños para articular, confrontar y gestar ideas e hipótesis complejas, con proyección transformadora.". (CPEEPFRRAS1L137-141) ***"Estos beneficios no solo impactarían el rendimiento académico, sino que contribuiría a la formación integral de los estudiantes, al prepararlos para ser ciudadanos capaces de analizar y transformar críticamente la realidad que los rodea." (CPEEPFRRAS1L254-258)*** ***"En la educación básica primaria, los procesos pedagógicos orientados a la comprensión profunda, la reflexión y la toma de decisiones favorecen el desarrollo de capacidades que van más allá de***	El *actor social* 1 describe el razonamiento reflexivo como un proceso que se proyecta formativamente a través de interacciones dialógicas apoyadas en recursos multimodales, señalando que estas dinámicas permiten a los estudiantes articular, confrontar y gestar ideas e hipótesis complejas, en línea con el pensamiento reflexivo como consideración activa de las ideas (Dewey, 1933) y con la mediación social del aprendizaje (Vygotsky, 1995). Por otro lado, este actor social menciona que tales procesos se vinculan con la formación integral de los estudiantes, en la medida en que los preparan para analizar y transformar críticamente la realidad que los rodea, en coherencia con la lectura crítica del mundo (Freire, 2004). En su discurso también indica que los procesos pedagógicos orientados a la comprensión profunda, la reflexión y la toma de decisiones favorecen el desarrollo de capacidades que trascienden la repetición de contenidos, colocando la reflexión como parte del proceso formativo en educación	A partir de los testimonios provistos por los actores sociales es posible reconocer que el razonamiento reflexivo se proyecta formativamente en la experiencia educativa como una capacidad que trasciende la repetición de contenidos para consolidarse como una forma de análisis y comprensión crítica de la realidad. En este sentido, las interacciones dialógicas mediadas por recursos multimodales favorecen que los estudiantes articulen ideas, contrasten perspectivas y formulen hipótesis, configurando un razonamiento que no se limita a la resolución de problemas académicos, por el contrario, orienta la interpretación de su entorno y la toma de decisiones con un fuerte sentido crítico. En esta dinámica, el contraste de opiniones y la relación entre el conocimiento escolar y las experiencias de la vida cotidiana permiten a los estudiantes superar interpretaciones desde el plano de la literalidad para construir

la repetición de contenidos desprovistos de sentido." (CPEEPFRRAS1L274-278)

"Esta práctica pedagógica proyecta hacia el futuro un razonamiento sólido en los estudiantes, donde no solo resuelven problemas académicos, sino que desarrollan la capacidad de analizar críticamente su realidad, tomar decisiones éticas y aportar soluciones transformadoras." (CPEEPFRRAS2L144-149)

"Al contrastar las opiniones cada niño descubre que su manera única de observar se proyecta hacia un razonamiento más reflexivo y profundo, esencial para que el grupo construya juntos una comprensión más completa que trasciende la literalidad." (CPEEPFRRAS2L183-187)

"(…) Así, los niños trascienden el aprendizaje aislado proyectando su razonamiento reflexivo al comprender cómo cada conocimiento se conecta con otros en su vida cotidiana, básica primaria, en coherencia con niveles críticos de comprensión (MEN, 2016).

El *actor social 2* también indica que el contraste de opiniones dentro del grupo permite que los estudiantes reconozcan distintas formas de observar una situación, lo que contribuye a la construcción colectiva de comprensiones que trascienden lo literal, en el marco de una comunidad de indagación (Lipman, 2003). También menciona que los estudiantes relacionan el conocimiento con situaciones de la vida cotidiana, esto les permite aplicar esas relaciones en decisiones conscientes y transformadoras, en coherencia con niveles inferenciales y críticos de comprensión (MEN, 2016).

El *actor social* 3 describe el desarrollo del razonamiento reflexivo en relación con el uso de recursos pedagógicos y con las competencias que se consolidan a lo largo de la escolaridad. En su testimonio indica que la integración de textos multimodales fortalece las competencias comunicativas, las ciudadanas y las críticas, y que, además, permiten a los estudiantes asumir posturas argumentadas frente a las distintas situaciones que los rodean, lo que se comprende desde la multimodalidad comprensiones más profundas y elaborando posturas argumentadas frente a las situaciones que

los rodean. De esta manera, la reflexión se proyecta más allá del aula como una disposición que impulsa a los estudiantes a analizar, cuestionar y posicionarse críticamente ante su contexto, consolidando el razonamiento reflexivo como un componente formativo clave en el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica primaria.

llevándolos a aplicar esas relaciones en decisiones conscientes y transformadoras." (CPEEPFRRAS2L279-283)

"(…) La integración de textos multimodales fortalece competencias comunicativas, ciudadanas y críticas que se consolidan a lo largo de toda la escolaridad y estas competencias permiten a los estudiantes asumir posturas argumentadas frente a las situaciones que los rodean." (CPEEPFRRAS3L176-180)

"(…) De esta manera, los niños desarrollan la capacidad de reflexionar sobre su realidad, cuestionar lo que observan y asumir una postura propia frente a su contexto desde los primeros años de escolaridad." (CPEEPFRRAS3L199-203)

como articulación de sistemas semióticos (Kress & Van Leeuwen, 2001; Parodi, 2010).

Por otro lado, señala que los estudiantes desarrollan la capacidad de reflexionar sobre su realidad, cuestionar lo que observan y asumir una postura propia frente a su contexto, elementos que aparecen asociados al proceso de formación desde los primeros años en el colegio, en coherencia con la formación de sujetos críticos (Freire, 2004) y con el desarrollo de procesos metacognitivos (Flavell, 1979).

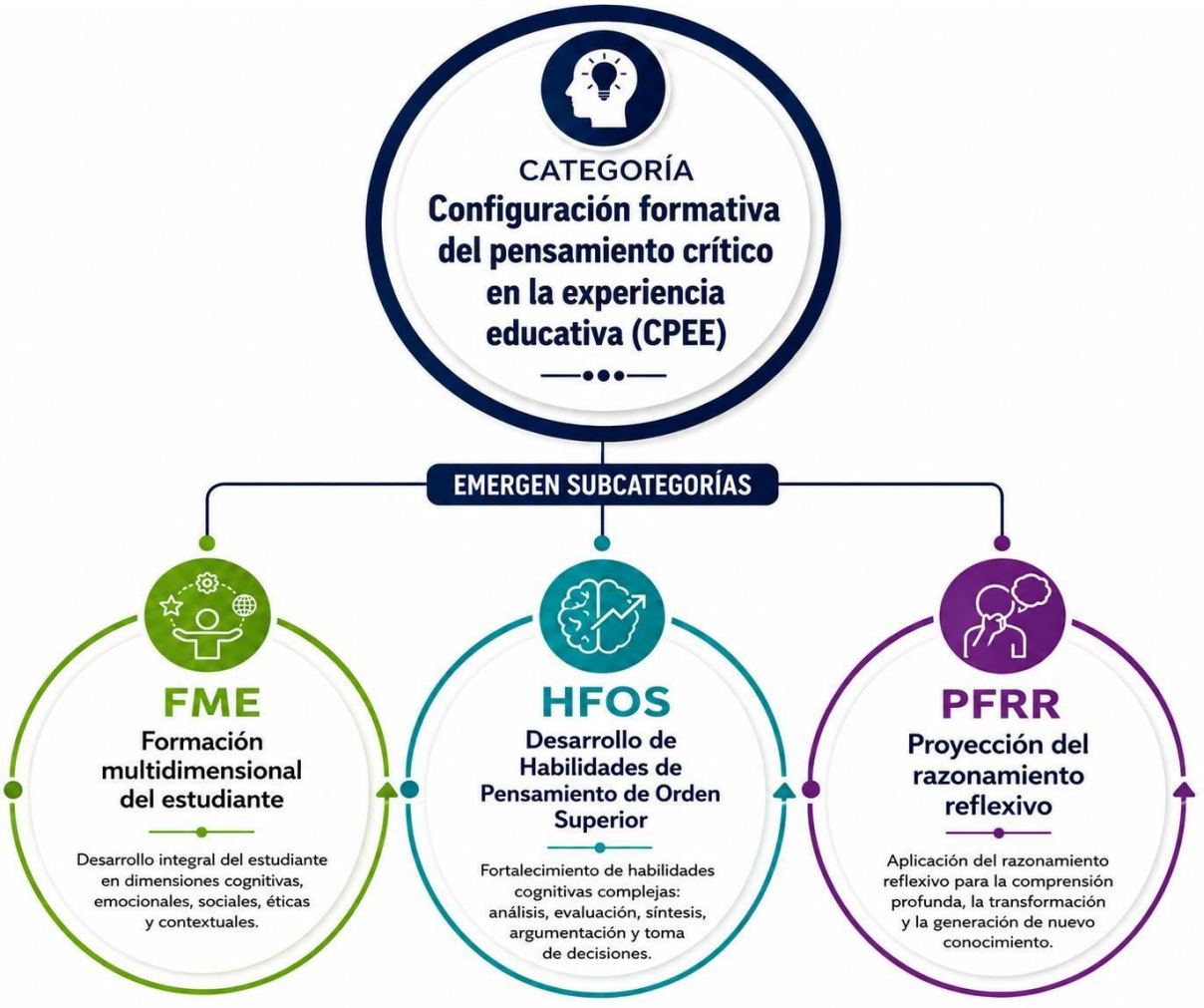
Los testimonios provistos por los actores describen prácticas educativas, dinámicas de interacción y procesos formativos en los que los estudiantes articulan ideas, contrastan opiniones, relacionan conocimientos con su vida cotidiana, reflexionan sobre su realidad y asumen posturas argumentadas frente a su contexto. Estos elementos permiten evidenciar la presencia de la proyección formativa del razonamiento reflexivo dentro de la configuración del pensamiento crítico en la experiencia educativa, tal como se expresa en los discursos de los actores sociales.

Nota. Tabla elaborada por la autora

A partir del proceso de análisis e interpretación, se construye un gráfico integrador que permite visualizar de manera ilustrada la **configuración formativa del pensamiento crítico en la experiencia educativa** como una categoría estructurada a partir de la relación dinámica entre las subcategorías emergentes.

Figura 11

Compendio Categorial de la Categoría "Configuración Formativa del Pensamiento Crítico en la Experiencia Educativa"



Nota. Figura elaborada por la autora

En la figura anterior presento la emergencia relacional jerárquica y a su vez lineal correspondiente al compendio de la categoría emergente Configuración Formativa del

Pensamiento Crítico en la Experiencia Educativa, la cual germina de los testimonios aportados por los actores sociales (AS1, AS2 y AS3), en el encuentro dialógico e intersubjetivo que tuvieron conmigo en mi rol de investigadora cualitativa, durante la entrevista en profundidad, en el cual aportaron aspectos lingüísticos que configuraron esta categoría en tres subcategorías que son: Formación multidimensional del estudiante (FME), Desarrollo de Habilidades de pensamiento de orden superior (HFOS), Proyección formativa del razonamiento reflexivo (PFRR). Es oportuno resaltar que los significados de cada una de ellas, fueron analizados en los cuadros precedentes, donde se encuentran los sentidos expresados por los docentes. Ahora bien, en continuidad al proceso de análisis de la información presento a continuación los gráficos correspondientes a la siguiente subcategoría emergente.

Tabla 11

Matriz II. Análisis e interpretación testimonial

Categoría 2: Dimensión transformadora de los textos multimodales en los procesos de significación (DTMPS)

***Subcategoría 1:* Construcción de significados a partir de múltiples lenguajes (CSML)**

Testimonio del Actor Social	**Contrastación**	***Postura Interpretativa***
(…) Por tanto, el uso de diversos lenguajes en el aula permite a los estudiantes interpretar, construir y compartir significados desde distintas formas de comunicación al integrar lo visual, verbal, sonoro digital, se potencia la comprensión profunda de lo que nos rodea. (DTMPSCSMLAS1L88-91) ***(…) Cuando los estudiantes interactúan con textos escritos, imágenes, sonidos y experiencias, no solo desarrollan autonomía, conciencia crítica y responsabilidad en sus acciones sino también la comprensión profunda de la realidad a partir de la construcción de significados. (DTMPSCSMLAS1L107-111)*** ***(…) En contextos como el nuestro, donde muchos niños tienen un contacto limitado con la lectura tradicional, el uso de imágenes, videos y sonidos les permite conectar lo académico con su realidad cotidiana. Este enfoque hace que la lectura pase de ser distante o difícil a una experiencia rica y significativa, donde***	El *actor social* 1 describe que el uso de diversos lenguajes en el aula permite a los estudiantes interpretar, construir y compartir significados mediante la integración de distintas formas de comunicación, en coherencia con la semiótica social propuesta por Hodge y Kress (1988), que reconoce la construcción de significado a partir de múltiples sistemas semióticos. Arguye que la interacción con textos escritos, imágenes, sonidos y experiencias contribuye a la comprensión de la realidad a partir de la construcción de significados, indicando que la combinación de estos recursos amplía las formas en que los estudiantes que enfrentan productos con diferentes tipos de lenguaje comprenden su entorno, lo cual se sustenta en la idea de Halliday (1985) y ampliada por Kress (2010), quienes señalan que	Los testimonios de los actores sociales dan cuenta de que hay un proceso de construcción de significados a partir de múltiples lenguajes, este se configura como un proceso semiótico y cognitivo donde los estudiantes articulan lo visual, lo verbal, lo sonoro y lo digital para interpretar y recrear el conocimiento más allá de la primacía del texto escrito. Paralelamente, la interacción con diversos recursos comunicativos amplía las formas de comprensión de los contenidos, en tanto posibilita que los estudiantes establezcan conexiones entre la información presentada y sus propias experiencias, favoreciendo interpretaciones personales que enriquecen la lectura de la realidad. Desde esta óptica, los relatos evidencian que un mismo recurso multimodal puede generar lecturas diversas, esto permite asumir que la

los niños conectan imágenes, sonidos y palabras con sus vivencias para crear interpretaciones personales relevantes (DTMPSCSMLAS2L136-143) (…)

Es así como la multimodalidad se consolida como eje articulador del aprendizaje transformador, permitiéndoles no solo consumir información, sino recrearla desde sus experiencias para impactar positivamente su entorno escolar y comunitario y lo más impactante es ver cómo un mismo video, una canción, una imagen, genera tantas lecturas distintas. (DTMPSCSMLAS2L195-200)

(…) Estos recursos amplían las posibilidades de comprensión profunda y expresión creativa, permitiendo que los niños construyan sentido desde múltiples lenguajes de manera integrada y no se limiten a una lectura literal del contenido." (DTMPSCSMLAS3L125-129)

(…) A través de esta integración de múltiples lenguajes multimodales, los estudiantes logran comprender que el conocimiento no se limita al texto escrito, sino que puede manifestarse de múltiples maneras, abriendo paso a nuevas formas de lectura, creación y reflexión sobre el los modos semióticos ofrecen distintos potenciales de significado según el contexto comunicativo.

En el caso del *actor social 2*, este describe la construcción de significados en relación con la interacción de los estudiantes con imágenes, videos, sonidos y palabras, indicando que estos recursos permiten conectar los contenidos académicos con las vivencias de los estudiantes y generar interpretaciones personales, en correspondencia con el aprendizaje significativo planteado por Ausubel (1963).

También menciona que un mismo recurso multimodal puede producir lecturas distintas dando lugar a múltiples interpretaciones, lo que se relaciona con el carácter no unívoco del significado en la comunicación multimodal, tal como lo expone Van Leeuwen (2005). Por último, señala que los estudiantes transforman la información en representaciones propias, produciendo construcciones conceptuales vinculadas con su experiencia, proceso entendido por Kress significación no reside únicamente en el mensaje, sino en la interacción interpretativa que los estudiantes establecen con él a partir de su contexto y de sus experiencias de vida. Dicha dinámica transforma la información en representaciones propias y en construcciones conceptuales que integran lo escolar con lo cotidiano, ampliando las posibilidades de comprensión y expresión dentro del proceso educativo.

De forma complementaria, la integración de múltiples lenguajes facilita la comprensión profunda de los contenidos al permitir visualizar conceptos abstractos, ejemplificar fenómenos complejos y ofrecer distintas formas de representación del conocimiento. Así, los estudiantes acceden a la información, la resignifican y la recrean en nuevas experiencias de aprendizaje, consolidando procesos de significación activa que fortalecen la interpretación crítica del mundo y posicionan la multimodalidad como eje articulador de un aprendizaje mucho más contextualizado, creativo y, además, transformador.

Los testimonios de los

mundo que los rodea." (DTMPSCSMLAS3L326-331)	(2010) como transformación del significado. Por su parte, el *actor social 3* describe la construcción de significados como un proceso que ocurre cuando los estudiantes construyen sentido a partir de la integración de múltiples lenguajes, ampliado las posibilidades de comprensión y expresión, en línea con la interacción dinámica de sistemas semióticos en la producción de significado (Parodi, 2010). En sus afirmaciones señala que el conocimiento puede manifestarse a través de diversas formas de representación más allá del texto escrito abriendo posibilidades para nuevas formas de lectura y comprensión del mundo, lo cual ha sido evidenciado en estudios sobre multimodalidad escolar que destacan el impacto de los modos de representación en el aprendizaje (Jewitt, 2008; Bezemer, 2008).	actores sociales describen situaciones educativas en las que los estudiantes interpretan distintos lenguajes, relacionan contenidos con experiencias personales, generan interpretaciones diversas y producen representaciones propias, elementos que permiten dar cuenta de la construcción de significados a partir de múltiples lenguajes dentro de los procesos de significación en la experiencia educativa.

Nota. Tabla elaborada por la autora

Tabla 12

Matriz II. Análisis e interpretación testimonial

Categoría 2: Dimensión transformadora de los textos multimodales en los procesos de significación (DTMPS)

Subcategoría 2: Proyección Transformadora de la multimodalidad (PTM)

Testimonio del Actor Social	**Contrastación**	***Postura Interpretativa***
(…) Este tipo de respuestas muestra que la multimodalidad pudiera potenciar no solo la comprensión, sino también la capacidad crítica y creativa, promoviendo procesos de reflexión más autónomos, significativos y contextualizados, cuando en el aula se integren imágenes, sonidos, videos y otros elementos que trascienden el texto escrito los estudiantes no solo reaccionarían con entusiasmo, desarrollando una disposición distinta hacia su proceso de aprendizaje. (DTMPSPTMAS1L142-150) ***(…) De esta manera, la multimodalidad se proyecta como una estrategia pedagógica transformadora, al formar sujetos conscientes, reflexivos, críticos y responsables, capaces de enfrentar con criterio los desafíos del mundo contemporáneo y de participar activamente en la construcción de una sociedad más justa y***	Esta subcategoría se describe a partir de lo que expresan los actores sociales acerca de los efectos formativos asociados a la incorporación de textos multimodales en la experiencia educativa. Frente a ello, el actor social 1 habla de la multimodalidad como una práctica pedagógica vinculada con procesos de aprendizaje que favorecen la comprensión, la creatividad y la reflexión autónoma cuando en el aula se integran imágenes, sonidos, videos y otros recursos que amplían las formas de representación del conocimiento, en coherencia con la multimodalidad como articulación de sistemas semióticos para la construcción de significado (Kress & Van Leeuwen, 2001). En sus afirmaciones también menciona que la multimodalidad puede proyectarse como una estrategia pedagógica transformadora orientada a la formación de estudiantes conscientes, reflexivos y responsables, en línea con la	Desde las voces de los actores sociales se configur la proyección transformadora de la multimodalidad, es decir, se plantea como una dinámica pedagógica con capacidad de trascender la incorporación técnica de recursos semióticos para llegar a ser un dispositivo de formación crítica, reflexiva y situada. Los testimonios evidencian que cuando imágenes, sonidos, videos y otros lenguajes se integran en el aula, los estudiantes reaccionan con entusiasmo y desarrollan disposiciones distintas hacia el aprendizaje, lo que potencia procesos de comprensión, creatividad y reflexión autónoma que articulan el conocimiento escolar con los lenguajes mediáticos y digitales presentes en su realidad cotidiana. En este orden de ideas, los actores sociales señalan que la multimodalidad transforma la relación del estudiante con los mensajes sociales, ya que, al interpretar videos,

democrática. (DTMPSPTMAS1L200-205)

(…) Cuando los niños descubren que pueden interpretar videos, canciones o imágenes para cuestionar su realidad, transforman su pensamiento pasando de aceptar pasivamente a leer activamente mensajes sociales, impactando su entorno familiar y comunitario. (DTMPSPTMAS2L62-66)

(…) Esta conexión emocional impulsa interpretaciones reflexivas que trascienden lo literal, proyectando el pensamiento crítico como herramienta para actuar en su entorno inmediato, el aula se convierte en semillero de cambio consciente, los niños, al reconocerse en esas imágenes y sonidos que tocan su corazón, empiezan a soñar soluciones simples pero poderosas para su barrio o su escuela. (DTMPSPTMAS2L102-109)

(…) Asimismo, es necesario equilibrar el uso de medios digitales con estrategias pedagógicas que mantengan el sentido crítico y la profundidad del aprendizaje, evitando que la atención se disperse

formación de sujetos críticos capaces de leer y transformar su realidad (Freire, 2004). Además, señala que la incorporación de textos multimodales contribuye a vincular las experiencias de aprendizaje con la realidad contemporánea, permitiendo que las dinámicas educativas se relacionen con los lenguajes presentes en medios, redes sociales y tecnologías digitales, en correspondencia con las dinámicas de la cultura de la pantalla (Reguillo, 2000).

Por su parte, el *actor social 2* describe la proyección transformadora de la multimodalidad a partir de las experiencias que surgen cuando los estudiantes interpretan videos, canciones o imágenes para interrogar su propia realidad. En su testimonio menciona que estos procesos favorecen un cambio en la forma de relacionarse con mensajes sociales, pasando de una mera recepción pasiva a un ejercicio de lectura activa, en coherencia con la lectura como proceso interactivo (Solé, 1998). También indica que los recursos multimodales generan conexiones emocionales que impulsan interpretaciones reflexivas que trascienden la comprensión literal, esto

canciones o imágenes para interrogar su entorno, los niños transitan de una recepción pasiva de información hacia una lectura activa y crítica de los discursos que circulan en su contexto. Por otro lado, la conexión emocional que generan estos recursos favorece interpretaciones que apuntan a superar la literalidad, permitiendo que los estudiantes cuestionen significados, identifiquen valores implícitos e imaginen alternativas de transformación para situaciones de su entorno inmediato.

Así pues, cuando la integración multimodal se orienta hacia la reflexión y la reinterpretación contextualizada del conocimiento, los estudiantes dejan de ser consumidores de información para convertirse en sujetos capaces de resignificar los mensajes que reciben y proyectar ideas de cambio en su entorno. Todo esto lleva a consolidar la multimodalidad como una estrategia pedagógica con un alto potencial transformador.

entre múltiples estímulos, cuando la integración de recursos se orienta hacia la reflexión, el aula se convierte en un espacio donde los estudiantes no solo consumen información, sino que la reinterpretan y transforman de acuerdo con su contexto. (DTMPSPTMAS3L288-295)	permite que los estudiantes imaginen posibles soluciones para situaciones de su entorno inmediato, sea este el barrio o el colegio, en un contexto donde los modos de representación configuran nuevas formas de alfabetización (Jewitt, 2008). En cuanto al *actor social 3*, este describe la proyección transformadora de la multimodalidad en relación con la manera en que se integran distintos recursos comunicativos orientados a la reflexión. En sus afirmaciones señala que, cuando los recursos multimodales se utilizan con este propósito, los estudiantes reinterpretan la información y la transforman de acuerdo con su contexto, en relación con la construcción de significado a partir de la interacción de sistemas semióticos (Parodi, 2010). También señala que este enfoque impulsa la capacidad de los estudiantes para actuar de manera consciente y propositiva en la sociedad, generando cambios en su forma de aprender, comunicarse y participar en distintos ámbitos de su vida, en coherencia con el desarrollo de competencias para interpretar múltiples lenguajes (Fuenmayor & Villasmil, 2008).	

Nota. Tabla elaborada por la autora

Tabla 13

Matriz II. Análisis e interpretación testimonial

Categoría 1: Dimensión transformadora de los textos multimodales en los procesos de significación (DTMPS)

***Subcategoría 3:* Retos y limitaciones para la Multimodalidad (RLM)**

Testimonio del Actor Social	**Contrastación**	***Postura Interpretativa***
(…) Sin embargo es necesario expresar que el uso de herramientas audiovisuales en mi práctica docente enfrenta retos significativos, debido a la escasez de Equipos tecnológicos, la falta de conectividad estable y la carencia de espacios adecuados. (DTMPSRLMAS1L289-293) ***(…) Les enseño a observar los gestos, los mensajes publicitarios o los comportamientos sociales que los rodean, para analizar qué intenciones o valores se esconden detrás; pese a nuestras limitaciones tecnológicas, es necesario asumir el reto, ya que este ejercicio fortalece su pensamiento crítico y les permite comprender de manera más consciente la realidad desde edades tempranas. (DTMPSRLMAS2L44-51)*** ***(…) Sin embargo, no todo es sencillo en nuestro día a día: los recursos audiovisuales no están***	El *actor social 1* señala que el uso de herramientas audiovisuales en su práctica docente enfrenta retos asociados a la escasez de equipos tecnológicos, la falta de conectividad estable y la carencia de espacios adecuados. En sus afirmaciones describe condiciones materiales e infraestructurales que inciden en la implementación de recursos audiovisuales en el aula, en correspondencia con las brechas en infraestructura y acceso que condicionan la integración pedagógica de las tecnologías (Area Moreira, 2010). En el caso del *actor social 2*, menciona que, en el desarrollo de actividades orientadas al análisis de gestos, mensajes publicitarios y comportamientos sociales, se presentan limitaciones tecnológicas que condicionan el uso de recursos audiovisuales, aunque estas prácticas continúan realizándose en el contexto educativo. Asimismo, señala que en la experiencia cotidiana del aula los	Se advierte a partir de los testimonios que la dimensión transformadora de los textos multimodales en los procesos de significación se encuentra atravesada por diversos retos de carácter estructural, tecnológico y pedagógico que condicionan su implementación en el aula. Entre ellos destacan la escasez de equipos, la inestabilidad en la conectividad, la limitada disponibilidad de materiales y la ausencia de espacios adecuados, factores que restringen el acceso a recursos audiovisuales y evidencian una distancia entre las potencialidades pedagógicas de la multimodalidad y las condiciones reales de su aplicación en la práctica docente. Ahora bien, a estas limitaciones materiales se suman elementos vinculados con la organización del currículo, la persistencia de enfoques memorísticos y las necesidades de formación docente para el trabajo con lenguajes multimodales, aspectos que tienen injerencia en la posibilidad de

disponibles o las conexiones se cortan en el momento menos oportuno, lo que nos obliga a ser creativos ***y buscar caminos para garantizar estas experiencias enriquecedoras, así, lo que empieza como una pantalla o un sonido se convierte en instrumentos para soñar. (DTMPSRLMAS2L247-253)***

(…) Claro que he enfrentado retos, como la tendencia heredada de enfoques memorísticos o la falta de tiempo en el currículo y la escasez de recursos tecnológicos que limitan la implementación profunda de prácticas críticas en básica primaria." (DTMPSRLMAS3L25-29)

(…) Si bien surgen desafíos asociados a la sobreestimulación visual frecuente o a las limitaciones tecnológicas persistentes, estos se convierten en oportunidades didácticas mediante Estrategias adaptadas a la realidad del aula." (DTMPSRLMAS3L161-165)

recursos audiovisuales no siempre están disponibles o las conexiones pueden interrumpirse, lo que obliga a ajustar las dinámicas de trabajo durante las actividades pedagógicas, evidenciando la dependencia de las TIC como mediadores del aprendizaje de condiciones técnicas estables (Coll et al. 2008).

Por su parte, el *actor social 3* describe diversas condiciones que inciden en la implementación de prácticas multimodales en el aula. Menciona la persistencia de enfoques pedagógicos memorísticos, la falta de tiempo en el currículo y la escasez de recursos tecnológicos como factores que limitan la profundización de prácticas críticas en la educación básica primaria, en línea con las limitaciones de enfoques tradicionales para ampliar formas de comprensión (Colomer & Oriol, 1990).

También hace referencia a desafíos relacionados con la sobreestimulación visual y las limitaciones tecnológicas, así como a la necesidad de realizar adaptaciones pedagógicas frente a dichas condiciones, en un contexto donde la multimodalidad redefine las formas de representación y aprendizaje (Jewitt, profundizar experiencias educativas orientadas al análisis crítico y a la exploración de múltiples formas de representación del conocimiento. No obstante, los testimonios también muestran que, frente a estas dificultades, los docentes recurren a estrategias de adaptación y creatividad pedagógica que les permiten sostener espacios de observación, interpretación y reflexión sobre los mensajes presentes en el entorno social.

De esta forma, los desafíos asociados a la multimodalidad además de revelar las limitaciones del contexto educativo también ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer las condiciones tecnológicas, curriculares y formativas que permitan ampliar las oportunidades de exploración, expresión y construcción de significado a partir de diversos lenguajes dentro de la educación básica primaria.

Todas las expresiones de los actores sociales describen situaciones relacionadas con limitaciones tecnológicas, disponibilidad de recursos, condiciones de conectividad, tiempo curricular, enfoques pedagógicos heredados y necesidades de formación docente, elementos que aparecen vinculados a los desafíos que

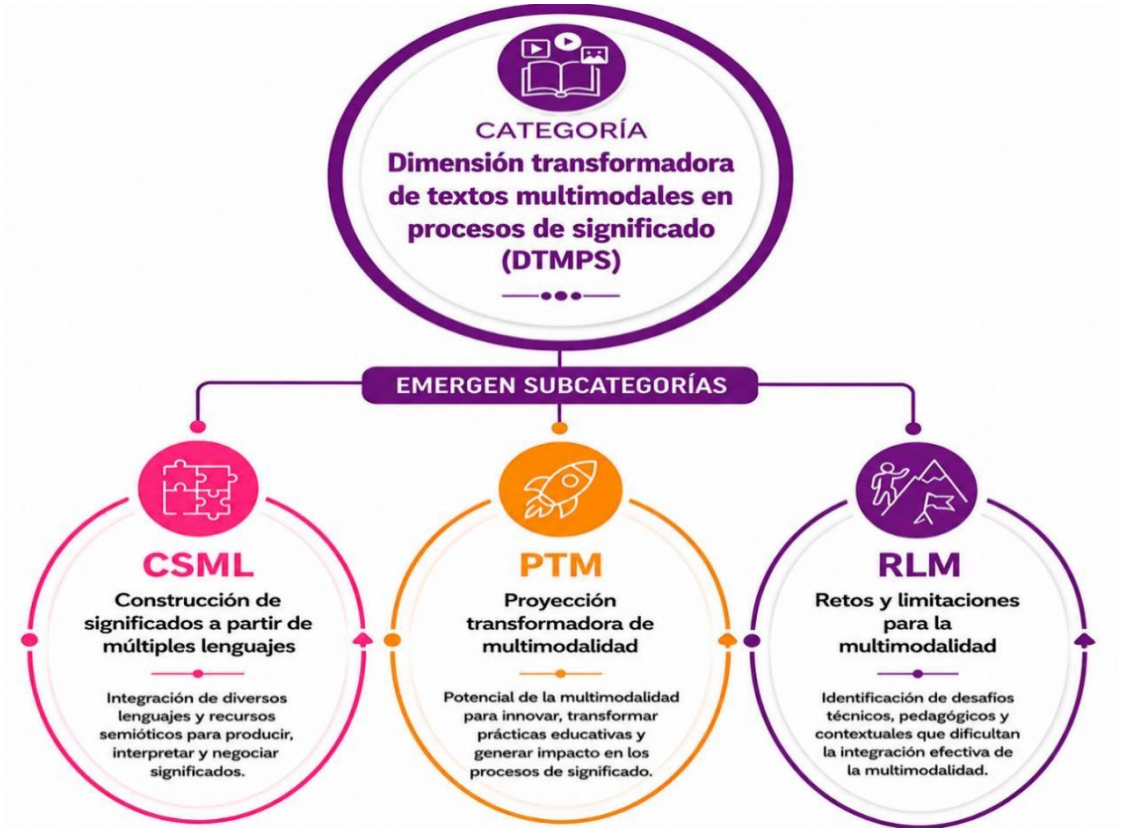
	2008). Finalmente, señala que la implementación de propuestas que integran distintos lenguajes y recursos comunicativos implica enfrentar dificultades asociadas a la disponibilidad de materiales, el acceso a la tecnología y la formación docente, factores que pueden restringir las posibilidades de expresión en el aula, lo que se relaciona con la necesidad de fortalecer la formación docente en el uso pedagógico de tecnologías y con las exigencias de integrar diversos sistemas semióticos en la enseñanza (Kress & Van Leeuwen, 2001).	acompañan la incorporación de textos y recursos multimodales en los procesos de significación dentro de la experiencia educativa, en coherencia con las brechas estructurales del sistema educativo colombiano.

Nota. Tabla elaborada por la autora

El análisis e interpretación de las expresiones lingüísticas aportadas por los actores sociales dio emergencia a la categoría **Dimensión Transformadora de los Textos Multimodales en los Procesos de Significación (DTMPS)**, a partir del ejercicio analítico e interpretativo que desarrolle el cual estuvo orientado a develar los significados, experiencias y construcciones discursivas que germinan de sus narrativas. Es oportuno resaltar que las voces de los participantes, trascendieron la descripción de sus prácticas pedagógicas cotidianas, por el contrario, erigieron como un entramado de sentidos que reflejan la forma en la cual los textos multimodales resignifican los procesos de producción y generación de significados en los escenarios educativos. Bajo esta mirada de complejidad imbricada en la categoría emergente, presento en la siguiente figura las subcategorías que brotan y dan significado configurativo a la misma.

Figura 12

Compendio Categorial de la Categoría "Dimensión transformadora de los textos multimodales en los procesos de significación"



Nota. Figura elaborada por la autora

En la figura anterior exhibo el compendio de la Categoría emergente Dimensión Transformadora de los Textos Multimodales en los Procesos de Significación (DTMPS), la cual emergió de las expresiones lingüísticas aportadas por los actores sociales y se encuentra conformada por las subcategorías Construcción de Significados a partir de Múltiples Lenguajes (CSML), Proyección Transformadora de la Multimodalidad (PTM) y Retos y Limitaciones para la Multimodalidad (RLM). Los significados de cada una de ellas fueron analizados e interpretados en las tablas que anteceden y conforman los sentidos de las subcategorías. En continuidad presento el proceso de análisis e interpretación de la información de la siguiente categoría emergente

Tabla 14

Matriz II. Análisis e interpretación testimonial

Categoría 3: La educación básica primaria como escenario pedagógico del razonamiento reflexivo (EBPEPRR)

Subcategoría 1: Mediación pedagógica del razonamiento reflexivo (MPRR)

Testimonio del Actor Social	**Contrastación**	***Postura Interpretativa***
(…) El maestro, en este proceso, se convierte en mediador que plantea interrogantes, modela el análisis, la interpretación, la inferencia y orienta la construcción de conclusiones. Su papel trasciende la transmisión de conocimientos para centrarse en la generación de espacios de diálogo y reflexión colectiva que permiten y permean el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades para razonar. (EBPERRMPRRAS1L49-56) ***Estas herramientas no son simples apoyos visuales, sino recursos pedagógicos estratégicos que permiten mediar entre el conocimiento escolar y la realidad sociocultural en la que los estudiantes están inmersos, fomentando una comprensión crítica y contextualizada. (EBPERRMPRRAS1L239-243)*** ***Este proceso no ocurre de la***	El testimonio del *actor social 1* habla de menciona la mediación pedagógica como un proceso donde el docente actúa como mediador del aprendizaje; el maestro o la maestra plantea interrogantes, modelando procesos de análisis, interpretación e inferencia, y orientando la construcción de conclusiones, en coherencia con la mediación semiótica planteada por Vygotsky (1995). Justamente, es el docente quien genera espacios de diálogo y reflexión colectiva que favorecen el aprendizaje significativo, desde una lógica de andamiaje pedagógico que orienta progresivamente la comprensión (Bruner, 1996). A la luz de esa injerencia que tiene en su liderazgo utilizan ciertos recursos pedagógicos que pueden mediar entre el conocimiento escolar y la realidad sociocultural de los estudiantes, permitiendo establecer relaciones entre los contenidos y el contexto, en correspondencia con la	En los discursos de nuestros actores sociales, se destaca cómo la mediación pedagógica del razonamiento reflexivo se convierte en un proceso intencionado. En este, el docente busca guiar el aprendizaje más allá de simplemente transmitir contenidos. Sus actuaciones se enfocan en la estimulación del pensamiento mediante preguntas, la modelación de procesos de análisis, la interpretación e inferencia y el acompañamiento en la elaboración de conclusiones que nacen del diálogo y la reflexión compartida, lo anterior genera unas condiciones propicias para que los estudiantes desarrollen formas de razonamiento cada vez más profundas. La mediación docente se sostiene en un acompañamiento permanente que promueve la interacción dialógica y resignifica el error como parte del proceso formativo. En estos escenarios de intercambio, los estudiantes adquieren

noche a la mañana, pero con acompañamiento constante he visto cómo los estudiantes logran identificar sus propias posturas ante diferentes situaciones y se atreven a expresarlas con seguridad, argumentando por qué piensan así, por eso procuro que el proceso de enseñanza y aprendizaje se de en un espacio de diálogo respetuoso, donde el error se transforme en oportunidad de aprendizaje.” (EBPERRMPRRAS2L29-36).

El trabajo con estos materiales también promueve la interacción dialógica reflexiva, las opiniones se expresan libremente y el aprendizaje se construye entre todos.” (EBPERRMPRRAS2L132-135)

(…) Estas dinámicas median el razonamiento reflexivo de manera natural y continua, guiando a los niños a través de procesos de pensamiento profundo donde transforman su modo de pensar y establecen conexiones que fortalecen su capacidad para reflexionar, he visto cómo esta mediación temprana, sistemática y necesidad de vincular el aprendizaje con la lectura crítica del mundo (Freire, 2004).

Por su parte, el *actor social 2* describe la mediación pedagógica en relación con el acompañamiento constante del docente y la creación de espacios de diálogo en el aula.

En su testimonio menciona que el proceso de enseñanza se desarrolla en entornos donde el error deja de tener su connotación negativa para transformarse en oportunidad de aprendizaje y donde los estudiantes participan en interacciones dialógicas reflexivas, en sintonía con el aula entendida como comunidad de indagación (Lipman, 2003).

Por otro lado, establece que el docente actúa como guía estratégico, facilitando actividades y diálogos que promueven procesos de cuestionamiento y reflexión en los estudiantes, función asociada a la construcción guiada del conocimiento en interacción (Mercer, 1995).

Por último, el *actor social 3* habla de la mediación pedagógica también como proceso, este indica que tiene lugar mediante dinámicas educativas orientadas a guiar el pensamiento reflexivo de los estudiantes, en línea con la confianza para expresar sus puntos de vista, argumentar sus ideas y confrontar perspectivas, participando activamente en la construcción colectiva del conocimiento y en el desarrollo de una actitud reflexiva frente a los temas abordados.

Asimismo, los testimonios evidencian que los recursos multimodales y audiovisuales adquieren un papel relevante dentro de esta mediación pedagógica, al funcionar como puentes entre los contenidos escolares y la realidad sociocultural de los estudiantes.

Su incorporación amplía las posibilidades de observación, atención e interpretación, facilitando que los estudiantes relacionen lo aprendido con su experiencia cotidiana y construyan significados más contextualizados.

En este entramado de mediación, diálogo y recursos, el aula se convierte en un espacio donde se estimula la curiosidad intelectual y se cultiva un razonamiento reflexivo que fortalece la capacidad de los estudiantes para comprender y analizar críticamente su entorno.

continua despierta en ellos una curiosidad activa y profunda que trasciende el aula, preparándolos para dialogar con confianza y madurez reflexiva en cualquier escenario." (EBPERRMPRRAS3L66-74)	con enfoques que promueven la comprensión profunda (Perkins, 1995). En sus afirmaciones se menciona que estas dinámicas guían a los niños a través de procesos de pensamiento profundo.	
(…) Los recursos audiovisuales se convierten así en mediadores pedagógicos que apoyan la construcción de conocimientos, permiten conectar lo que se aprende en el aula con la realidad cotidiana y fortalecen procesos como la observación, la atención y la expresión de ideas." (EBPERRMPRRAS3L225-230)	En esa misma línea argumental, plantea que los recursos audiovisuales pueden funcionar como mediadores pedagógicos, permitiendo conectar el aprendizaje escolar con la realidad cotidiana y favoreciendo procesos como la observación, la atención y la expresión de ideas, en coherencia con la multimodalidad como articulación de sistemas semióticos en la construcción de significado.	

Nota. Tabla elaborada por la autora

Tabla 15

Matriz II. Análisis e interpretación testimonial

Categoría 3: La educación básica primaria como escenario pedagógico del razonamiento reflexivo (EBPEPRR)

Subcategoría 2: Estrategias didácticas contextualizadas (EDC)

Testimonio del Actor Social	**Contrastación**	***Postura Interpretativa***
(…) Esta trascendencia es visible en su vida cotidiana: un niño que desarrolla pensamiento crítico no solo mejora su rendimiento académico, sino que también se convierte en un sujeto con mayor autonomía, confianza y capacidad de interacción social. El fortalecimiento del pensamiento crítico en mis estudiantes se ha logrado a partir de la implementación de estrategias contextualizadas. (EBPERREDCAS1L69-76) ***(…) A lo largo de estos años, he aprendido el pensamiento crítico se desarrolla cuando los niños aprenden a leer el mundo más allá de los textos escritos, conectando los aprendizajes escolares con su realidad cotidiana a través de experiencias vivenciales y significativas. EBPERREDCAS2L52-56)*** ***(…) Las herramientas***	El *actor social 1* asegura que el ejercicio de fortalecimiento del pensamiento crítico en sus estudiantes se ha logrado a través de la implementación de estrategias contextualizadas, indicando que estas prácticas se relacionan con el desarrollo de habilidades reflexivas dentro del aula, en coherencia con la perspectiva sociocultural que vincula el aprendizaje con el contexto y la experiencia del estudiante (Vygotsky, 1995). En cuando al *actor social 2*, este al hablar del desarrollo del pensamiento crítico lo postula como un proceso que se vincula con la lectura del mundo que va más allá del texto escrito, conectando los aprendizajes escolares con la realidad cotidiana e inmediata de los estudiantes mediante experiencias vivenciales, en correspondencia con la lectura crítica del mundo propuesta por Freire (2004) y la concepción de la lectura como proceso interactivo (Solé, 1998). Asimismo, señala que el uso de	Los testimonios provistos por los actores sociales dan luz sobre la forma en que las estrategias didácticas contextualizadas se posicionan como un conjunto de prácticas pedagógicas que comunican el desarrollo del razonamiento reflexivo con la realidad sociocultural de los estudiantes. En este orden de ideas, el aprendizaje adquiere significado cuando los contenidos escolares se conectan con aquellas experiencias cercanas al contexto cotidiano, esto favorece que los estudiantes interpreten su entorno, cuestionen las situaciones de su vida diaria y establezcan relaciones entre el conocimiento escolar y las dinámicas del mundo que los rodea. Las experiencias que relatan nuestros actores sociales evidencian que este proceso se fortalece mediante la implementación de estrategias que integran situaciones reales, recursos audiovisuales y dinámicas participativas, allí encontramos análisis de noticias

audiovisuales han sido, para mí, una estrategia pedagógica esencial en nuestro quehacer docente, con estudiantes de contextos socioeconómicos modestos, estos recursos permiten abrir ventanas a otros mundos y experiencias." (EBPERREDCAS2L222-226)

(…) Pero los he superado con estrategias contextualizadas, como talleres de preguntas guiadas sobre situaciones cotidianas, noticias locales o análisis de personajes con motivaciones complejas, adaptadas a la realidad escolar y social de los estudiantes, motivando su interés y disposición por aprender." (EBPERREDCAS3L30-35)

(…) Pausa reflexiva, dibujos interpretativos, trabajo colaborativo, uso del cuerpo y voz" describe estrategias concretas y adaptadas al aula multimodal que aseguran inclusión y reflexión, diseñadas específicamente para el contexto de básica primaria." (EBPERREDCAS3L171-175)

(…) De este modo, el aula se consolida como un espacio de transformación en el que el

herramientas audiovisuales es una estrategia pedagógica de gran valor y muy significativa en contextos socioeconómicos específicos, permitiendo ampliar las experiencias de aprendizaje, en línea con los planteamientos de la multimodalidad como ampliación de las formas de representación del conocimiento (Kress & Van Leeuwen, 2001).

Respecto a los planteamientos del *actor social 3*, este menciona y describe diversas estrategias didácticas que se adaptan al contexto de la educación básica primaria, tales como talleres de preguntas guiadas sobre situaciones cotidianas, noticias locales o análisis de personajes, diseñadas en relación con la realidad social de los estudiantes, lo que se vincula con el andamiaje pedagógico en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1995).

También menciona estrategias como pausas reflexivas, dibujos interpretativos, trabajo colaborativo y uso del cuerpo y la voz, todas orientadas a favorecer tanto la participación, como la reflexión. Menciona la participación de las familias en actividades escolares y la

locales, talleres de preguntas guiadas, pausas reflexivas, dibujos interpretativos y actividades colaborativas.

Estas prácticas amplían las posibilidades de comprensión al permitir que los estudiantes observen, analicen y dialoguen sobre problemáticas cercanas a su contexto, mientras que los recursos audiovisuales facilitan la representación de realidades diversas y amplían los horizontes de experiencia de estudiantes que, en muchos casos, tienen un acceso limitado a otras fuentes de información.

A su vez, la participación de las familias y la adaptación de los recursos a distintos ritmos y estilos de aprendizaje refuerzan el carácter contextual e inclusivo de estas estrategias, consolidando el aula como un espacio de interacción donde el conocimiento se construye en diálogo con la experiencia.

De este modo, las estrategias didácticas contextualizadas contribuyen a que los estudiantes no solo comprendan los contenidos escolares, sino que también desarrollen

conocimiento deja de ser un saber aislado y se vincula de manera significativa con la vida cotidiana de los estudiantes, quienes aprender a aplicar sus aprendizajes en contextos reales. (EBPERREDCAS3L336-340)	adaptación de los recursos pedagógicos a distintos ritmos y estilos de aprendizaje, con el fin de garantizar la inclusión y la expresión de los estudiantes, en correspondencia con los principios de formación integral y atención a la diversidad (MEN, 2016). Todos los testimonios de los actores sociales describen prácticas pedagógicas que vinculan los escolares con situaciones cotidianas, contextos socioculturales, experiencias vivenciales y dinámicas participativas, elementos que permiten dar cuenta de la presencia de estrategias didácticas contextualizadas dentro del desarrollo del razonamiento reflexivo en la educación básica primaria, en línea con enfoques que destacan la importancia de contextos significativos para la movilización de procesos cognitivos superiores.	la capacidad de aplicarlos en situaciones reales, fortaleciendo el razonamiento reflexivo y su participación consciente en el entorno social.

Nota. Tabla elaborada por la autora

Tabla 16

Matriz II. Análisis e interpretación testimonial

Categoría 3: La educación básica primaria como escenario pedagógico del razonamiento reflexivo (EBPEPRR)

Subcategoría 3: Formación temprana del razonamiento reflexivo (FRR)

Testimonio del Actor Social	**Contrastación**	***Postura Interpretativa***
(…) Pese a estas limitaciones, considero que la multimodalidad debe integrarse desde los primeros grados, ya que la infancia es un periodo sensible al aprendizaje y a la exploración de diferentes lenguajes. (EBPERRFRRAS1L171-174) ***(…) Creo firmemente que, si desde pequeños logran desarrollar esta capacidad crítica, estarán mejor preparados para enfrentarse de manera ética y reflexiva a los retos de nuestra sociedad compleja, cambiante y llena de desafíos. (EBPERRFRRAS2L67-71)*** ***(…) Por lo tanto, desde los primeros grados, los recursos multimodales despiertan en los estudiantes preguntas simples pero profundas como "¿por qué pasa esto?", al conectar lo que observan con su rutina diaria, de esta manera, se siembra tempranamente una***	El testimonio del *actor social 1* muestra que la integración de recursos multimodales desde los primeros grados se encuentra atendiendo las características propias de la infancia como una etapa sensible para el aprendizaje y la exploración de diversos lenguajes, en coherencia con los planteamientos de Bruner (1996) y Gardner (1993), quienes destacan la infancia como un periodo privilegiado para el desarrollo de múltiples formas de representación. Asevera que estas experiencias pueden incorporarse desde el inicio de la escolaridad. El *actor social 2* habla del desarrollo del razonamiento reflexivo y como este es un proceso que puede iniciarse desde edades tempranas, en sintonía con propuestas como la de Lipman (2003), que evidencian la posibilidad de desarrollar pensamiento complejo desde los primeros niveles educativos. En sus afirmaciones se menciona que, cuando los niños	Las expresiones de los actores sociales nos permite observar la manera en que la formación temprana del razonamiento reflexivo se consolida en la educación básica primaria como un proceso que aprovecha las disposiciones propias de la infancia, es decir, la curiosidad, la exploración y la búsqueda de sentido para estimular el desarrollo del pensamiento crítico desde los primeros años de formación en el contexto escolar. Bajo esta premisa, incorporar recursos multimodales favorece experiencias de aprendizaje que involucran imágenes, sonidos, textos y estímulos audiovisuales, ampliando las formas mediante las cuales los estudiantes interpretan su entorno y comienzan a reflexionar sobre lo que observan y experimentan. Las experiencias provistas por nuestros actores sociales muestran

pausa reflexiva que se vuelve natural y que prepara el desarrollo de su pensamiento" (EBPERRFRRAS2L313-319)

(…) Estas dinámicas median el razonamiento reflexivo de manera natural y continua, guiando a los niños a través de procesos de pensamiento profundo donde transforman su modo de pensar y establecen conexiones que fortalecen su capacidad para reflexionar, he visto cómo esta mediación temprana, sistemática y continua despierta en ellos una curiosidad activa y profunda que trasciende el aula, preparándolos para dialogar con confianza y madurez reflexiva en cualquier escenario. (EBPERRFRRAS3L66-74)

(…) La combinación de imágenes, sonidos, videos y texto escrito resulta especialmente pertinente en la primaria, porque se ajusta a las forma s naturales en que los estudiantes exploran, interpretan y construyen significado en esta etapa de su desarrollo. (EBPERRFRRAS3L134-138)

desarrollan capacidades críticas desde pequeños, se preparan para enfrentar situaciones de manera reflexiva.

También señala que los estudiantes pueden detenerse a pensar sobre su propio pensamiento, conectar experiencias diversas y construir respuestas reflexivas, lo que corresponde a procesos metacognitivos tal como los define Flavell (1979).

Este actor social hace especial hincapié en que desde temprana edad los estudiantes pueden desarrollar la capacidad de reflexionar sobre su entorno y que, desde los primeros grados, se pueden generar preguntas y pausas reflexivas que contribuyen al desarrollo de su pensamiento, en consonancia con la formación de lectores activos desde los inicios de la escolarización (Solé, 1998).

En cuanto al *actor social 3*, este habla de la formación temprana del razonamiento reflexivo y como este es un proceso que se encuentra mediado por las experiencias educativas continuas durante la educación primaria, en correspondencia con el papel de la mediación en el desarrollo cognitivo (Vygotsky, 1995). En sus

que estas experiencias suscitan preguntas espontáneas y momentos de reflexión que impulsan a los niños a relacionar los contenidos escolares con situaciones de su vida cotidiana.

Este ejercicio inicial de cuestionamiento les permite establecer conexiones entre distintas experiencias y construir interpretaciones que enriquecen su comprensión del mundo, abriendo paso a procesos metacognitivos incipientes en los que el estudiante comienza a pensar sobre su propio pensamiento.

En este escenario, la acción pedagógica del docente adquiere relevancia al propiciar ambientes donde la curiosidad y el diálogo se convierten en motores del aprendizaje. Ahora bien, la combinación de distintos lenguajes comunicativos resulta particularmente pertinente en la primaria, ya que responde a las formas naturales en que los niños exploran y construyen significado en esta etapa del desarrollo.

Así, el razonamiento reflexivo comienza a cultivarse de manera gradual y significativa, fortaleciendo capacidades que preparan a los estudiantes para interpretar con mayor

	aserciones menciona que estas dinámicas pueden despertar curiosidad y promover procesos de pensamiento reflexivo desde edades tempranas, en tanto la combinación de diferentes recursos y lenguajes se ajusta a las formas en que los estudiantes exploran, interpretan y construyen significado en esta etapa de su desarrollo y por ello resulta pertinente en la educación primaria, lo cual se alinea con los planteamientos de la multimodalidad sobre la integración de sistemas semióticos en la construcción de significado.	conciencia las realidades sociales que enfrentarán a lo largo de su trayectoria educativa y personal.

Nota. Tabla elaborada por la autora

Tabla 17

Matriz II. Análisis e interpretación testimonial

Categoría 3: La educación básica primaria como escenario pedagógico del razonamiento reflexivo (EBPEPRR)

Subcategoría 4: Autonomía intelectual en la Escolaridad (AIE)

Testimonio del Actor Social	**Contrastación**	***Postura Interpretativa***
(…) Creo que fomentar el pensamiento crítico en los niños es una forma de transformar la escuela y de transformar también nuestra manera de enseñar y aprender juntos cada día con compromiso, creatividad y profunda reflexión pedagógica. Cuando el estudiante aprende a pensar, a cuestionar y a dar sentido a lo que vive, deja de ser un simple receptor y se convierte en protagonista de su aprendizaje. (EBPERRAIEAS1L29-36) ***(…) El aprendizaje se fortalece cuando los estudiantes participan activamente en su proceso formativo, desarrollando autonomía, conciencia crítica y responsabilidad en sus acciones, lo que les permite actuar de manera ética y comprometida. (EBPERRAIEAS1L92-96)*** ***(…) Este proceso no ocurre de la noche a la mañana, pero con acompañamiento constante he visto***	Esta subcategoría es descrita a partir de lo que expresan los actores sociales sobre la manera en que los estudiantes desarrollan independencia en su pensamiento y en su participación dentro del proceso educativo, en coherencia con enfoques que conciben el aprendizaje como un proceso progresivo de construcción de autonomía (Monereo, 2001). El *actor social 1* describe la autonomía intelectual como un proceso que ocurre cuando un estudiante aprende a pensar, cuestionar y dar sentido a sus experiencias, pasando de una posición de recepción a un rol activo en su aprendizaje, lo cual se vincula con el desarrollo de funciones cognitivas superiores mediadas socialmente (Vygotsky, 1995). En su testimonio se menciona que el desarrollo del pensamiento crítico se relaciona con mayores niveles de autonomía, de confianza e	Los discursos de los actores sociales permiten reconocer que la autonomía intelectual en la escolaridad se gesta como un proceso gradual en el que los estudiantes pasan de reproducir contenidos a asumir una participación consciente en la construcción de su aprendizaje. En este tránsito, el niño comienza a interpretar lo que aprende, cuestionar las ideas presentadas y elaborar posiciones propias frente a distintas situaciones, lo que transforma su relación con el conocimiento y lo sitúa como sujeto activo dentro del proceso educativo. Las experiencias pedagógicas descritas evidencian que esta autonomía se fortalece cuando el aula se configura como un espacio de diálogo, reflexión y participación donde los estudiantes pueden expresar sus opiniones, argumentar sus puntos de vista y confrontar ideas

cómo los estudiantes logran identificar sus propias posturas ante diferentes situaciones y se atreven a expresarlas con seguridad, argumentando por qué piensan así, por eso procuro que el proceso de enseñanza y aprendizaje se de en un espacio de diálogo respetuoso, donde el error se transforme en oportunidad de aprendizaje.
(EBPERRAIEAS2L29-36)

(…) Así, se transforma el aula en un espacio de experimentación auténtica donde el niño pasa de receptor pasivo a protagonista generador de conocimiento situado en su realidad y en este tránsito siembra las bases para una formación reflexiva.
(EBPERRAIEAS2L237-241)

(…) Así cultivan autonomía intelectual como protagonistas del aprendizaje, defendiendo posturas con confianza y cuestionando independientemente, transformando su experiencia escolar en verdadera independencia cognitiva.
(EBPERRAIEAS3L51-55)

(…) Este ejercicio metacognitivo les permite reconocer sus avances, valorar el aprendizaje y asumir un rol activo y responsable en su propio interacción social, así como con la participación de los estudiantes en su propio proceso de formación, en correspondencia con la autonomía como disposición central del pensamiento crítico (Facione et al., 1990). Este actor señala que la mediación docente puede estimular la autonomía intelectual de los niños, promoviendo formas de razonamiento reflexivo en el aula.

Respecto a lo que afirma el *actor social 2*, tenemos que describe la autonomía intelectual a la luz de las experiencias en las que los estudiantes identifican sus propias posturas, las expresan con seguridad y argumentan sus ideas, en sintonía con la construcción de espacios dialógicos que favorecen la argumentación y el pensamiento autónomo (Lipman, 2003). En sus afirmaciones aseveraciones menciona que los estudiantes desarrollan confianza para participar y compartir lo que piensan, reconociendo el aula como un espacio donde sus opiniones tienen valor. También asegura que hay una transformación en el sentido de que el estudiante pasa de ser receptor pasivo a protagonista en la generación de conocimiento, apropiándose activamente del con sus compañeros. La labor del docente se orienta entonces a acompañar y mediar estos procesos, generando condiciones que permitan a los estudiantes seleccionar información relevante, tomar decisiones sobre su aprendizaje y reconocer el error como parte del proceso formativo.

En este escenario, las prácticas metacognitivas adquieren un papel significativo, ya que permiten a los estudiantes reconocer sus avances, valorar lo aprendido y asumir mayor responsabilidad en su proceso educativo. De este modo, la autonomía intelectual se arraiga como una capacidad que vigoriza la confianza en las propias ideas, estimula la formulación de preguntas y promueve una actitud crítica frente al conocimiento, conformando las bases para el desarrollo de un razonamiento reflexivo que trasciende el ámbito escolar y se proyecta hacia la comprensión y participación consciente en la realidad social.

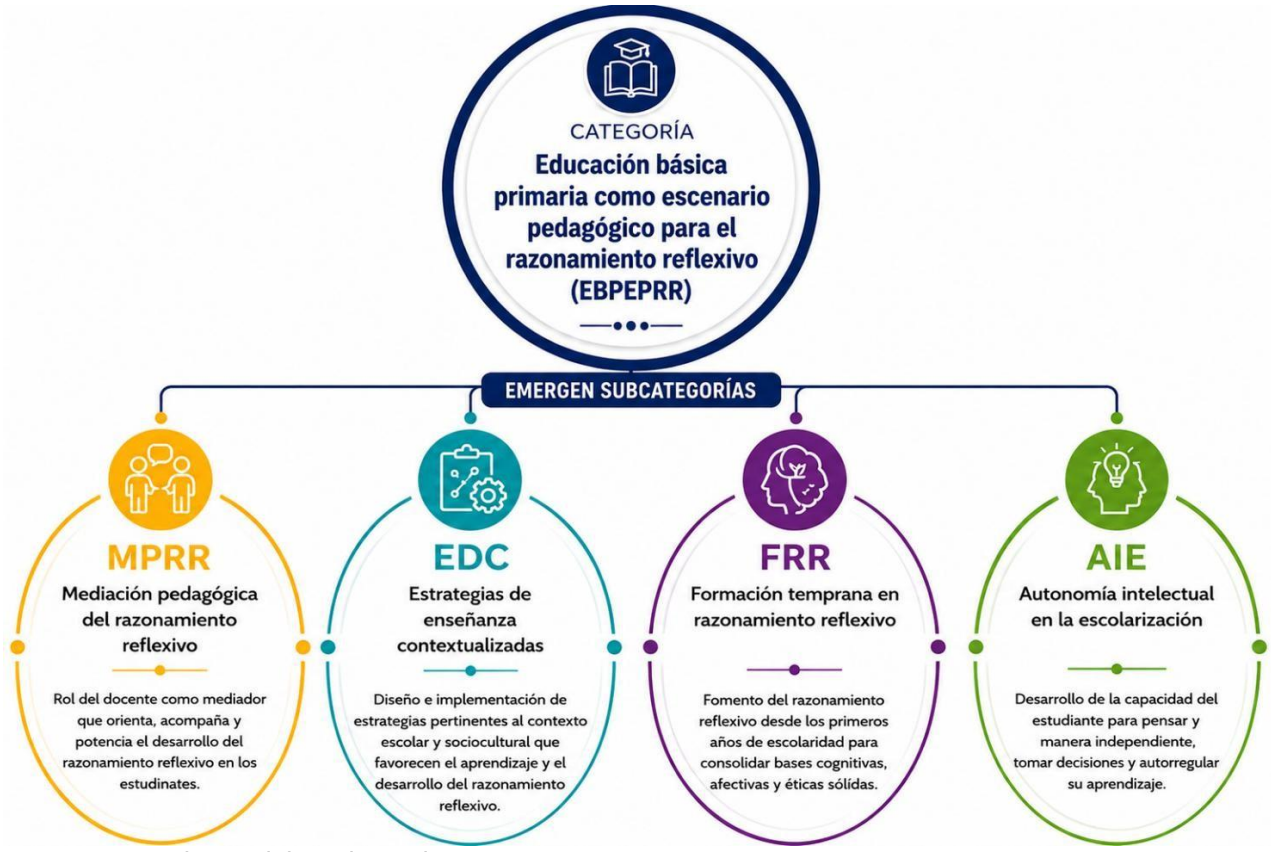
proceso formativo, así mismo, promueve una actitud crítica y reflexiva que los prepara para enfrentar nuevos retos con mayor seguridad, de esta manera, desarrollan autonomía y confianza en sus capacidades, consolidando hábitos que favorecen un aprendizaje continuo y significativo. (EBPERRAIEAS3L241-248)	aprendizaje a través de acciones como la selección de información, la reflexión y la toma de decisiones sobre lo que aprende, proceso que Freire (2004) vincula con la construcción de sujetos críticos capaces de asumir una postura activa frente al conocimiento. Por último, el *actor social 3* habla de la autonomía intelectual y la describe como un proceso en el que los estudiantes se reconocen como protagonistas de sus aprendizajes, defendiendo sus posturas con confianza y cuestionando de manera independiente. En su testimonio menciona que los estudiantes pasan de repetir respuestas a formular preguntas propias, argumentar y buscar sentido en lo que aprenden, lo que evidencia el desarrollo de formas de pensamiento más complejas (Piaget, 1978). Conjuntamente, señala que las experiencias pedagógicas favorecen procesos metacognitivos mediante los cuales los estudiantes asumen un rol activo y responsable en su propio proceso formativo, desarrollando confianza en sus capacidades, en coherencia con la metacognición como regulación del propio pensamiento (Flavell, 1979).	

Nota. Tabla elaborada por la autora

Una vez finalizado el proceso de análisis e interpretación de los testimonios proporcionados por los docentes de educación básica primaria, como actores sociales de este estudio, emerge la categoría Educación **Básica Primaria como Escenario Pedagógico del Razonamiento Reflexivo (EBPEPRR).** De la cual se develaron el conjunto de significantes que trascienden las experiencias individuales para configurar comprensiones compartidas. De esta forma, fue la postura interpretativa desde la mirada hermenéutica la que me permitió identificar las regularidades discursivas, relaciones conceptuales y elementos emergentes de donde emergieron las subcategorías. En este sentido a continuación presento de manera gráfica las mismas, las cuales sintetizan las principales construcciones de sentido derivadas del proceso de análisis y que representan los ejes interpretativos que orientaran el proceso de triangulación.

Figura 13

Compendio Categorial de la Categoría "Educación Básica Primaria como Escenario Pedagógico para el Razonamiento Reflexivo"



Nota. Figura elaborada por la autora

La figura presentada, representa gráficamente la síntesis de la categoría Educación **Básica Primaria como Escenario Pedagógico del Razonamiento Reflexivo (EBPEPRR**)**.** Del proceso de análisis e interpretación emergieron las subcategorías: Mediación Pedagógica del Razonamiento Reflexivo (MPRR)Estrategias Didácticas Contextualizadas (EDC)**,** Formación Temprana del Razonamiento Reflexivo (FTRR) **y**; Autonomía Intelectual en la Escolaridad (AIE)**.** Estas emergieron como ejes de significado edificados desde las experiencias de los actores sociales (AS1, AS2, AS·). Los significados de cada una de ellas fueron analizados e interpretados en los cuadros que anteceden y conforman los sentidos de las subcategorías.

Develando los significados desde la experiencia vivida por los actores sociales, docentes de educación básica primaria

La consolidación de esta etapa, se encuentra fundada en la legitimidad de las narrativas aportadas por los actores sociales, docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa República de Argentina. Es el devenir interpretativo de los discursos el que me permitió identificar de los significados construidos por los actores sociales, las subcategorías que guardaban correspondencia con el fenómeno de investigación. En esta orientación, las subcategorías se instituyeron en el eje analítico de este epígrafe, el cual se orienta a través de la técnica de análisis de información, triangulación, empleada como estrategia metodológica para conducir la contrastación, integración e interpretación de la información recabada.

En el umbral de lo planteado y el proceso de análisis de la información, realizado de las experiencias compartidas por los actores sociales a través de sus narrativas emergieron tres categorías de análisis: (a) ***Configuración Formativa del Pensamiento Crítico en la Experiencia Educativa*****,** integrada por las subcategorías: *Formación Multidimensional del estudiante, Desarrollo de Habilidades de pensamiento de Orden Superior, Proyección del Razonamiento Reflexivo*; (b) ***Dimensión Transformadora de los Textos Multimodales en procesos de Significación,*** configurada por: *Construcción de Significados a partir de Múltiples Lenguajes; Proyección*

Transformadora de la Multimodalidad; Retos y Limitaciones de la Multimodalidad;

(c) ***La Educación Básica Primaria como escenario de Razonamiento Reflexivo*****,** constituida por las subcategorías: *Mediación Pedagógica del Razonamiento Reflexivo, Estrategias Didácticas Contextualizadas, Formación temprana del Razonamiento Reflexivo Autonomía Intelectual de la Escolaridad.* Estas, en su totalidad *integradora son* las que a continuación sometí al proceso de triangulación, a partir de los testimonios tributados por los actores sociales, los aportes teóricos y epistémicos de autores o clásicos de la literatura, y mi postura como investigadora cualitativa desde un proceso heurístico apoyado en la hermeneusis, tal y como presento a continuación.

Configuración formativa del pensamiento crítico en la experiencia educativa (CPEE)

La **configuración formativa del pensamiento crítico** en la experiencia educativa es un eje de especial significancia dentro de los procesos contemporáneos de enseñanza y aprendizaje de las instituciones educativas colombianas, en tanto posibilita interpretar como la escuela estructura la formación de sujetos capaces de interpretar, cuestionar, argumentar y posicionarse reflexivamente frente a las dinámicas sociales, culturales y educativas que configuran su realidad. Esta afirmación emerge de los testimonios**,** percepciones y significaciones atribuidos por los docentes de básica primaria de la Institución Educativa República de Argentina en su condición de actores sociales de esta investigación a la arquitectura formativa del estudiante como sujeto crítico.

Desde esta construcción de sentido, el pensamiento crítico trasciende la adquisición instrumental de conocimientos y se consolida como una dimensión emancipadora orientada al desarrollo integral del estudiante, desde el fortalecimiento de la visión que posee respecto al mundo circundante. Ello, en la búsqueda de favorecer no solo la comprensión racional de los contenidos escolares, sino también la construcción de criterios propios, la toma consciente de decisiones y la participación activa en diversos escenarios de interacción humana que configuran la experiencia escolar.

En atención a lo expresado, el fortalecimiento del pensamiento crítico desde el hacer docente en su ejercicio profesional se sitúa metafóricamente como una apuesta pedagógica que busca superar modelos tradicionales centrados en la repetición mecánica y la memorización descontextualizada. Lo que se perfila entonces, es una experiencia educativa que favorezca la problematización, la reflexión permanente y la producción significativa del conocimiento. En otras palabras, formar críticamente es más que transmitir más contenidos implica fomentar relaciones más complejas con el saber, el ser y el saber hacer en contextos reales, donde se diseñen y redimensionen las formas de aprendizaje y se estimulen los procesos de cognición y metacognición del estudiante.

En el sentido de lo expuesto y de acuerdo con las expresiones dialógicas emitidas por los actores sociales, esta configuración emerge como un proceso complejo que articula dimensiones cognitivas, reflexivas y formativas, todas ellas necesarias para el desarrollo del aprendizaje desde una perspectiva de sentido, vivencial capaz de poner en contacto al estudiante con el saber. Por tanto, formar a un estudiante como sujeto crítico, desde la dimensión del pensamiento, implica concebir la educación más allá del fortalecimiento de habilidades académicas teóricamente aisladas, se trata de comprenderla y asumirla como un proceso donde se consolidan disposiciones interpretativas, analíticas y argumentativas capaces de incidir en la manera en que los estudiantes se relacionan consigo mismos, con los otros y por supuesto con el contexto en el que se desenvuelven.

En consonancia con las afirmaciones anteriores y en torno a las expresiones dialógicas emitidas por los actores sociales, la categoría ***Configuración Formativa del Pensamiento Crítico en la Experiencia Educativa (CPEE)*** se estructuró en (3) tres subcategorías: ***Formación Multidimensional del Estudiante*** *(FME)*, Desarrollo de ***Habilidades de pensamiento de Orden Superior*** *(HFOS)* y ***Proyección Formativa del Razonamiento Reflexivo*** *(PFRR)*, a través de las cuales se visibilizan los aspectos relevantes que intervienen en la construcción de procesos educativos orientados hacia la emancipación intelectual, la comprensión crítica de la realidad y la transformación consciente de las prácticas de aprendizaje. Son pues, estas interpretaciones las que se mencionan a continuación:

Formación multidimensional del estudiante (FME)

La Formación Multidimensional del estudiante (FME) permite dilucidar que el pensamiento crítico, emerge a partir de la confluencia de múltiples dimensiones que configuran la formación integral del educando y que en el nivel de educación básica primaria adquiere escenario a partir de un proceso formativo de lectura que parta de la comprensión y donde se pongan en acción componentes que motiven y a la vez estimulen al estudiante hacia su alcance.

A razón de ello, el eje del estudio implica comprender qué aprende un estudiante y como lo hace, al ser uno de los desafíos más apremiantes de los procesos educativos contemporáneos. Esta interpelación, se destaca con especial singularidad en escenarios escolares donde aún persisten prácticas pedagógicas centradas en la transmisión unidireccional del conocimiento, donde los procesos de aprendizaje no incentivan al estudiante hacia la comprensión lectora en el fin de formar en la simultaneidad del proceso el pensamiento crítico, donde la repetición memorística de contenidos y una limitada problematización de la realidad, son considerados en pleno siglo XXI como procesos formativos.

No obstante, esta persistencia trasciende lo incidental, y permite elucidar concepciones epistemológicas subyacentes que reducen el aprendizaje a la recepción pasiva y delimitan la labor del docente a una accionar ejecutor de currículos estandarizados. Frente a ello, autores como Freire (2022) y Lipman (2012), desde una postura coincidente indican que la formación crítica del estudiante trasciende el desarrollo de competencias cognitivas instrumentales; e implica comprender al sujeto educativo desde una dimensión integral en la que convergen procesos reflexivos, éticos, sociales, afectivos y culturales, los cuales inciden en su manera de interpretar el mundo y de posicionarse frente a él.

En el contexto de lo descrito, la escuela posee la responsabilidad de configurar experiencias pedagógicas orientadas a la apropiación de saberes académicos, y al

fortalecimiento de capacidades que permitan al estudiante analizar, cuestionar, argumentar y actuar conscientemente en los diversos campos de interacción humana. Keefe (2016), fundamenta esta postura al definir la formación de los estudiantes como un proceso que debe estar permeado por diversas aristas, las cuales en articulación resultan ser complementarias. De ello se desprende que la labor del docente implica considerar todos los aspectos que fortalecen y favorecen el acto de aprender del educando desde una visión de integralidad, donde este sea visto como un ser humano cognitivo, social, ético y emocional, capaz de reflexionar sobre sí mismo, su entorno circundante y escenario social que comparte con sus pares.

Desde esta perspectiva a partir de la voz de los docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa República de Argentina, como actores sociales, queda expresada la necesidad de penetrar en la complejidad de aspectos que favorecen el acto de aprender de los estudiantes. En esta connotación, hacen alusión a la necesidad inexorable de destacar la multidimensionalidad imbricada en cada uno de ellos, lo cual implica trascender aspectos teóricos, conceptuales, procedimentales e inclusive actitudinales aislados para configurar procesos educativos donde se reconozca y valore el potencial creador, innovador reflexivo y argumentativo implícito en cada discente, el cual amerita ser potenciado.

De esta forma, reconocen que, a partir de estos aspectos como dimensiones, es posible permear la individualidad del proceso formativo a través de estrategias didácticas y pedagógicas que se diseñen y ejecuten durante el desarrollo educativo, donde se subsuman aspectos formativos de orden cognitivo, afectivo, social, e inclusive físico para que impregnan lo visual, auditivo, y kinésico de cada educando.

Visto de esta forma, la formación multidimensional del estudiante emerge como un componente sustancial dentro de la configuración formativa del pensamiento crítico, al reconocer que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben superar la fragmentación disciplinar y orientarse hacia la consolidación de sujetos capaces de articular el conocimiento con la reflexión, la sensibilidad social y la construcción ética de

sus relaciones con el entorno. En fundamento a ello, Andreyev (2015) sostiene que el pensamiento multidimensional supone la "búsqueda y aplicación de un conjunto de enfoques y métodos" (p.141), para afrontar problemas diversos y complejos. Esto, implica sobrepasar formas reduccionistas del conocimiento para dar paso a procesos formativos integrales dirigidos al desarrollo del pensamiento crítico, desde la arquitectura compleja de la creatividad, reflexividad y sistematicidad de las estrategias didácticas y pedagógicas que se diseñen para su alcance.

Las consideraciones precedentes, emergen de las voces de los actores sociales, siendo uno de ellos AS2, quien indico que: "(..) *enseñar no es solo transmitir contenidos, sino formar ciudadanos reflexivos, capaces de interpretar su entorno, tomar decisiones conscientes y relacionarse con los demás desde el respeto* **(CPEEFMEAS2L37-43)**. Desde una postura coincidente el AS3 expreso que: *(…) frente a estos desafíos, resulta fundamental promover experiencias de aprendizaje que integren diversas formas de expresión y comprensión* **(CPEEFMEAS3L273-277)**.

En ambos testimonios se visibiliza una concepción profusa del proceso educativo, la cual trasciende la lógica instructiva y ubica la formación en un horizonte integral. La densidad interpretativa de las voces de los actores sociales va más allá de una utopía educativa, se instituye en una comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde formar implica articular el ser, el conocer, el hacer y el saber hacer como componentes que operan en interdependencia durante y dentro la experiencia escolar. Esta perspectiva adquiere cimiento en enfoques contemporáneos, específicamente en autores como Hernández y Martínez (2026), quienes, sobre formación integral en contextos de complejidad, sostienen que el acto educativo requiere la convergencia de las dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y éticas. Todas ellas entendidas como componentes que operan en estrecha articulación sistémica y al mismo tiempo armónica.

En contraste a los planteamientos expuestos por los actores sociales y las posturas plantadas por los autores, se desprende que la formación multidimensional del estudiante se distancia de una concepción reduccionista del aprendizaje centrada en la adquisición

de contenidos académicos. Dicha noción propone, un horizonte formativo donde converjan los procesos reflexivos, éticos, argumentativos y relacionales que inciden en la manera en que el educando comprende e interpreta su realidad.

Esta postura coadyuva a resignificar las prácticas pedagógicas tradicionalmente ancladas en la repetición y la pasividad del estudiante, para dar paso a escenarios donde el sujeto pueda problematizar, deliberar y posicionarse críticamente frente a los conocimientos y situaciones que emergen dentro y fuera del aula. Al respecto Freire (2022), sostiene que la educación crítica exige superar las prácticas bancarias de enseñanza, en las cuales el estudiante se limita a recibir información, para favorecer procesos dialógicos donde los sujetos participen activamente en la construcción reflexiva del conocimiento y en la comprensión crítica de su realidad. Consecuentemente al conjunto de ideas expresadas por los actores sociales, se encuentran los señalamientos referidos por Laudadío y Da Dalt (2014), al manifestar que:

> La interacción entre las características con-textuales, el modo de aprender de los alumnos y el estilo de enseñanza de los docentes abre un abanico de temáticas y plantea la necesidad de que los docentes conozcan los factores que influyen en la configuración de una enseñanza eficaz. (p.486).

De lo planteado por los autores se desprende que el pensamiento crítico representa el desarrollo de habilidades de aprendizaje reales y profundas a través de las cuales cada estudiante da sentido al mundo que lo rodea y con el cual se relaciona. Ello implica la ruptura del tradicionalismo paradigmático en el que se ha encontrado sumergido el proceso de aprendizaje en educación básica primaria, el cual, como señalan Borja y Velasco (2025) se caracteriza por clases memorísticas, información descontextualizada y un rol pasivo del estudiante, aspectos que han conllevado a deficientes procesos formativos, donde en las primeras etapas de escolaridad el estudiante se limita a decodificar la información que obtiene cuando esta de cara a la información.

Los procesos descritos, lejos de motivar la participación argumentativa y reflexiva del estudiante, impulsan procesos repetitivos de saberes donde el común denominador ha sido la adquisición del saber, perdiéndose el espesor formativo. Desde esta mirada,

la crítica recae tanto en las metodologías de enseñanza como en la concepción tradicional que impide ver al estudiante como un sujeto capaz de comprender, construir un juicio, deliberar y transformar su contexto personal y social. De ello, Sarasola y Von (2011) sostienen que “la formación debería ser integral, no por agregar materias nuevas y más contenidos, sino por el enfoque integral que concibe al ser humano como una totalidad mente-cuerpo-emoción, y al aprendizaje como un proceso de construcción colectiva” (p. 8). De esta forma, los autores cuestionan los modelos educativos fragmentarios y mecanicistas centrados en la transmisión y acumulación de contenidos.

Desde esta óptica, la formación multidimensional implica reconocer al estudiante más allá de la dimensión cognitiva, es decir, desde su complejidad integral de las dimensiones emocionales, sociales, éticas, estéticas y humanas, las cuales en conglomerado favorecen procesos de aprendizaje más reflexivos, críticos e integrales. Visto así, la educación deja de concebirse desde estructuras rígidas que desconocen las dimensiones del ser humano, dado que gestado como modelo académico impide el desarrollo de la criticidad, la cual se sitúa como una habilidad trascendente para la formación de estudiantes integrales.

En coherencia con lo planteado los actores sociales sugieren, que el fortalecimiento del pensamiento crítico resulta incompatible con prácticas fragmentadas o estrictamente instructivas; antes bien, demanda procesos pedagógicos que articulen sistemáticamente la dimensión cognitiva con la interacción social. Lo anterior adquiere densidad interpretativa cuando el AS1 afirma que los estudiantes “(…) *se transforman en protagonistas activos del proceso educativo, capaces de confrontar ideas, expresar puntos de vista divergentes, argumentar y construir nuevas interpretaciones”* **(CPEEFMEAS1L57-63).**

Así, la formación multidimensional se sitúa más allá de la participación activa, implica una transformación del estatuto mismo del estudiante dentro de la relación pedagógica. En otras palabras, el aprendizaje deja de asumirse como práctica receptiva para constituirse en un proceso de construcción reflexiva del conocimiento, donde el estudiante es estimulado desde todos los sistemas y modos de aprendizaje.

En el umbral de lo planteado, el pensamiento crítico emerge como una disposición formativa orientada al fortalecimiento de la independencia intelectual, la capacidad argumentativa y la comprensión contextual de la realidad. Estos aspectos como expresiones dialógicas emitidas de las vivas voces de los actores sociales, revisten importancia al permitir al estudiante asumir una postura activa frente a las dinámicas educativas y sociales que configuran su experiencia formativa.

Lo expuesto en el parágrafo anterior desde la voz del AS1 se instituye como un punto de inflexión pedagógica orientado hacia la participación crítica y reflexiva del estudiante dentro del proceso educativo. En este sentido, la referencia que connota significativamente la declamación “confrontar ideas” y “expresar puntos de vista divergentes” trasciende la descripción de una estrategia metodológica y deja entrever una reconfiguración de las dinámicas tradicionales de interacción en el aula, donde el estudiante deja de ocupar una posición pasiva asociada a la recepción y repetición de contenidos, para asumirse como un sujeto capaz de interpretar, cuestionar y construir significado a partir de su experiencia formativa.

En el sentido de lo expresado, los actores sociales permiten comprender que la relevancia del proceso pedagógico trasciende el rendimiento memorístico o la apropiación mecánica del conocimiento, sino que favorece procesos de deliberación, argumentación y reflexión consciente que contribuyen a la formación de estudiantes capaces de posicionarse críticamente frente a las situaciones que configuran su realidad inmediata. No obstante, dicho tránsito formativo no alcanza una consolidación homogénea en todos los escenarios educativos, puesto que como afirma Pereira y Campos, (2023), las posibilidades de participación crítica del estudiante continúan viéndose condicionadas por prácticas pedagógicas centradas en la reproducción de contenidos y en formas restrictivas de interacción con el conocimiento. En este contexto, la formación multidimensional exige experiencias educativas capaces de ampliar las maneras en que los estudiantes interpretan, representan y construyen significado dentro del aula.

Ante este panorama, de las expresiones lingüísticas aportadas por los actores sociales y los planteamientos expuestos por los autores es posible elucubrar que la formación multidimensional del estudiante exige prácticas pedagógicas capaces de favorecer procesos de comprensión a partir de experiencias educativas orientadas a la interpretación, argumentación y construcción reflexiva de significados, dejando entrever una comprensión del aprendizaje vinculada al desarrollo de capacidades cognitivas de mayor complejidad. Esta perspectiva es congruente con los planteamientos de Cárdenas (2020) y Nation (2019), para quienes la comprensión es un proceso activo de construcción de sentido, en el cual el estudiante accede a la información, pero más allá de ello logra interpretarla, relacionarla y posicionarse frente a ella críticamente. En base a ello, el fortalecimiento del pensamiento crítico requiere experiencias pedagógicas orientadas hacia la participación activa y la problematización del conocimiento, donde el estudiante pueda construir interpretaciones propias frente a los contenidos o información al leer y ante ello asuma una postura reflexiva frente a las situaciones que configuran su realidad.

En concordancia con ello Fajardo et al. (2020), indica que la lectura crítica es fundamental en los primeros niveles de escolaridad. En ello los procesos de significación demandan prácticas formativas que favorezcan la argumentación, deliberación y construcción contextualizada de sentido dentro de los escenarios educativos. Así, la formación multidimensional del estudiante se orienta al fortalecimiento progresivo de capacidades interpretativas, argumentativas y reflexivas que posibilitan una comprensión más compleja, crítica y situada de la realidad.

No obstante, los actores sociales denotan que no establecen una separación entre aprendizaje cognitivo y experiencia emocional, pues al afirmar que los estudiantes “reconocen sus emociones ante situaciones complejas” y “fortalece competencias comunicativas, ciudadanas y críticas”, dejan entrever una comprensión de la formación multidimensional sustentada en la articulación entre pensamiento, sensibilidad y experiencia subjetiva. En este sentido, la multidimensionalidad no se

reduce al fortalecimiento de habilidades racionales o académicas, sino que incorpora procesos de autorregulación, reconocimiento emocional y construcción de sentido frente a las situaciones que emergen dentro de la experiencia educativa.

Visto de esta forma, la formación multidimensional del estudiante involucra la capacidad del educando para interpretar lo que siente, reflexionar sobre sus experiencias y posicionarse conscientemente frente a los conflictos, tensiones o problemáticas abordadas en el aula. A esta perspectiva se adhiere el AS3, cuando señala que: *(…) los estudiantes de primaria se encuentran en una etapa activa de construcción de su mundo simbólico* **(CPEEFMEAS3L236-240).** De ello, se infiere que está en la educación básica primaria, exige reconocer que los procesos de aprendizaje se encuentran vinculados con la construcción de significados, la configuración de experiencias subjetivas y la manera en que el educando comprende e interpreta su realidad. Barrientos y Blancas (2021), en complementariedad indican que los niveles de conciencia constituyen "ámbitos de la existencia humana que son generadores de sentido" (p.136).

Desde esta perspectiva, la formación multidimensional del estudiante se configura desde la apropiación de conocimientos, así como de las formas en que el estudiante construye sentido sobre sí mismo, los otros y el entorno que habita. Por tanto, esta concepción de múltiples dimensiones formativas se inscribe en un momento del desarrollo caracterizado por la consolidación progresiva de las estructuras simbólicas, lingüísticas y cognitivas, que implica que las prácticas pedagógicas medien tanto el acceso al conocimiento como en la manera particular en que este se construye y adquiere significado.

En este sentido, Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño (2020) señalan que la mediación pedagógica es un proceso clave para la construcción de aprendizajes significativos, en tanto favorece interacciones que articulan dimensiones cognitivas, comunicativas y sociales dentro de la experiencia educativa. Así, la formación multidimensional del estudiante se fortalece en la medida en que las prácticas pedagógicas posibilitan experiencias donde convergen dimensiones cognitivas, emocionales, comunicativas y

sociales, permitiendo formas más amplias de participación y construcción de sentido dentro de la experiencia educativa.

En este orden de ideas, la formación multidimensional del estudiante se constituye como el entramado desde el cual es posible la configuración del pensamiento crítico, al articular condiciones cognitivas, emocionales, sociales y formativas que permiten al educando transitar desde la recepción de información hacia la producción autónoma de sentido en el marco de la experiencia educativa. No obstante, dicha configuración no se agota únicamente en la consolidación de dimensiones integrales del estudiante, sino que requiere el fortalecimiento progresivo de capacidades intelectuales que posibiliten procesos más complejos de análisis, interpretación, argumentación y resolución reflexiva de situaciones.

Desde esta perspectiva, la formación multidimensional se convierte en la base sobre la cual emergen habilidades formativas de orden superior, las cuales permiten comprender de qué manera el estudiante desarrolla operaciones cognitivas orientadas a la deliberación, la problematización y la construcción crítica de conocimiento dentro de la experiencia educativa.

Desarrollo de Habilidades de pensamiento de orden superior (HFOS)

El desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior (HFOS) son un eje del proceso configurativo del proceso de formación del estudiante. Estas se conforman por procesos cognitivos y formativos que permiten al estudiante comprender, valorar, interpretar, argumentar, decidir y construir significados a partir de las situaciones de aprendizaje y de su realidad sociocultural.

En atención a esta comprensión, estas trascienden la idea de destrezas aisladas y se configuran como procesos intelectuales que posibilitan una agudeza profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Gómez (2023), sugiere que durante el nivel de educación básica primaria se fortalecen y consolidan habilidades

asociadas al desarrollo del pensamiento crítico que corresponden a este tipo de habilidades las cuales son fortalecidas, cuando la enseñanza promueve la deliberación, análisis, debate, resolución de problemas y producción de significados, en lugar de restringirse a la repetición mecánica de información. Visto de esta forma, en los primeros niveles de escolaridad, pensar críticamente implica enseñar al estudiante a observar, comprender, interpretar su realidad para lo cual se requiere estrategias que pongan en juego la estimulación de todas las habilidades de orden superior en sincrónica, siendo la lectura un eje favorecedor de ello.

Para dar fundamento a esta postura recurro a Saifer (2025), al ser tácito cuando indica que el fortalecimiento de las habilidades de orden superior exige prácticas pedagógicas orientadas hacia la deliberación, problematización y participación consciente frente al conocimiento. Este planteamiento guarda correspondencia con Handayani y Anam (2024), Achmad y Utami (2023) y Heffington et al. (2023), quienes desde una postura convergente señalan que el pensamiento crítico se fortalece cuando los sujetos desarrollan la capacidad de analizar su entorno, construir sentido y asumir posturas reflexivas frente a las dinámicas sociales y educativas que los rodean. El conglomerado de lo planteado por los autores, adoquina las expresiones lingüísticas aportadas por el AS1 al señalar que:

> (…) se busca fortalecer las destrezas cognitivas de manera integrada y, al mismo tiempo, brindar a los niños la oportunidad de desarrollar la capacidad de cuestionar su entorno, plantear posibles explicaciones, examinar la información con sentido crítico y elaborar opiniones fundamentadas. **(CPEEHFOSAS1L77-81).**

De lo expresado por el AS1 se desprende que el aprendizaje es un proceso donde el conocimiento deja de asumirse como acumulación de información para transformarse en un campo de indagación y construcción de sentido, en el cual el requerimiento inmediato es la formación de habilidades que le permitan alcanzar dichas acciones. La referencia del actor social respecto a “cuestionar su entorno” y “examinar la información con sentido crítico” resulta significativa, permite inferir una comprensión del estudiante como sujeto capaz de construir juicios, formular hipótesis y producir interpretaciones propias frente a las situaciones que experimenta dentro y fuera del aula, lo cual refiere

ineludiblemente a la formación del estudiante en su complejidad cognitiva.

En esta línea, Church y Reynolds (2018) reiteran y actualizan la discusión sobre las habilidades cognitivas de orden superior al destacar que emergen de las relaciones, contextos y experiencias significativas que se desarrollan en la escuela a través de situaciones auténticas de aprendizaje. De esta forma, su fortalecimiento requiere de experiencias pedagógicas ricas en recursos didácticos y acciones concretas que inviten a los estudiantes a poner en juego sus capacidades para construir significados, reflexionar críticamente e intervenir de manera consciente frente a su realidad escolar y social, en lo cual los textos adquieren especial significancia en la educación básica primaria. En coincidencia a lo planteado por el autor el AS2 sostiene que:

> (…) enseñar no es solo transmitir contenidos, sino formar ciudadanos reflexivos, capaces de interpretar su entorno, tomar decisiones conscientes y relacionarse con los demás desde el respeto, en cada clase, busco que la curiosidad sea el punto de partida y la reflexión el camino que los guíe hacia el conocimiento con sentido. **(CPEEFMEAS2L37-43)**

Lo anterior guarda correspondencia con Freire (2022), para quien la educación debe favorecer una lectura crítica del mundo, permitiendo al sujeto comprender las dinámicas que configuran su realidad y actuar reflexivamente frente a ellas. Visto desde, las expresiones aportadas por los actores sociales y lo planteado por los autores el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior involucra acciones intelectuales asociadas con la problematización de la realidad y la construcción consciente de posicionamientos frente a ella. Dicho tránsito formativo involucra superar procesos de comprensión estrictamente literales para favorecer operaciones cognitivas orientadas a interpretar textos, establecer relaciones en ellos y asumir posturas fundamentadas de sus contenidos.

Bajo esta mirada, la comprensión se articula con la producción de significado, pues el estudiante cuando por ejemplo interpreta un texto, paralelamente, toma decisiones respecto a la manera en que organiza, jerarquiza, representa aquello que considera relevante y comunica del conocimiento que adquiere de él. Por lo tanto, se posiciona como un sujeto que reorganiza significados y construye conocimientos de

acuerdo con una intención comunicativa específica.

En el contexto de lo planteado, la representación del conocimiento constituye una operación de orden superior dado que exige en los primeros niveles de escolaridad que el estudiante dilucide que información es relevante, establezca criterios para estructurarla y decida como expresarla en función de su intención comunicativa. De esta forma la voz del AS2 dialoga con los postulados de Gómez (2023), quien en fundamento a lo expresado indica que comprender trasciende el simple acceso a la información y se convierte en un proceso de reorganización, resignificación y construcción de criterios propios que orientan la manera en que el conocimiento es representado y comunicado.

En el umbral de lo planteado, las habilidades de pensamiento de orden superior permiten comprender que el conocimiento comienza a configurarse como un espacio de elección y discernimiento, donde el estudiante además de incorporar información a través de la lectura, aprende a justificar por qué determinados elementos adquieren mayor relevancia dentro de los procesos de comprensión de ella. Así, adquieren una dimensión ética y discursiva que deja entrever una conciencia progresiva respecto a los efectos del lenguaje y la responsabilidad implicada en aquello que se comunica. Tal perspectiva confluye con Gee (2015), para quien la construcción y comprensión de significados son procesos activos mediados por prácticas sociales y comunicativas donde el lenguaje funciona como herramienta de acción e interpretación de la realidad.

Consecuentemente, el fortalecimiento de dichas habilidades se consolida a través de dinámicas pedagógicas que trascienden la repetición mecánica para dar paso a la problematización y la deliberación, donde se ponen en juego los sentidos y modos de aprendizaje del discente. Esto queda expresado a través del AS2 cuando indico: *(…) invito a los estudiantes a observar, comparar, preguntar y debatir (…) y poco a poco van dando a conocer sus puntos de vista* **(CPEEHFOSAS2L57-61)**. Entonces, las acciones formativas no pretenden alcanzar respuestas, por el contrario, procuran la construcción progresiva de preguntas cada vez más complejas. Este aspecto permite comprender que el desarrollo de estas habilidades depende de la capacidad del estudiante para reconocer

vacíos, identificar tensiones, contradicciones y advertir aspectos que inicialmente permanecían invisibles dentro de un contenido, información o situación determinada en contradicción a la acumulación de contenidos.

Tal comprensión guarda correspondencia con los lineamientos establecidos por el MEN (2016), en los cuales se señala que el fortalecimiento de niveles inferenciales y críticos de comprensión requieren de experiencias pedagógicas orientadas hacia la interacción y la problematización del conocimiento. Por otro lado, pero bajo la misma línea discursiva emerge de las expresiones aportadas por los actores sociales que la comprensión progresiva de que los problemas, textos o situaciones abordadas en el aula no siempre admiten una única lectura posible. Esto, resulta particularmente significativo dado que implica entender que las habilidades de pensamiento de orden superior le exigen al estudiante aprender a desenvolverse en escenarios donde las respuestas no se presentan de manera inmediata ni definitiva.

A la luz de lo expuesto, analizar, contrastar evidencias y argumentar implica reconocer la existencia de múltiples posibilidades de interpretación, así como la necesidad de sostener provisionalmente determinadas comprensiones mientras estas continúan siendo examinadas y confrontadas. De este modo, el aprendizaje deja de orientarse hacia la búsqueda de certezas para abrirse a procesos de exploración intelectual donde la complejidad, el matiz y la revisión permanente adquieren un lugar constitutivo dentro de la construcción del conocimiento. Lo anterior confirma lo expuesto por el AS3 cuando manifiesta: "*(…) en mi práctica diaria, fortalezco el pensamiento crítico analizando historias con dilemas cotidianos, donde los niños evalúan evidencias, proponen soluciones y argumentan sólidamente, activando análisis, síntesis y evaluación ética*" **(CPEEHFOSAS3L41-45)**.

El AS, reconoce que las habilidades de pensamiento de orden superior se fortalecen en la medida en que las prácticas pedagógicas aproximan a los educandos a situaciones vinculadas con su realidad inmediata, favoreciendo procesos de análisis, deliberación y toma de postura frente a problemáticas concretas. No obstante, destaca

acciones asociadas con “evaluar evidencias”, “proponer soluciones” y “argumentar sólidamente”, puesto que dichas prácticas implican operaciones cognitivas complejas orientadas hacia la construcción reflexiva de juicios y posicionamientos frente a las situaciones que configuran la experiencia cotidiana de los niños evitando procesos literales de comprensión.

La convergencia entre certidumbre, argumentación y propuesta de soluciones permite comprender que estas habilidades favorecen una transformación gradual en la naturaleza de los juicios construidos por los estudiantes. Lo relevante radica en que comiencen a reconocer la necesidad de fundamentarlas, contrastarlas y sostenerlas mediante razones. De esta manera, el juicio deja de apoyarse en impresiones inmediatas para configurarse como una elaboración reflexiva sustentada en procesos de valoración y justificación.

La alusión que realiza el AS3 a los “dilemas cotidianos”, introducen una dimensión contextual para comprender cómo se configuran dentro de la educación básica primaria, dado que el análisis reflexivo implica diseñar situaciones cercanas de aprendizaje significativo que interpelen directamente las formas en que los educandos comprenden sus relaciones, conflictos y decisiones cotidianas evitando ejercicios abstractos desprovistos de sentido y desvinculados de la experiencia infantil, sugiere herramientas que comprometan los sentidos y modo de aprendizaje del estudiante en simultaneidad.

Por otro lado, pero en el mismo orden de ideas, se revela una dimensión ética que debe dar cuenta de los efectos del lenguaje y la responsabilidad implícita de lo que se comunica. Al indizar los estudiantes “evalúan evidencias” y “argumentan sólidamente”, movilizan operaciones cognitivas complejas y, simultáneamente, desarrollan capacidades orientadas a justificar sus posturas, sostener desacuerdos y reconocer que una misma situación puede admitir diversas interpretaciones. En este sentido, estas habilidades dejan de comprenderse como destrezas intelectuales individuales y se sitúan como procesos emergentes de dinámicas de interacción, negociación y construcción colectiva de significado dentro del aula.

Lo anterior coincide con Manassero-Mas y Vázquez-Alonso (2023), quienes afirman que las habilidades de orden superior como el razonamiento lógico, clasificación, predicción, resolución de problemas y la toma de decisiones se construye en los estudiantes de básica primaria cuando interactúan en actividades que estimulan pensar intensamente y resolver restos, superando la memorización, trascender la lectura superficial avanzando hacia el fortalecimiento de competencias comunicativas y habilidades cognitivas esenciales para aprender a aprender garantizando ciudadanos reflexivos capaces de cuestionar y transformar su contexto escolar y social.

Lo expuesto dilucida que el fortalecimiento de habilidades de pensamiento de orden superior, se encuentra vincula con la calidad de las interacciones pedagógicas desarrolladas dentro del aula. Las preguntas orientadoras y los espacios de diálogo favorecen el acceso a la información, así como la posibilidad de establecer relaciones entre distintas formas de representación y construcción de sentido.

De allí, que la evolución progresiva de estas habilidades se hace visible en las formas en que los estudiantes comienzan a elaborar interpretaciones cada vez más complejas y reflexivas frente a los contenidos abordados, al momento de leer. En este respecto el AS3 expresó que *"los estudiantes transitan desde descripciones superficiales hacia interpretaciones profundas, formulan preguntas pertinentes, contrastan ideas y elaboran conclusiones"* **(CPEEHFOSAS3L166-170)**. Asimismo, cuando señala que: *"los estudiantes al involucrarse activamente en procesos que requieren análisis, interpretación y creación (…) comienzan a desarrollar una forma de pensamiento más autónoma, crítica y profunda"* **(CPEEHFOSAS3L331-335)**.

Lo anterior permite comprender que su fortalecimiento favorece procesos metacognitivos relacionados con la capacidad de reflexionar sobre el propio pensamiento. El tránsito hacia interpretaciones más elaboradas devela que la complejidad del pensamiento se vincula intrínsicamente a la capacidad para establecer relaciones cada vez más amplias entre los distintos elementos que conforman una

situación. De esta forma, las expresiones aportadas por los actores sociales sugieren que las interpretaciones profundas emergen cuando el estudiante comienza a percibir conexiones, tensiones y significados que no resultan evidentes en una primera aproximación. En consecuencia, comprender deja de asociarse con la identificación aislada de datos para transformarse en un proceso progresivo de articulación de sentidos.

En el sentido de lo expuesto, Poncibó y Carvalho (2021) referencian que la metacognición implica la capacidad de los sujetos para monitorear, regular y comprender sus propios procesos cognitivos. Este planteamiento confirma que las habilidades de pensamiento de orden superior trascienden su comprensión como un conjunto de operaciones cognitivas orientadas al análisis, la interpretación o la argumentación, para revelarse como procesos mediante los cuales el estudiante reconfigura progresivamente su manera de comprender el mundo y de situarse dentro de él. Por tanto, se configuran progresivamente en la interacción entre la mediación docente, la participación activa de los estudiantes y la construcción colectiva de conocimiento transformando la relación que el educando establece con el conocimiento, al desplazarlo desde una posición centrada en la recepción de información hacia una participación cada vez más consciente en la construcción de significado frente a lo que aprende.

En corolario se requiere de prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo de las habilidades de pensamiento de orden superior que constituyan la base para la construcción del pensamiento reflexivo. De allí, que representen un punto de inflexión dentro de la configuración del pensamiento crítico, puesto que a través de ellas el conocimiento comienza a transformarse en comprensión reflexiva y la comprensión en toma de postura. En este horizonte interpretativo emerge la proyección formativa del razonamiento reflexivo, entendida como una capacidad para pensar sobre lo aprendido y como la posibilidad de volver críticamente sobre la experiencia, deliberar acerca de sus implicaciones y construir posicionamientos cada vez más conscientes frente a sí mismo, los otros y las realidades que configuran la experiencia educativa.

Proyección formativa del razonamiento reflexivo (PFRR)

En la medida en que el pensamiento crítico se despliega en la experiencia educativa, su alcance trasciende el desarrollo de habilidades cognitivas para incidir en la manera en la cual el estudiante comprende, interpreta y actúa en su entorno. En esta perspectiva, la proyección formativa del razonamiento reflexivo se dispone como una capacidad compleja que articula conocimiento, experiencia y toma consciente de decisiones, situando el aprendizaje en un horizonte donde la reflexión alcanza un sentido formativo, ético y relacional. En este sentido, las prácticas pedagógicas permiten identificar que la reflexión más que un momento aislado o un ejercicio estrictamente individual, es una dinámica que se construye y fortalece en la interacción con los otros y con las experiencias que atraviesan los estudiantes en la vida escolar.

En este contexto a partir del hacer docente la reflexión apunta a la interacción dialógica y confrontación de perspectivas dentro del aula de clase entre los estudiantes, así como entre estudiante/ docente. Lo planteado quedo expresado cuando el AS1 narró que: *"los procesos de interacción dialógica con recursos multimodales proyectan formativamente el razonamiento reflexivo al capacitar a los niños para articular, confrontar y gestar ideas e hipótesis complejas, con proyección transformadora"* **(CPEEPFRRAS1L137-141)**.

Del aporte lingüístico del actor social se desprende que el razonamiento reflexivo se fortalece mediante la confrontación de puntos de vista de los estudiantes frente a un determinado tema, contenido o situación donde los recursos pedagógicos juegan un papel determinante en los procesos formativos al ser fuentes de motivación frente al aprender y más aún aquellos que adquieren una connotación contemporánea. En atención a ello, cuando el AS1, referencia la capacidad de "articular, confrontar y gestar ideas e hipótesis complejas", deja implícito que la interacción dialógica favorece procesos mediante los cuales los educandos reorganizan, problematizan y reconstruyen sus propias interpretaciones dentro de la experiencia educativa, procesos que se ven fortalecidos a través de la lectura.

Visto de esta forma, la reflexión deja de configurarse como un ejercicio individual o rigurosamente introspectivo para emerger de dinámicas colectivas contemporáneas de intercambio, deliberación y construcción compartida de significado. Esta perspectiva adquiere fundamento en los planteamientos de Dewey, (2020), y Vygotsky (2020), quien de ello el primer autor concibe el pensamiento reflexivo como una actividad deliberada de consideración de ideas, y el segundo sostiene que los procesos de aprendizaje se configuran a partir de la mediación social y la interacción con los otros.

Ahora bien, bajo esta misma mirada el AS1, asume que la proyección formativa del razonamiento reflexivo se orienta a la formación de sujetos capaces de interpretar críticamente las dinámicas sociales que configuran su realidad y actuar conscientemente frente a ellas. Esta comprensión queda expresada al indicar que: *"estos beneficios no solo impactarían el rendimiento académico, sino que contribuiría a la formación integral de los estudiantes, al prepararlos para ser ciudadanos capaces de analizar y transformar críticamente la realidad que los rodea" (***CPEEPFRRAS1L254-258)**. En correspondencia a ello, AS2 indica que:

> (…) el pensamiento crítico no se construye solo en el aula, sino en el ambiente escolar general, a través de actividades que no se queden en ejercicios mecánicos, sino que los inviten a tomar decisiones, a valorar las consecuencias de sus actos y a preguntarse por el sentido de aquello que aprenden para su vida diaria. *(***CPEEPFRRAS2L77-86)**

En estos testimonios, se reconoce que la reflexión aparece vinculada con la posibilidad de intervenir críticamente en el entorno, desplazando el pensamiento crítico de un plano exclusivamente académico hacia una dimensión ética, social y formativa. La posibilidad de "transformar críticamente la realidad" permite interpretar que el aprendizaje adquiere sentido en la medida en que favorece formas de comprensión conectadas con las problemáticas concretas del contexto del estudiante.

En este horizonte interpretativo, el razonamiento reflexivo deja de orientarse únicamente hacia la apropiación de contenidos escolares para proyectarse hacia la construcción de sujetos capaces de analizar, deliberar y actuar frente a las tensiones y desafíos que atraviesan en su experiencia cotidiana. No obstante, la transformación

crítica de la realidad se asocia a la adquisición de nuevos conocimientos, así como a la capacidad de otorgarles sentido dentro de situaciones concretas de la experiencia, lo cual se alcanza a través de estrategias contextualizadas que conduzcan a la interpretación y comprensión e ineludiblemente al significado de la información. A partir de ello, la reflexión comienza a configurarse cuando el estudiante establece vínculos entre lo que aprende y lo vivenciado, dando paso al desplazamiento del conocimiento desde una condición meramente informativa hacia una posibilidad de comprensión de la realidad que lo interpela cotidianamente a cuestionar su contexto.

Desde este horizonte, las expresiones aportadas por los actores sociales convergen con los planteamientos de Giroux (2019), al enunciar que la educación debe orientarse a la formación de una conciencia crítica, definida como el cuestionamiento crítico, el análisis y la reflexión sobre los contextos sociales a fin de provocar transformaciones. En este contexto el fortalecimiento del razonamiento reflexivo exige prácticas pedagógicas que privilegien la comprensión profunda y problematización de la realidad por encima de la repetición mecánica de contenidos. Lo expuesto colinda con el AS1 cuando manifiesta:

> (…) lo que sucede es que, en la educación básica primaria, los procesos pedagógicos orientados a la comprensión profunda, la reflexión y la toma de decisiones favorecen el desarrollo de capacidades que van más allá de la repetición de contenidos desprovistos de sentido **(CPEEPFRRAS1L274-278)**

De lo expresado, se desprende una comprensión de la práctica pedagógica como un proceso que desplaza el énfasis tradicional de la memorización hacia la construcción de capacidades reflexivas, interpretativas y comprensivas, donde la lectura juega un papel protagónico en los primeros niveles de escolaridad. En ello, la referencia del actor social a “contenidos desprovistos de sentido” introduce una crítica implícita a prácticas centradas en la acumulación fragmentaria de información, resaltando que la comprensión profunda exige que el estudiante establezca relaciones entre aquello que aprende y las situaciones configurativas de su experiencia cotidiana. En esta línea, el aprendizaje deja de concebirse como la acumulación de saberes desarticulados y se configura como una experiencia de interpretación, problematización y toma de postura frente a la realidad.

A la luz de lo expresado, el razonamiento reflexivo se fortalece cuando las experiencias pedagógicas propician espacios de diálogo, cuestionamiento y elaboración significativa de sentido. Esta visión es complementada por Bassot (2015), cuando enuncia que las actividades reflexivas estructuradas promueven la reflexión interpretativa crítica, facilitando el análisis, la evaluación y la planificación. Esta concepción conduce a asumir que el razonamiento reflexivo se potencializa cuando los espacios pedagógicos favorecen la indagación colectiva y la construcción compartida de conocimientos, transformando la enseñanza y el aprendizaje en procesos de investigación – acción continua que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de educación básica primaria.

No obstante, en la dinámica del aula, la proyección del razonamiento reflexivo se materializa cuando se logra que los educandos se relacionen con el conocimiento y con los otros dentro de la experiencia educativa. Esta mirada queda expresada a través del AS2 cuando expresó que: "*(…) esta práctica pedagógica proyecta hacia el futuro un razonamiento sólido en los estudiantes, donde no solo resuelven problemas académicos, sino que desarrollan la capacidad de analizar críticamente su realidad, tomar decisiones éticas y aportar soluciones transformadoras".* **(CPEEPFRRAS2L144-149)**

En consonancia a la anterior, la proyección formativa del razonamiento reflexivo involucra procesos asociados al análisis y la interpretación, así como la capacidad de asumir responsablemente las implicaciones derivadas de las decisiones construidas en la interacción con otros. Es significativo que el AS2 haga referencia a "decisiones éticas", dado que introduce una dimensión relacional del pensamiento crítico, en la cual comprender, deliberar y actuar aparecen articulados dentro de experiencias donde los educandos deben justificar sus posturas, reconocer distintas perspectivas y asumir las consecuencias derivadas de sus elecciones frente a situaciones concretas o información obtenida cuando son enfrentados al conocimiento.

La referencia a las decisiones éticas embute un elemento revelador dentro de esta subcategoría, al advertir que el razonamiento reflexivo involucra procesos de valoración

mediante los cuales el estudiante comienza a construir criterios para orientar sus actuaciones. En este sentido, la reflexión adquiere una dimensión formativa trascendente de la respuesta inmediata, al favorecer formas más conscientes de deliberación frente a las situaciones emergentes de la experiencia educativa.

Sobre la base, de los planteamientos expuestos es posible afirmar que las prácticas pedagógicas favorecen procesos de conciencia crítica mediante los cuales los estudiantes articulan los contenidos escolares con situaciones vinculadas a su contexto cotidiano, desarrollando formas de comprensión asociadas con la deliberación, argumentación y la responsabilidad ética. En consecuencia, la reflexión involucra modos de posicionarse frente a los otros y frente a las problemáticas que atraviesan el entorno social y escolar del estudiante. Esta comprensión encuentra fundamento en Freire (2023), para quien la conciencia crítica implica la capacidad de percibir las contradicciones del entorno y posicionarse activamente frente a ellas, comprometiendo tanto la dimensión cognitiva como la ética y la social del sujeto.

La dimensión colectiva del proceso se hace particularmente visible en las dinámicas de interacción, de ello el AS2 manifestó que: "*(…) al contrastar las opiniones cada niño descubre que su manera única de observar se proyecta hacia un razonamiento más reflexivo y profundo, esencial para que el grupo construya juntos una comprensión más completa que trasciende la literalidad"* **(CPEEPFRRAS2L183-187).** De esta narrativa se desprende que el contraste de perspectivas favorece procesos mediante los cuales los estudiantes revisan sus propias interpretaciones frente a los textos y reconocen que una misma situación puede comprenderse desde múltiples horizontes de sentido. En el contexto áulico, la interacción grupal amplía las posibilidades de comprensión y favorece formas de pensamiento menos rígidas y más abiertas a la complejidad.

Lo expuesto guarda correspondencia con los planteamientos de Vásquez y Romero (2022), al considerar que el pensamiento crítico en la educación básica primaria se promueve cuando los estudiantes participan en espacios de dialogo donde pueden cuestionar, debatir aclarar, y evaluar sus propias ideas mediante el intercambio de puntos

de vista. Según los autores, las herramientas esenciales del pensamiento crítico incluyen la capacidad de cuestionarse a sí mismos, tener propósitos y criterios claros, formular problemas y establecer relaciones entre conceptos, lo que permite formar estudiantes con capacidad para dar respuesta a los problemas de su vida cotidiana haciendo uso del pensamiento reflexivo como fundamentado en el respeto y las competencias ciudadanas, en lo cual son fundamentales los recursos diseñados para este alcance.

Desde lo expresado en los parágrafos anteriores la proyección formativa del razonamiento reflexivo se instituye cuando el aprendizaje deja de asumirse como adquisición fragmentada de contenidos y comienza a operar como una mediación que permite establecer relaciones entre saberes, experiencias y decisiones. En esta perspectiva, el conocimiento adquiere sentido en la medida en que posibilita al educando reconocer vínculos, valorar implicaciones y orientar conscientemente su actuación frente a las situaciones que atraviesan su vida escolar y cotidiana.

En este escenario la reflexión emerge cuando el estudiante comienza a reconocer relaciones entre conocimientos, experiencias y contextos que inicialmente aparecían desconectados. Este proceso resulta significativo al implicar una reorganización progresiva de la comprensión, donde el aprendizaje deja de reducirse a la acumulación de saberes para convertirse en una posibilidad de interpretar ampliamente las situaciones que configuran la experiencia cotidiana. De esta manera, la reflexión adquiere un carácter profundamente formativo al articular comprensión, cuestionamiento y toma de decisiones, posibilitando que el estudiante aprenda sobre su entorno, y al mismo tiempo comience a situarse críticamente dentro de él.

Este proceso de construcción gradual de criterios personales es consistente con lo planteado por Velázquez (2017), quien afirma que el pensamiento crítico-reflexivo implica que el estudiante sea: propositivo, capaz de construir conocimiento mediante la justificación de sus posturas, considere puntos de vista alternativos y evalué sistemáticamente las evidencias en el marco de sus experiencias cotidianas.

Ahora bien, desde mi postura como investigadora de acuerdo a lo versado por los actores sociales, puedo aseverar que la proyección formativa del razonamiento reflexivo se configura como una dimensión en la que el pensamiento crítico articula comprensión, reflexión y acción dentro de un proceso continuo y relacional. En ello, su fortalecimiento se sostiene en la interacción entre mediaciones pedagógicas, prácticas de aula y experiencias significativas, habilitando al estudiante para construir, contrastar y aplicar conocimiento en contextos diversos y progresivamente más complejos.

En corolario, esta interdependencia entre la formación multidimensional del estudiante, el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior y la proyección formativa del razonamiento reflexivo evidencian la complejidad del fenómeno y pone de manifiesto las tensiones, mediaciones y condiciones que atraviesan y dinamizan su configuración dentro del contexto escolar. Ahora bien, en el marco de esta construcción investigativa presentada escrituralmente, en el siguiente apartado exhibo los hallazgos emergentes de la categoría Configuración formativa del pensamiento crítico en la experiencia docente.

Hallazgos en la Categoría Configuración formativa del pensamiento crítico en la experiencia educativa

A partir del proceso de triangulación de la categoría *Configuración formativa del Pensamiento Crítico en la Experiencia educativa,* se develan hallazgos que significan y resignifican la visión formativa del pensamiento crítico dentro de los procesos formativos de los estudiantes en la educación básica primaria colombiana.

En este sentido*,* los hallazgos obtenidos del proceso de triangulación de la información aportada por los docentes, en contraste con los fundamentos teóricos de autores y mi postura como investigadora, esta configura cuando la formación de los estudiantes trasciende la dimensión cognitiva y se articulan componentes emocionales, sociales, éticos, comunicativos y culturales durante el proceso de enseñanza a través del uso de recursos que se adecuen al nivel de escolaridad.

Bajo esta perspectiva enseñar trasciende la transmisión de contenidos, es una

acción direccionada a formar sujetos capaces de interpretar, cuestionar y actuar sobre su realidad y la de su entorno, por lo que la problematización de los aprendizajes es vital para favorecer el desarrollo de estructuras complejas de comprensión frente a fenómenos cotidianos.

En este alcance, la formación crítica requiere visibilizar al estudiante en su dimensión multidimensional, es decir, en la complejidad de habilidades que requiere alcanzar para su desenvolvimiento progresivo, transformación personal y el futuro impacto que tenga en el contexto. Es fundamental para ello, superar dentro del aula de clase el hacer docente centrado en prácticas centradas en la memorización y la reproducción mecánica del conocimiento o decodificación a través de lectura.

Esta afirmación, guarda correspondencia con los planteamientos de la pedagogía crítica freiriana, retomados por Figueroa (2022), al indicar que la educación debe orientarse hacia la formación integral del sujeto, mediante procesos dialógicos, reflexivos y emancipadores que le permitan comprender críticamente su realidad y actuar sobre ella, donde la lectura debe adquirir una connotación emancipadora, a través de la lectura critica.

En este sentido, el desarrollo del pensamiento crítico emerge cuando se reconoce al estudiante como un ser multidimensional que requiere ser atendido de forma interdependiente en habilidades cognitivas, afectivas, sociales y éticas y ser imbricado a través de acciones y experiencias de aprendizaje concretas. En tanto, es fundamental que se promueva la participación activa, el diálogo y la confrontación de ideas dentro del aula, adecuando la lectura en este fin para que alcancen la construcción autónoma de significados teniendo en cuenta en ello las emociones y la construcción del mundo simbólico infantil, como elementos para el desarrollo de la criticidad.

Empero, el alcance del pensamiento crítico, emerge no solo de la consideración de la formación multidimensional del estudiante, sino que a ella se articula en la especificidad de su alcance el desarrollo de las habilidades de pensamiento de orden

superior, al ser los alcances sistemáticos de construcción del pensamiento, los elementos que posibilitan la edificación integral del sujeto. A razón de ello se sitúan como condición esencial para que el sujeto se posicione reflexivamente frente a las situaciones que configuran la experiencia educativa y social en el que se encuentran sumergido. El aprendizaje en este contexto debe promover experiencias educativas auténticas y contextualizadas, donde el discente desarrolle capacidades para analizar textos, y de ellos identificar evidencias, formular hipótesis, contrastar información, hacer inferencias y abducciones, construir conclusiones y asumir puntos de vistas.

De ello, Guerrero et al., (2018) sugiere que el pensamiento crítico exige habilidades de pensamiento de orden superior y a su vez, procedimientos de enseñanza que movilicen habilidades de análisis, interpretación, inferencia y autorregulación en contextos problemáticos. De allí que la metacognición es clave para que el estudiante reflexione sobre su propio pensamiento. propiciando el tránsito del pensamiento literal al profundo, alcance que de acuerdo al autor se ve fortalecido a través de la lectura.

Derivado a lo anterior, los estudiantes ameritan participar en espacios de aprendizaje cargados de situaciones complejas, que los motiven a establecer relaciones e interpretaciones gradualmente más intrincadas. Bajo esta mirada, las *Habilidades Formativas de Orden Superior*, representan el núcleo cognitivo del pensamiento crítico al ser el articulado de elementos que permiten transformar la información en comprensión y construcción de significados profundos y juicios argumentados.

Sobre este fundamento, y de acuerdo a los hallazgos emergentes del proceso de triangulación se connota que la *proyección formativa del pensamiento crítico* se instituye de la integración sincrónica de los procesos desarrollados para la formación multidimensional del estudiante y el desarrollo de habilidades formativas de orden superior, las cuales son un manantial de saberes integrales para la adquisición de conocimientos y competencias cognitivas, que encuentran sentido toda vez que se alcanza la cualificación del educando para transferir, contextualizar y aplicar el pensamiento crítico en la diversidad de escenarios.

De esta triada configurativa la experiencia educativa debe favorecer la configuración de un sujeto que analiza e interpreta la realidad desde una perspectiva reflexiva, ética y proactiva frente al contexto, trascendiendo el proceso formativo fuera del aula al adquirir capacidades para una actuación críticamente activa en la comprensión aprehensible de la realidad y en la búsqueda de la continua transformación, desde la emancipación critica que generada a través de la lectura.

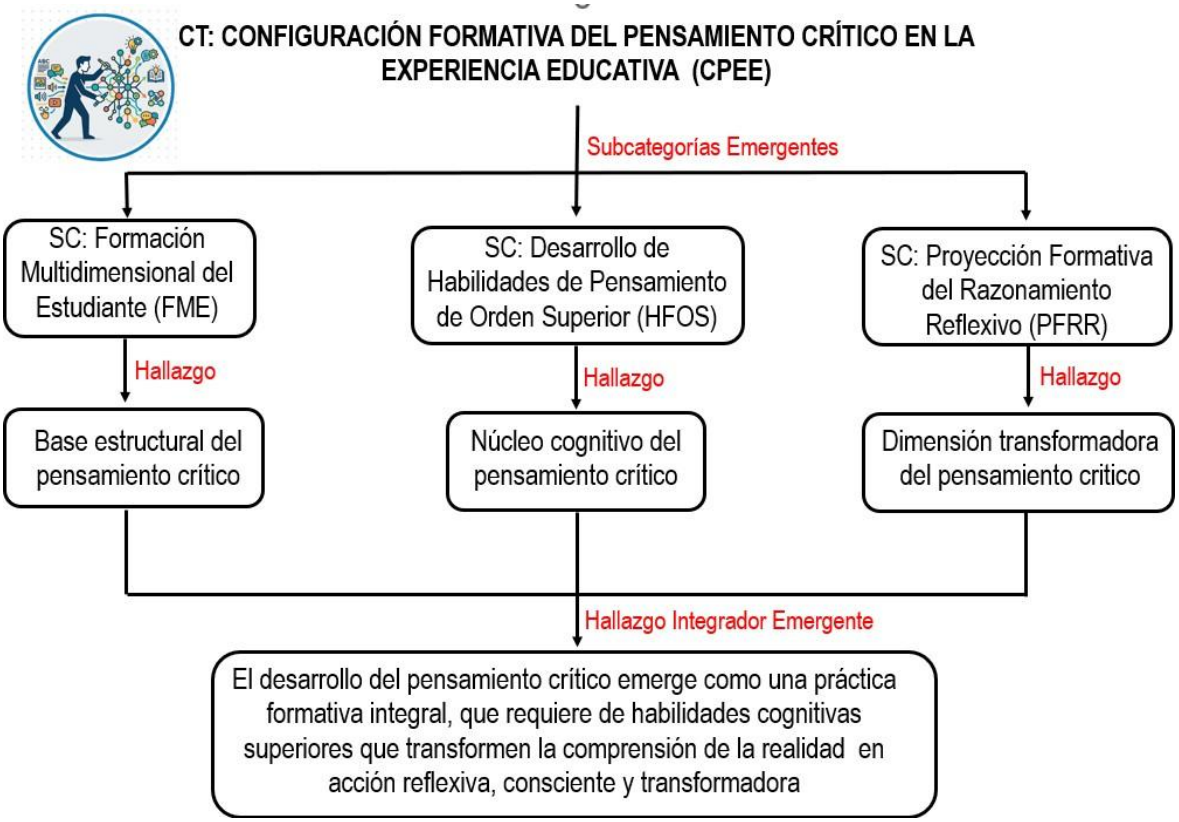
Esta proyección formativa, coincide con los postulados de Freire (2020), para quien la educación debe tener la funcionalidad formativa de promover procesos de lectura crítica, que propendan a impulsar que los discentes puedan comprender los contenidos. En tanto, el pensamiento crítico posee un carácter emancipador al aperturar procesos de toma decisiones reflexivas fundamentas en la argumentación y el compromiso del entorno circundante.

En consecuencia, los hallazgos develan que la configuración formativa del pensamiento crítico se consolida cuando el docente en su ejercicio profesional percibe al estudiante desde su carácter multidimensional abordando el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior que imbriquen una proyección formativa el pensamiento reflexivo desde la participación activa del estudiante, a través de haceres de lectura crítica que impulsen su proceso formativo, para que adquieran la capacidad de generar repuestas pertinentes ante situaciones complejas, fortaleciendo el perfil formativo del educado desde su complejidad.

Ahora bien, una vez realizada la contrastación a través del proceso de triangulación de la categoría *Configuración Formativa del pensamiento crítico en la experiencia educativa*, con sus respectivas subcategorías: *Formación multidimensional del Estudiante, Desarrollo de habilidades del pensamiento de orden superior, y Proyección Formativa del Razonamiento Reflexivo*; a continuación, se presentan en la figura 14 los hallazgos emergentes de esta categoría:

Figura 15

Hallazgos de la categoría Configuración Formativa del Pensamiento Crítico en la Experiencia Educativa



Nota. Figura elaborada por la autora

En la figura anterior se presenta esquemáticamente la imbricación de elementos que dejan al descubierto que la transformación de los procesos áulicos requiere una praxeología docente profundamente comprometida con la integralidad del ser, consolidando así un horizonte pedagógico donde el conocimiento edifique a través del desarrollo de estructuras cognitivas superiores y el diálogo crítico para una transformación que se proyecte en la transformación de la sociedad.

Dimensión transformadora de los textos multimodales en los procesos de significación (DTMPS)

De las expresiones lingüísticas aportadas por los actores sociales a través de la entrevista en profundidad, emerge la categoría *Dimensión Transformadora de los textos multimodales en los procesos de significación*, la cual se erigió a partir del horizonte interpretativo del proceso de análisis de la información obtenida. Derivado de esta, resulta aprehensible la comprensión de las nuevas formas que los docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa República de Argentina atribuyen sentido a los procesos de lectura, comunicación y construcción del conocimiento dentro de las aulas de clase para la resignificación de los procesos formativos. En ello, dejaron al descubierto la necesidad de hacer especial énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico, en los escenarios educativos contemporáneos.

Bajo el horizonte interpretativo de este estudio, esta categoría germina de la interpretación de los significados que los actores sociales, edifican en torno al potencial formativo confluente en los textos multimodales. La dimensión de transformación de los textos multimodales, lejos de comprenderse como un proceso de aplicabilidad, se comprende como una extensión de sentido emergente de las representaciones, concepciones y valoraciones sobre las formas en que concurren de manera interrelacionada los diversos modos semióticos en la construcción de la comprensión, interpretación y construcción critica del conocimiento, en la educación básica primaria.

Esta comprensión encuentra sustento en Kress (2010), en su teoría social de la

semiótica, en la cual fundamenta que la lectura multimodalidad implica un cambio paradigmático estructural en los escenarios educativos en lo que se refiere a la producción del significado de los estudiantes, la percepción del proceso formativo, y las estructuras mentales que se consolidan al aprehender significativamente, las cuales yuxtapuestas adquieren proyección en la realidad contextual. Así pues, el sentido dentro de los procesos formativos deja de ser una producción emergente incamente de los procesos verbales, por el contrario, brota de la interacción dinámica de múltiples recursos semióticos que se imbrican en los textos y que no solo responden a la formación programática de contenidos, sino que sumergen aspectos motivacionales al implicar los elementos en la complejidad de las practicas comunicativas de la sociedad contemporánea.

Profundizando en esta perspectiva Jewitt (2021), es tácito al indicar que la multimodalidad concebida específicamente a través de los textos es un marco epistemológico para interpretar cómo los sujetos producen y resignifican los significados, a través de la configuración de modos visuales, verbales, espaciales, gestuales, auditivos, y digitales, con lo cual se trascienden las formas tradicionales alfabetización. En el fundamento de lo planteado por el autor, la trascendencia de los textos multimodales se imbrica en la apertura que ofrece hacia nuevas formas para comprender la realidad, al favorecer la posibilidad de establecer relaciones entre los diversos sistemas simbólicos para la edificación de interpretaciones situadas.

Desde esta comprensión teórica, la dimensión transformadora de los textos multimodales en los procesos de significación dialoga con los fundamentos del pensamiento crítico, entendiendo este último como una habilidad que funda las bases del desarrollo intelectual a partir del análisis, la valoración reflexiva, interpretación, toma de decisiones, todo ello fundamentado en un contexto geohistórico situado, donde se presentan contenidos. En virtud de esta trascendencia para el desarrollo humano es que atendiendo a Paul y Elder (2020), desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes exige escenarios educativos donde se generen acciones que exijan confrontar al sujeto (estudiante), con la información, para que frente a ella puedan cuestionar supuestos,

examinar la diversidad de perspectivas y construir juicios argumentativos.

En el marco de estas consideraciones y a partir de las expresiones dialógicas emitidas por los actores sociales la categoría Dimensión Transformadora de los textos multimodales en los procesos de significación (DTMPS), se sitúa como un eje interpretativo de las subcategorías emergentes que ç se bifurcaron en el proceso de análisis de la información las cuales son: ***Construcción de Significados a partir de múltiples lenguajes (CSML), Proyección transformadora para la Multimodalidad (PTM), y Retos y limitaciones para la multimodalidad (RLM),*** y cuyas interpretaciones se mencionan a continuación.

Construcción de significados a partir de múltiples lenguajes (CSML)

La construcción de significado es una de las dimensiones que los actores sociales atribuyen al potencial pedagógico de los textos multimodalidades. Bajo esta afirmación, el acto de comprender va más allá del texto escrito y se configura como un proceso donde convergen diferentes modos de representación en la producción de sentido. De ello, en las narrativas docentes emerge la idea de que la articulación entre imágenes, sonidos, palabras y experiencias, favorece la construcción de interpretaciones más completas. Esta perspectiva adquiere sustento en Kress (2010), al afirmar que el significado se construye durante la lectura mediante la interacción de diversos modos semióticos y las decisiones interpretativas de quienes participan en los procesos comunicativos.

En este sentido, los recursos semióticos al vincular múltiples modos de representación en los textos escritos, son comprendidos como mediaciones que favorecen procesos de interpretación y resignificación, al fomentar comprensiones más profundas, y contextualizadas de la realizada. En fundamento a ello los actores sociales atribuyen a la multimodalidad el potencial de promover experiencias de aprendizaje en las que los estudiantes construyen sentido de los textos desde la articulación de diversos lenguajes, con lo cual logran descubrir el entramado de significaciones presentes en todo

lo que los rodea, y así poder transformar su realidad de manera consciente y responsable.

En esta dirección, el AS1 manifestó que: *“el uso de diversos lenguajes en el aula permite a los estudiantes interpretar, construir y compartir significados desde distintas formas de comunicación (…) al integrar lo visual, verbal, sonoro digital, se potencia la comprensión profunda de lo que nos rodea* **(DTMPSCSMLAS1L88-91)**. A partir de estas consideraciones, la construcción de significado a partir de los textos es comprendida como un proceso que emerge de la convergencia de diversos sistemas semióticos, permitiendo interpretar que la producción de sentido del estudiante frente al aprendizaje a través de un texto se configura mediante la interacción entre múltiples modos de representación articulados dentro de la experiencia educativa. En consecuencia, la significación adquiere un carácter relacional y dinámico donde los sujetos construyen sentido desde la articulación de imágenes, sonidos, palabras y experiencias contextualizadas.

Tal comprensión guarda correspondencia con Mayer (2015), quien desde la teoría del aprendizaje multimodal argumenta que la comprensión de un texto se fortalece cuando los estudiantes integran activamente la información proveniente de diferentes canales de representación, articulando recursos visuales, auditivos y textuales con sus experiencias previas. Esta perspectiva colindó con el AS1, quien expresó que: “*(…) cuando los estudiantes interactúan con textos escritos, imágenes, sonidos y experiencias, no solo desarrollan autonomía, conciencia crítica y responsabilidad (…) sino también la comprensión profunda de la realidad a partir de la construcción de significados”.* (DTMPSCSMLAS1L107-111)

El actor social en sus construcciones discursivas reconoce que la construcción de significados a partir de los textos solo es posible desde las relaciones que los estudiantes establecen cuando se integra en ellos imágenes, sonidos, palabras y experiencias dentro de los procesos de aprendizaje. Visto así, la construcción de sentido obtiene un carácter relacional y dinámico, en el cual múltiples lenguajes se complementan, tensionan y

articulan para producir interpretaciones contextualizadas. Esta comprensión se fundamenta, en Ausubel (2022), cuando afirmar que el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información logra anclarse de forma sustancial y no arbitraria en la estructura cognitiva previa del sujeto.

En el umbral de lo expuesto por el autor es posible comprender que las experiencias multimodales gestadas en función de los textos posibilitan la construcción significativa de nuevos saberes, siempre que se conecten con las vivencias, intereses y referentes socioculturales de los estudiantes. De esta manera, la comprensión de ellos deja de ser un proceso mecánico aislado y desprovisto de sentido para convertirse en una experiencia educativa placentera, motivadora, vinculada a la realidad del contexto escolar, donde los discentes establecen relaciones entre sus saberes previos y los nuevos contenidos, posibilitando procesos de interpretación, inferencia, análisis, contrastación y valoración para establecer relaciones de sentido que dan cuenta de la construcción de significados y por ende del fortalecimiento del pensamiento crítico.

En atención a lo anterior, el AS2 afirmó que: *"en contextos como el nuestro, donde muchos niños tienen un contacto limitado con la lectura tradicional, el uso de imágenes, videos y sonidos les permite conectar lo académico con su realidad cotidiana"* (DTMPSCSMLAS2L136-143). De la narrativa del docente queda al descubierto que el valor pedagógico atribuido a la multimodalidad, responde al contexto educativo, así como a las necesidades formativa que el docente reconoce en los estudiantes las cuales en la educación básica primaria se connotan a través de la lectura. En este sentido, la multimodalidad se sitúa como una mediación que aproxima el conocimiento expresado en los textos a las experiencias culturales, sociales y comunicativas que configuran la vida cotidiana del discente favoreciendo procesos de comprensión menos distantes y más vinculados con sus formas habituales de interacción con el mundo.

Lo expresado encuentra sustento epistémico en la teoría de la justicia curricular de Connell (2006), donde defiende que las prácticas pedagógicas adquieren legitimidad cuando se reconocen las culturas, experiencias y realidades del contexto de los

estudiantes marginados por los formatos escolares hegemónicos. En este fundamento, la mediación de la multimodalidad a partir de los textos se sitúa como una posibilidad para ampliar las oportunidades de acceso, participación y construcción de significados dentro de la experiencia educativa, cuando se trasciende el predominio del textualismo tradicional.

En este contexto, la lectura pasa a ser una experiencia enriquecedora, y se profundiza a través del mismo actor social cuando indica que la lectura dejó de ser "distante o difícil" para convertirse en "una experiencia rica y significativa", donde los estudiantes articularon "imágenes, sonidos y palabras con sus vivencias para crear interpretaciones personales relevantes" (DTMPSCSMLAS2L136-143). Al triangular el testimonio con los planteamientos de Freire (2022), se vislumbra desde la voz del autor que la lectura de la palabra se encuentra precedida y enriquecida por la lectura del mundo. En tanto la articulación de múltiples modos de representación permite comprender que el lenguaje adquiere significado cuando es vinculado a la experiencia vivencial del sujeto, configurando el acto lector como una praxis de concientización, interpretación crítica y autorreconocimiento.

Lo expuesto como dimensión interpretativa se profundizó cuando el mismo actor social afirmó que: *"la multimodalidad se consolida como eje articulador del aprendizaje transformador (…) y lo más impactante es ver cómo un mismo video, una canción, una imagen, genera tantas lecturas distintas"* (DTMPSCSMLAS2L195-200). De este modo, un mismo recurso multimodal propicia múltiples construcciones de significado las cuales son mediadas por la experiencia, intereses y referentes culturales de quienes participan en el proceso interpretativo de la información. La construcción de sentido germina entonces de la interacción dinámica de los recursos semióticos y los horizontes comprensivos, de los sujetos que interpretan. Esto, adquiere consistencia en Kress (2010), al indicar que el significado se produje por el sujeto durante el acto de significación de la lectura. A razón de esto, la multimodalidad se sitúa como una forma de mediación que beneficia la edificación de escenario dialógicos de negociación y co-construcción de significados.

De lo argumentado el AS3 indicó que *"estos recursos amplían las posibilidades*

de comprensión profunda y expresión creativa, permitiendo que los niños construyan sentido desde múltiples lenguajes de manera integrada" (DTMPSCSMLAS3L125-129). A partir de lo expresado la multimodalidad para el docente de educación básica primaria, es una forma de mediación que favorece, la comprensión y capacidad expresiva del estudiante específicamente a través de los textos. En este sentido, la integración de múltiples lenguajes en ellos posibilita procesos interpretativos más complejos, donde el educando comprende los contenidos y encuentra diversas formas de representarlos, comunicarlos y resignificarlos dentro de la experiencia educativa

De ello, Serafini (2015) indica que la multimodalidad posibilita nuevas formas de lectura, representación y elaboración interpretativa del entorno, ampliando las maneras en que el estudiante construye significado a partir de diversos sistemas semióticos. Bajo esta dinámica relacional, la triangulación de los testimonios de los actores sociales permite comprender que la construcción de significados a partir de múltiples lenguajes brota como un proceso semiótico, dinámico y complejo, que surge de la interacción de las representación y experiencias de los estudiantes.

En corolario los aportes de AS1, AS2 y AS3 convergen en sus planteamientos cuando atribuyen a la integración de los modos semióticos expresados dentro de la lectura el potencial de favorecer una comprensión profunda, fortalecer la creatividad y conectar el aprendizaje con la realidad. En ello, el aula se convierte en un espacio de diálogo y construcción colectiva de saberes, donde el estudiante es un sujeto activo que participa en la construcción y resignificación del conocimiento, desde sus experiencias, intereses y referentes socioculturales.

De manera correspondiente la multimodalidad se consolida desde la mirada de los docentes como un recurso contemporáneo que amplía las posibilidades de comprensión y elaboración crítica del conocimiento a través de los textos lo cual se traduce en la formación del pensamiento crítico de los estudiantes en educación básica primaria, a partir de la visión proyectiva de transformación imbricada en la multimodalidad, tal y como queda expresado a continuación.

Proyección Transformadora de la Multimodalidad (PTM)

La multimodalidad además de ampliar las posibilidades para la presentación de contenidos curriculares, es comprendida por los docentes como un recurso con potencial para reconfigurar la manera en que los estudiantes se relacionan con el fenómeno del aprendizaje, a través de la lectura. En este horizonte, la integración de diversos sistemas de representación en el aula es concebida como un recurso capaz de favorecer procesos cognitivos de orden superior, con lo cual se desvirtúa su dimensión instrumental. Esto se debe de acuerdo a los actores sociales a que, si se confiere valor a la pluralidad semiótica se alcanzaría estimular la capacidad crítica y la creatividad de los educandos, al ofrecer múltiples vías para interrogar, deconstruir y reconstruir la realidad de su entorno escolar.

Esta comprensión encuentra sustento teórico en Mayer (2020), quien advierte que la interacción simultánea entre canales visuales y verbales optimiza la arquitectura de la memoria de trabajo, al reducir la carga cognitiva extraña, al momento de leer. No obstante, más allá de la eficiencia técnica de los recursos el autor sostiene que la articulación coherente de imágenes, sonidos en los textos escritos favorece una implicación pedagógica más profunda, caracterizada por el interés genuino y la participación activa del sujeto.

Bajo esta perspectiva, la diversificación de los formatos de representación de los textos adquiere un potencial formativo al favorecer procesos de construcción significativa del conocimiento y propiciar una participación más activa del estudiante durante su aprendizaje. Esta afirmación se desprende de las expresiones dialógicas aportadas por el AS1 al afirmar que*: "este tipo de respuestas muestra que la multimodalidad pudiera potenciar además de la comprensión, la capacidad crítica y creativa, promoviendo procesos de reflexión más autónomos, significativos y contextualizados"* (DTMPSPTMAS1L142-150).

A la luz de esta narrativa, la articulación entre el fundamento teórico y los significados construidos por el actor social permiten comprender que la multimodalidad

es concebida como un recurso con potencial para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes al potenciar las capacidades críticas, creativas y reflexivas una vez que entran en contacto con el texto escrito desde una mirada crítica. Asimismo, atribuye la posibilidad de promover una disposición más activa y significativa del estudiante frente al aprender siempre que se lleven a cabo experiencias educativas contextualizadas.

Esta comprensión resulta coincidente con Kalantzis y Cope (2020) quienes sostienen que la experiencia multimodal amplia las posibilidades de interacción con el conocimiento, a través de los textos cuando el estudiante deja de asumir una posición receptiva frente a la información para comenzar a interpretarla, relacionarla y problematizarla críticamente. De esta manera, los postulados de los autores convergen con las significaciones que atribuye el actor social, respecto al potencial formativo de la multimodalidad en los procesos de aprendizaje.

A partir de este planteamiento, la inserción de la multimodalidad en el contexto de los procesos formativos de la educación básica primaria es comprendida por los docentes como una posibilidad para favorecer la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, desde que inician los procesos de lectura hasta su consolidación alcanzando niveles de criticidad proyectiva hacia la interpretación de la realidad. Esto se debe a que, al integrar recursos cercanos a sus intereses y experiencias, se propician mayores posibilidades para configurar los saber previos con nuevos conocimientos estimulando procesos de cuestionamiento, reflexión y construcción de significados que permitirían otorgar sentido tanto a los contenidos abordados en el aula como a las realidades de su contexto sociocultural.

En esta línea discursiva, el AS2 ejemplificó este proceso al señalar que *"cuando los niños descubren que pueden interpretar videos, canciones o imágenes para cuestionar su realidad, transforman su pensamiento pasando de aceptar pasivamente a leer activamente mensajes sociales"* (DTMPSPTMAS2L62-66). A partir de esta narrativa es posible elucubrar que los docentes confieren a la multimodalidad un potencial

favorecedor para el transito desde formas de lectura receptivas hacia proceso de lectura más críticos de los mensajes sociales. Esta comprensión encuentra correspondencia epistémica con Freire (2022), cuando sostiene que la educación debe orientarse a la formación de sujetos capaces de leer críticamente el mundo y actuar conscientemente en su transformación. Afirmación explicada por el AS2 cuando resaltó que: *"esta conexión emocional impulsa interpretaciones reflexivas que trascienden lo literal (…) los niños (…) empiezan a soñar soluciones simples pero poderosas para su barrio o su escuela"* (DTMPSPTMAS2L102-109).

Lo expresado por el actor social es reafirmado por Mills (2016), al indicar que las prácticas pedagógicas articuladas con múltiples lenguajes favorecen formas de comprensión donde el estudiante además de interpretar la realidad, comienza a proyectar alternativas de transformación frente a ella. De la articulación entre el referente teórico y la narrativa del actor social se desprende que el potencial transformador atribuido a la multimodalidad no se circunscribe a procesos racionales de análisis.

La referencia a la conexión emocional alude a que la comprensión crítica puede fortalecerse cuando los estudiantes logran involucrarse afectivamente con situaciones que interpretan en los textos. Así, la emoción deja de concebirse como un elemento accesorio para convertirse en una dimensión que, integrada a los procesos cognitivos, posibilita la construcción de significados, y la reflexión crítica sobre realidades contextualizadas.

En consonancia a lo expuesto el AS3 advirtió que: *"es necesario equilibrar el uso de medios digitales con estrategias pedagógicas que mantengan el sentido crítico y la profundidad del aprendizaje"* (DTMPSPTMAS3L288-295). Lo expresado incorpora un matiz de significancia interpretativa, que permite comprender que el potencial transformador atribuido a la multimodalidad se deriva de la intencionalidad pedagógica que orienta crítica y reflexivamente su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por consiguiente, la transformación no reside en los recursos, sino en las mediaciones didácticas construidas por el docente para propiciar experiencias de aprendizaje a través de los textos, los cuales deben estar direccionados a la reflexión, problematización y construcción del conocimiento, para la consolidación del pensamiento crítico.

Lo señalado en el parágrafo anterior coincide con Mishra y Koehler (2006), quienes sostienen que las tecnologías, por sí mismas, no garantizan transformaciones educativas, pues su potencial depende de la integración sincrónica del conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar que realiza el profesor. En consecuencia, los recursos multimodales dejan de concebirse como instrumentos con capacidad transformadora inherente; para comprenderse como mediaciones pedagógicas cuyo alcance formativo está condicionado por decisiones didácticas que orientan su implementación para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, es decir, la forma, o el qué se presenta a través de ella.

En consonancia con las interpretaciones construidas a partir de las narrativas de los actores sociales y los referentes teóricos, la multimodalidad se configura como una dimensión que trasciende su carácter recreativo o instrumental para configurarse como un recurso pedagógico con potencial para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico desde la formación de capacidades críticas, reflexivas y situadas a través de los textos insertados en la multimodalidad. Su proyección transformadora adquiere sentido en la medida en que los recursos multimodales se articulan con prácticas pedagógicas contextualizadas, orientadas a la interpretación crítica, la problematización y la vinculación significativa con la experiencia del estudiante.

En esta dirección el aula se erige, como un espacio en el cual el conocimiento se interpreta, resignifica y reconstruye mediante textos multimodales vinculados con la realidad cotidiana del estudiante en donde el maestro se convierte en el agente mediador y facilitador de estas experiencias de aprendizaje. No obstante, su uso depende de los alcances y disposiciones que posea una institución escolar no solo desde el punto de

vista financiero, sino también desde la formación del capital humano, traducido en todo y cada uno de los docentes.

Retos y limitaciones para la multimodalidad (RLM)

La construcción de prácticas pedagógicas fundadas en la multimodalidad dentro de la escuela pública contemporánea, se encuentran sujetas a un entramado de determinantes que desbordan la voluntad didáctica del docente. Desde una perspectiva epistémica, la transposición de múltiples lenguajes en el aula exige una infraestructura semiótica y material mínima para que los entornos de aprendizaje se consoliden de manera efectiva, en atención a procesos formativos donde no se pierda de vista la integralidad del acto de educar, en la complejidad de aspectos que exigen la formación humana uno de ellos, el pensamiento crítico.

Al respecto, Álvarez y Romero (2021) sostuvieron que los ecosistemas educativos multimodales demandan una convergencia armónica entre la viabilidad técnica, la flexibilidad curricular y la estabilidad organizativa de las instituciones. Por ende, cuando los recursos materiales son escasos, se genera una fractura entre los marcos normativos del diseño curricular y las realidades concretas del aula, convirtiendo los retos infraestructurales en barreras directas para el desarrollo del pensamiento crítico. Esta realidad quedo expresada a través del AS1 al plantear que *"(…) el uso de herramientas audiovisuales en mi práctica docente enfrenta retos significativos, debido a la escasez de equipos tecnológicos, la falta de conectividad estable y la carencia de espacios adecuados"* (DTMPSRLMAS1L289-293).

De acuerdo con lo expresado por el actor social AS1, se infiere que las tensiones claves del ejercicio docente se relacionan de forma directa con las brechas estructurales que atraviesa el escenario escolar, de la Institución Educativa República de Argentina. Estas condiciones restrictivas limitan el acceso a soportes digitales que permitan activar a través de los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje ritmos diferenciados, para la incorporación de la multimodalidad en los procesos de aula. Al triangular este

planteamiento con Castaño et al. (2025), se devela que la brecha digital es un fenómeno multidimensional que trasciende la posesión material de dispositivos, albergando desigualdades profundas en la infraestructura conectiva, las competencias digitales del profesorado y las oportunidades de uso significativo de las tecnologías en sectores social e históricamente desfavorecidos.

Además de ello en la narrativa del AS1, se advierte que la limitación tecnológica descrita se circunscribe a un fenómeno de mayor calado que una simple dificultad operativa de equipamiento. El testimonio deja al descubierto una contradicción epistemológica entre las demandas cognitivas de la sociedad del conocimiento y las realidades contextuales en las cuales se materializa el acto educativo. Tal divergencia ocurre dado que la multimodalidad en los escenarios de aprendizaje está ligada a las condiciones concretas de viabilidad presupuestaria, física e inclusive de capacitación humana, imbricada en cada institución escolar, lo cual supera las normativas jurídicas que rigen las políticas públicas.

No obstante, las limitaciones contextuales no solo desde el punto de vista de los recursos generan situaciones complejas para su desarrollo en los procesos de adaptación pedagógica. De ellas se desprenden aspectos que connotan la limitada formación multimodal que poseen los docentes, de educación básica primaria. Ello quedo expresado cuando el AS2 indicó que*, "a pesar de las restricciones del entorno: (…) les enseño a observar los gestos, los mensajes publicitarios o los comportamientos sociales que los rodean (…) pese a nuestras limitaciones tecnológicas, es necesario asumir el reto"* (DTMPSRLMAS2L44-51). Por tanto, el docente reconoce que los maestros a través de su liderazgo, buscan alternativas que permitan mantener experiencias multimodales de aprendizaje enriquecedoras que en la básica primaria adquieren primacía a través de la lectura, para que los estudiantes puedan interpretar los diversos sistemas semióticos presentes en la cotidianidad.

Esta capacidad de adaptación pedagógica guarda relación con los planteamientos de Couceiro (2024), para quien los docentes deben actuar como mediadores haciendo

uso de su creatividad, para remediar las fallas y fisuras de la infraestructura digital, realizando adaptaciones que permitan mantener la continuidad pedagógica y sostener las experiencias de interpretación y construcción de significados en escenarios de precariedad tecnológica. De este modo, la capacidad de adaptación del maestro es un factor relevante para mantener experiencias multimodales, incluso en ambientes escolares caracterizados por limitaciones estructurales y humanas, donde estas últimas imbrican la necesidad de que los docentes amplíen y reconfiguren los procesos de enseñanza en los primeros niveles de escolaridad.

Ahora bien, profundizando en el horizonte interpretativo el AS3 incorpora una dimensión complementaria de análisis al señalar que: *"he enfrentado retos, como la tendencia heredada de enfoques memorísticos o la falta de tiempo en el currículo y la escasez de recursos tecnológicos* (DTMPSRLMAS3L25-29). A partir de esta narrativa se amplía la comprensión del fenómeno al revelar que las limitaciones implementarías de la multimodalidad, no solo se encuentran en las carencias materiales tecnológicas o de conectividad de la institución educativa por el contrario pone de manifiesto el tradicionalismo en el que se encuentra subsumida las concepciones pedagógicas y estructuras curriculares las cuales privilegian modelos de enseñanza tradicional, donde la lectura se concibe como un proceso de decodificación que escasamente conduce a la reflexión crítica.

Visto desde el significado atribuido por el actor social, los retos y limitaciones de la multimodalidad trascienden los obstáculos operativos, situando sus planteamientos en un análisis más profundo, donde la tensión de su implementación se encuentra en la cultura imperante dentro de la institución la cual, se funda en prácticas educativas centradas en la trasmisión y memorización del conocimiento.

Estos planteamientos adquieren un sólido asidero al ser triangulados con la teoría de la praxeología docente de Schön (1992), la cual sostiene que la necesidad de superar los modelos transmisionistas y mecánicos de enseñanza, exige una reflexión profunda sobre la acción pedagógica, que le permitan al educador de-construir sus esquemas habituales para consolidar una praxis crítica que responda a las complejidades emergentes de los entornos multimodales. La práctica docente de esta forma, supera la

aplicación de estrategias didácticas instituyéndose como un proceso que debe emerger de la continua interpretación y resignificación de la experiencia educativa. No obstante, incorporar los textos multimodales implica que el docente se mantenga en un proceso de reflexión permanente sobre su hacer, para reconfigurar sus decisiones pedagógicas de acuerdo a las particularidades del contexto, en la búsqueda de gestar experiencias de aprendizaje que impulsen la construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico.

En este sentido, el desafío parece situarse menos en la disponibilidad de herramientas y más en la necesidad de reconfigurar las concepciones pedagógicas que orientan la implementación de la multimodalidad, con el fin de transformar los procesos de enseñanza y los docentes puedan responder a las necesidades y complejidades de los escenarios multimodales.

A partir de esta comprensión la narrativa del AS3 profundiza la proyección de esta subcategoría cuando advierte que "*surgen desafíos asociados a la sobreestimulación visual frecuente o a las limitaciones tecnológicas persistentes, estos se convierten en oportunidades didácticas mediante estrategias adaptadas a la realidad del aula"* (DTMPSRLMAS3L161-165). De lo planteado se desprende que la multimodalidad puede estar asociada a riesgos derivados de la saturación visual y la sobrecarga de estímulos, los cuales pueden fragmentar los procesos de atención e interferir en la construcción significativa del mensaje. Sin embargo, la narrativa deja al descubierto que estas tensiones pueden resignificarse a través de decisiones pedagógicas contextualizadas, capaces de transformar las limitaciones del entorno para la edificación de oportunidad que permitan fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A la luz de las comprensiones precedentes, los retos y limitaciones asociados a la multimodalidad permiten elucubrar que las condiciones estructurales del contexto educativo interpelan las formas tradicionales de enseñanza. Esta comprensión dialoga con la pedagogía crítica de Freire (2022), cuando sostiene que la problematización de las carencias del entorno conduce a los docentes a trascender las prácticas educativas

"bancarias" y monomodales, para asumir una postura dialógica ante la realidad. Desde esta mirada, dicha apertura favorece la reconfiguración de los procesos de aula hacia modelos más flexibles, contextualizados y orientados a la interpretación analítica de los múltiples lenguajes que circulan en la experiencia cotidiana del estudiante.

En correspondencia con las comprensiones construidas, al triangular las expresiones de los actores sociales AS1, AS2 y AS3, con los referentes teóricos y mi postura como investigadora cualitativa, es posible comprender que los desafíos que enfrenta la multimodalidad en la educación básica primaria trascienden la simple disponibilidad de los dispositivos o recursos tecnológicos. En cada experiencia de sentido relatada emergen realidades de mayor complejidad, vinculadas con las condiciones materiales de la escuela, las dificultades de conectividad, las rigideces curriculares y las formas tradicionales de enseñanza que permanecen arraigadas en la praxis docente. En consecuencia, los retos y limitaciones narrados por los actores sociales delinean la distancia existente entre los ideales de una educación orientada hacia las multiliteracidades y las condiciones concretas que se presentan en la práctica pedagógica cotidiana.

Bajo este horizonte, las restricciones sumergidas en el discurso de los docentes no conducen a la inmovilidad pedagógica. Por el contrario, propician formas creativas de respuesta pedagógica que conducen al desarrollo de estrategias de adaptación para resignificar los recursos disponibles y construir experiencias situadas de aprendizaje orientadas a fortalecer los procesos de interpretación, reflexión crítica y construcción de sentido.

A partir de esta comprensión hermenéutica, la multimodalidad trasciende su concepción como recurso y se reconfigura como un devenir transformador de los procesos de significación del aprendizaje escolar en la educación básica primaria, donde las limitaciones del contexto pueden convertirse en posibilidades para impulsar bajo una nueva mirada la práctica pedagógica y favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en los primeros niveles de escolaridad.

Hallazgos en la Categoría Dimensión Transformadora de los Textos Multimodales en los Procesos de Significación (DTMPS)

A partir de las vivencias, experiencias y sentires compartidos por los actores sociales de sus aceres áulicos fue posible comprender que esta dimensión es concebida como una posibilidad para reconfigurar las dinámicas pedagógicas tradicionales, al ofrecer un marco epistémico renovado para la comprensión de los contenidos escolares y reconocer su relevancia dentro del marco del pensamiento crítico. En este sentido, la interpretación construida en torno a la subcategoría *Retos y Limitaciones para la Multimodalidad*, hizo aprehensible que la incorporación de la multimodalidad en la educación básica primaria se encuentra condicionada por aspectos estructurales preexistentes como la infraestructura institucional, la formación profesional y la actualización continua del profesorado, y las prácticas pedagógicas dominantes.

No obstante, la narrativas de los actores sociales permitieron interpretar que estas limitaciones no son asumidas de forma absoluta, al contrario consideran que deben ser resignificadas a través de procesos de adaptación pedagógica resiliente, creatividad del docente y mediaciones contextualizadas, a través de las cuales los docentes como facilitadores transformen las condiciones contextuales en oportunidades que permitan favorecer la y construcción de significados y desarrollar el tan deseado pensamiento crítico en los estudiantes.

En el avance de estos retos y limitaciones de la multimodalidad en la Institución Educativa República de Argentina, se reconoce a través de las voces de los docentes que dada su transcendencia en los procesos de formación y consolidación del pensamiento crítico se erige la *Proyección Transformadora de la Multimodalidad*. De ella, se desprende que la multimodalidad trasciende el uso de recursos orientados a exponer información, para configurarse como una mediación pedagógica con potencial para propiciar experiencias de aprendizaje significativas direccionada a la reflexión, indagación, y promoción de una comprensión del mensaje contenido en los textos a partir de la multimodalidad como agente con potencial pedagógico para brindar experiencias

de aprendizaje significativas orientadas a procesos de reflexión, indagación y análisis crítico de los contenidos que se le presenten a los estudiantes en los textos donde se activen los diversos modos semióticos para el alcance de estas habilidades.

A partir de la comprensión construida por los docentes, el potencial transformador de la multimodalidad reside en la intencionalidad pedagógica con que se usen, cuando los múltiples lenguajes se articulan mediante procesos de mediación crítica, se generan condiciones que favorecen que los estudiantes interpreten el mundo a través de la lectura, y de ella relacionen los contenidos escolares con sus vivencias, expresen sus ideas, participen en la construcción significativa del conocimiento y propongan alternativas de acción y solución frente a situaciones que afecten su entorno escolar y social.

En esta perspectiva de multiliteracidades de Cope y Kalantzis (2018), coinciden con los planteado al definirla como un proceso activo de construcción de significados que promueve la formación de sujetos críticos a partir de la lectura de textos, todo ello en la noción de empoderar a los estudiantes para que sean críticos, reflexivos y capaces de producir significado en diversos contextos socioculturales.

De este modo, inconclusamente a partir de la multimodalidad como estrategia de mediación en el aula escolar es posible la Construcción de Significados a partir de Múltiples Lenguajes la cual desde la comprensión de los discursos de los actores sociales ocurre dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje una vez que se amplía de manera significativa los procesos de comprensión profunda de los estudiantes. Esto se debe a que la multimodalidad, imbricado en la educación básica primaria a través de los textos favorece la activación de conexiones entre los contenidos curriculares y su cotidianidad.

La multimodalidad posibilita formas de acceso al conocimiento más cercanas a las experiencias culturales, sociales y comunicativas que atraviesan la vida cotidiana del educando, favoreciendo procesos de comprensión menos distantes y más vinculados con sus formas habituales de interacción con el mundo. De esta forma, esta se sitúa como una estrategia que en las primeras etapas de escolaridad se imbrica en el desarrollo de los procesos de lectura que al ser potenciados a través de los textos multimodales fortalece los procesos de formación integral.

Esta comprensión permite interpretar que la construcción de significados implica procesos de transformación y recreación del conocimiento que trascienden la simple interpretación de información que se yuxtapone en la lectura. Bajo esta perspectiva, los estudiantes dejan de configurarse exclusivamente como receptores de significado ante ella para posicionarse como sujetos capaces de rediseñar, reorganizar y producir nuevas formas de representación y comprensión del mundo. Tal perspectiva guarda correspondencia con los planteamientos desarrollados por Kress (2010), quien sostiene que los sujetos no solo consumen significado cuando leen, sino que participan activamente en su transformación y rediseño cuando logran adquirir el conocimiento.

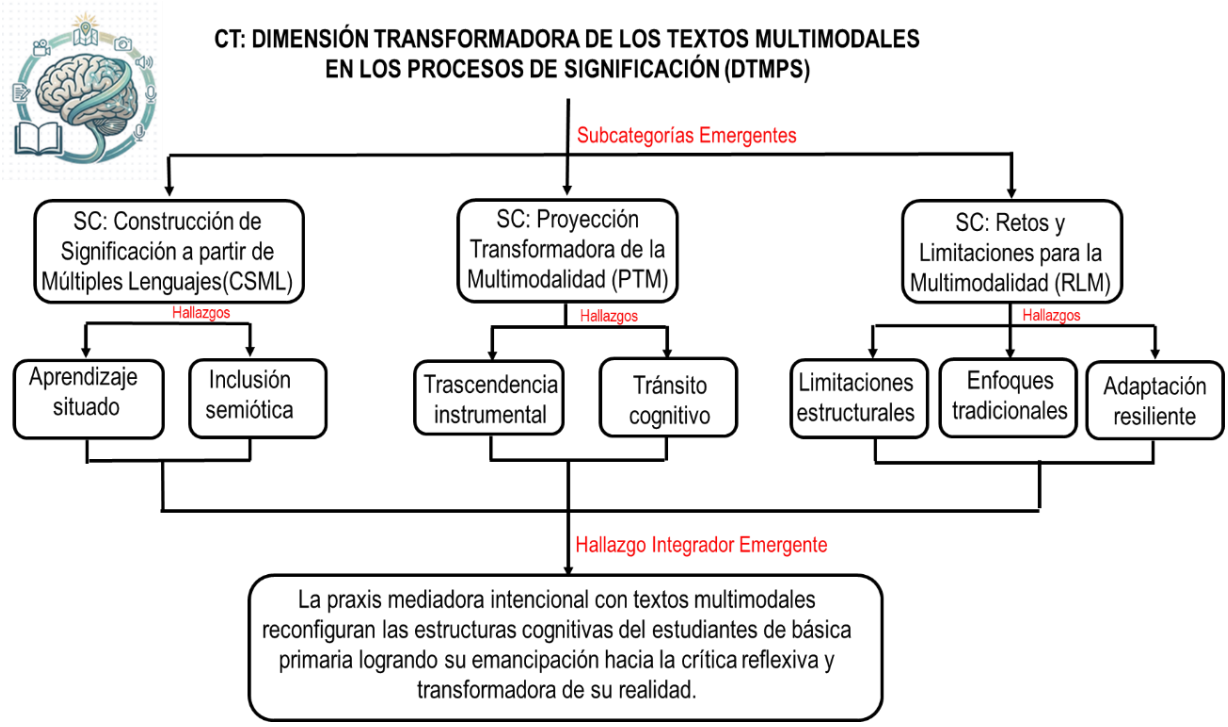
Visto así, la multimodalidad favorece formas de aprendizaje donde la comprensión de la lectura no se limita a la recepción de información, se construye mediante procesos de interpretación, relación y resignificación de diversos sistemas de representación. Así, las imágenes, sonidos, palabras y recursos visuales dentro de ellos, en los textos multimodales dejan de operar como apoyos complementarios para convertirse en mediaciones que posibilitan formas más complejas de construcción de sentido dentro de la experiencia educativa.

En conjunto, la interpretación construida a partir de las voces de los actores sociales permite comprender que la multimodalidad se configura como una mediación pedagógica con potencial para favorecer procesos de construcción de significados, comprensión profunda y reflexión crítica desde los procesos iniciales de lectura en la educación básica primaria. De este modo, las experiencias narradas por los docentes

reconocen la articulación de múltiples lenguajes como una posibilidad para resignificar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, legitimando las experiencias, saberes y subjetividades que emergen en el contexto educativo. Este abordaje legitimó las subjetividades de los actores sociales involucrados y sentó las bases para una transición praxeológica, capaz de responder a las demandas de la alfabetización multimodal en la educación básica primaria. A continuación, se presenta de forma esquematizada el sistema de configuración de la multimodalidad en los procesos de significación que se desarrollan en el escenario de la educación básica primaria

Figura 15

Sistema de configuración de la multimodalidad en los procesos de significación



Nota. Figura elaborada por la autora

La configuración presentada de forma ilustrada de la dimensión transformadora de los textos multimodales en los procesos de significación emerge como un entramado relacional construido de las experiencias y significados atribuido por los actores sociales., las subcategorías emergen brotan en dialogo entre si revelando retos y limitaciones, la proyección transformadora y la construcción de significados mediante múltiples

lenguajes como dimensiones interdependientes de un mismo fenómeno educativo. A partir de lo cual emerge un hallazgo integrador, desde el cual la multimodalidad es comprendida como una mediación pedagógica que, en función de la intencionalidad del docente y las condiciones del contexto amplia la posibilidad de construcción de significativa partir de la lectura, favoreciendo escenarios educativos para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación básica primaria. De esta forma, se abre paso a la triangulación de la siguiente categoría la cual especifica ese nivel educativo.

La educación básica primaria como escenario pedagógico del razonamiento reflexivo (EBPEPRR)

La educación básica primaria constituye uno de los momentos formativos más significativos en la configuración de las formas de pensamiento mediante las cuales los estudiantes comienzan a comprender, interpretar y otorgar sentido a la realidad que los rodea, una vez que inician los procesos de interacción socioeducativa. Como señalan Nechifor y Cojocariu (2025), lejos de limitarse al desarrollo de habilidades instrumentales asociadas con la lectura, la escritura o el cálculo, esta etapa es el escenario pedagógico idóneo donde se establecen las bases de procesos cognitivos, reflexivos y relacionales que acompañarán la manera en que los estudiantes construyen sus conocimientos y se posicionan frente al mundo una vez que van adquiriendo esas competencias.

En atención a lo expresado, los primeros niveles de escolaridad se instituyen como un espacio privilegiado para la emergencia de disposiciones intelectuales orientadas a fortalecer la capacidad para cuestionar, relacionar, analizar y valorar las experiencias que conforman la vida cotidiana del estudiante. De acuerdo a ello, la relevancia radica en que es durante los primeros años de formación cuando comienzan a consolidarse formas iniciales de independencia intelectual, capacidades de reflexión sobre el propio pensamiento y modos particulares de interacción con el conocimiento.

A razón de ello, el razonamiento reflexivo es más que una habilidad emergente de espontaneidad, por el contario es una construcción progresiva que se fortalece mediante

experiencias pedagógicas capaces de promover el diálogo, la problematización, la toma de decisiones y la elaboración de criterios propios frente a los contenidos a las que se somete al discente durante la experiencia escolar.

Bajo la perspectiva expuesta, la categoría **La educación básica primaria como escenario pedagógico del razonamiento reflexivo (EBPEPRR)**, vislumbra la forma cómo las experiencias formativas desarrolladas en esta etapa favorecen la construcción gradual de formas de pensamiento cada vez más autónomas, críticas y reflexivas. De esta forma, más que aludir a una capacidad individual o cognitiva, el razonamiento reflexivo emerge como una construcción relacional configurada a través de la interacción entre prácticas pedagógicas, experiencias de aprendizaje, mediaciones docentes y condiciones contextuales que otorgan significado a aquello que se aprende.

Para dar cuenta de esta complejidad, en el proceso de análisis de la información esta categoría quedó estructurada a través de cuatro subcategorías que permiten analizar distintos momentos y dimensiones del proceso, *Mediación Pedagógica del Razonamiento Reflexivo (MPRR), Estrategias Didácticas Contextualizadas (EDC), Formación Temprana del Razonamiento Reflexivo (FRR)*, y *Autonomía Intelectual en la Escolaridad (AIE).* La articulación de estas dimensiones revela que el razonamiento reflexivo se construye a partir de la coyuntura entre acción pedagógica, participación del estudiante y condiciones del entorno, configurando una forma de relación con el conocimiento que se desarrolla desde los primeros años de escolaridad.

Mediación pedagógica del razonamiento reflexivo (MPRR)

En la configuración del razonamiento reflexivo en la educación básica primaria, la mediación pedagógica del razonamiento reflexivo germina como el entramado de acciones, interacciones y decisiones formativas mediante las cuales se crean las condiciones que posibilitan la emergencia y fortalecimiento del pensamiento reflexivo en la educación básica primaria, y la forma en la cual este es impulsado. Esta mediación alude a un proceso relacional donde convergen preguntas, orientaciones, recursos y

espacios de diálogo que acompañan su construcción progresiva y en ello la lectura de los textos juega un papel preponderante.

A partir de lo planteado, la mediación pedagógica adquiere una relevancia particular al permitir comprender que el razonamiento reflexivo requiere experiencias formativas capaces de orientar, desafiar y ampliar las posibilidades de pensamiento de los estudiantes, donde la lectura y los recursos que se implican en ella juegan un papel determinante. De allí que se configure como una condición estructurante que atraviesa los procesos de aprendizaje al favorecer el alcance de la construcción de relaciones cada vez más conscientes entre conocimiento, experiencia y significado. De ello, el AS1 expresó que *"el maestro (…) se convierte en mediador que plantea interrogantes, modela el análisis, la interpretación, la inferencia y orienta la construcción de conclusiones"* **(EBPERRMPRRAS1L49-56).**

De lo expuesto por el actor social se desprende, que la mediación pedagógica se erige como una práctica orientada a hacer visible el pensamiento y acompañar la construcción progresiva de procesos intelectuales cada vez más complejos. No obstante, resulta particularmente significativo la alusión que realiza en su narrativa a acciones como "plantear interrogantes", "modelar el análisis" y "orientar la construcción de conclusiones", al ser elementos que permiten inferir que la mediación del docente no implica suministrar a los estudiantes respuestas acabadas, por el contrario se trata de crear condiciones para que los estudiantes aprendan a construirlas por sí mismos, cuando son enfrentados al conocimiento, y más aún cuando este se presenta a través de un texto.

Desde esta óptica interpretativa, la pregunta frente a lo que se enseña adquiere una relevancia central dentro de la experiencia educativa, puesto que introduce al estudiante en procesos de exploración, búsqueda y problematización que amplían las posibilidades de comprensión de la realidad. Esta posibilidad converge con lo planteado por Freire (2022b), cuando refiere que la educación auténtica no se reduce a un acto de depositar información, sino que se fundamenta en la problematización del mundo y en la

capacidad de los educandos para formular preguntas que los lleven a leer críticamente la realidad que se le presenta en los textos. Ante ello, la formulación de interrogantes deja de configurarse como una estrategia puntual de aula para convertirse en una mediación que orienta el tránsito desde formas de aprendizaje centradas en la recepción de información hacia procesos donde el conocimiento se construye mediante el análisis, la interpretación y la elaboración progresiva de sentido.

Visto así, el docente más que acompañar la construcción de conocimientos, visibiliza los caminos intelectuales que permiten llegar a ellos. De esta forma, favorece que los estudiantes desarrollen progresivamente formas más conscientes de razonamiento. Esta afirmación coincide con Bruner (2013), quien reconoce el andamiaje como una condición necesaria para la apropiación gradual de formas complejas de pensamiento. En ello, el alcance de esta acción se amplía mediante l uso de recursos que facilitan la conexión entre conocimiento y el contexto.

De lo planteado en el parágrafo anterior el AS1 explica que los textos multimodales como recurso *"no son simples apoyos visuales, sino recursos pedagógicos estratégicos que permiten mediar entre el conocimiento escolar y la realidad sociocultural"* **(EBPERRMPRRAS1L239-243)**. Ante ello, conviene subrayar que para el actor social dichos recursos son comprendidos como mediadores entre el conocimiento escolar y la realidad sociocultural, puesto permiten que el aprendizaje adquiera una mayor profundidad cuando los contenidos logran establecer conexiones con los contextos donde transcurre la experiencia de los estudiantes. Sin embargo, esta capacidad mediadora no emerge automáticamente, se edifica a partir de un proceso de acompañamiento pedagógico mediador que oriente a los estudiantes a la construcción progresiva de significados y en el desarrollo de una postura reflexiva.

Bajo esta comprensión, este acompañamiento se configura como un proceso continuo. Se describe cuando el AS2 indica que *"este proceso no ocurre de la noche a la mañana (…) los estudiantes logran identificar sus propias posturas (…) y se atreven a expresarlas con seguridad"* **(EBPERRMPRRAS2L29-36),** permitiendo reconocer que la

mediación pedagógica del razonamiento reflexivo es más que una intervención puntual o el resultado inmediato de determinadas estrategias de enseñanza. Por el contrario, se perfila como un proceso gradual que requiere tiempos de maduración intelectual, oportunidades reiteradas de participación y escenarios donde los estudiantes puedan construir confianza en sus propias capacidades de pensamiento.

Ahora bien, en la especificidad del discurso del actor social la referencia a que los educandos “identifican sus propias posturas” y “se atreven a expresarlas con seguridad” delinea de manera implícita que el razonamiento reflexivo se fortalece en la medida en que los estudiantes desarrollan la posibilidad de reconocer, valorar y comunicar sus propias interpretaciones frente a los otros.

En virtud de ello, el error adquiere un valor formativo al posibilitar la revisión de interpretaciones, el contraste de ideas y la reconstrucción de comprensiones. Al respecto, Dewey (2007), sugiere que las situaciones de duda o incertidumbre constituyen oportunidades para la indagación y el fortalecimiento del pensamiento reflexivo. En consonancia con el autor el AS2 propone que: *(…) los docentes (…) debemos actuar como guías estratégicas al facilitar diálogos y actividades multimodales (…) fomentando en los estudiantes un cuestionamiento reflexivo continuo* **(EBPERRMPRRAS2L110-116)**.

A partir de este testimonio, se comprende que la mediación pedagógica favorece la continuidad del razonamiento reflexivo mediante escenarios de diálogo, cuestionamiento y construcción colectiva del conocimiento. En ello, la lectura e interpretación se sitúa como un espacio privilegiado para promover al análisis de las múltiples formas de representación del significado, al estimular que los educandos articulen la información verbal, visual y demás recursos semióticos presentes en los textos.

La interacción con diversas perspectivas y con las diversas posibilidades interpretativas imbricadas en los textos permite ampliar interpretaciones, contrastar argumentos y fortalecer procesos de comprensión progresivamente más complejos.

Desde este encuadre hermenéutico, el aula comienza a perfilarse como una comunidad de pensamiento donde las ideas son puestas en circulación, examinadas críticamente y enriquecidas mediante la interacción con los otros. Tal comprensión dialoga con los planteamientos desarrollados por Mercer (2011), sobre la construcción conjunta del conocimiento y con la noción de comunidad de indagación propuesta por Lipman (2016), para quien el pensamiento se fortalece en escenarios de diálogo y reflexión compartida.

Es en el devenir de estas experiencias de mediación donde los recursos multimodales adquieren funcionalidad pedagógica, al edificarse como dispositivos que benefician la articulación entre el razonamiento reflexivo y los contextos de experiencia de los estudiantes. El carácter sostenido de ellos se evidencia en prácticas que inciden progresivamente en la manera en que los estudiantes piensan y establecen conexiones. de ello, el AS3 afirma que: *(…) estas dinámicas median el razonamiento reflexivo de manera natural y continua (…) transforman su modo de pensar y establecen conexiones* **(EBPERRMPRRAS3L66-74).**

En lo narrado se reconoce que la mediación pedagógica es un proceso que se fortalece en la continuidad de las experiencias de aprendizaje. La referencia a la transformación progresiva del modo de pensar permite inferir que el razonamiento reflexivo se construye mediante prácticas reiteradas de análisis, interpretación y establecimiento de relaciones entre conocimientos, experiencias y contextos. En este sentido, la mediación adquiere un carácter formativo al acompañar procesos de reorganización progresiva de las formas de comprensión que construyen los estudiantes frente a la realidad.

En este entramado, los recursos multimodales adquieren una función específica en la orientación del aprendizaje, ello queda expresado cuando el AS3 manifiesta: *(…) los recursos audiovisuales se convierten así en mediadores pedagógicos que apoyan la construcción de conocimientos, permiten conectar lo que se aprende en el aula con la realidad cotidiana* **(EBPERRMPRRAS3L225-230)**.

A partir de este testimonio se comprende que la mediación pedagógica no se encuentra circunscrita exclusivamente a la acción del docente, sino que también se despliega a través de los textos multimodales, al ser recursos que favorecen la construcción de puentes entre el conocimiento escolar y las experiencias cotidianas de los estudiantes. En este marco, los recursos audiovisuales adquieren relevancia en la medida en que amplían las posibilidades de representación, interpretación y comprensión de la realidad, favoreciendo que los discentes generen relaciones entre la información, sus saberes previos y los contextos en los que se consolida su experiencia.

Este proceso favorece una lectura más reflexiva y critica de los contenidos al mismo tiempo que genera la construcción de significados, más contextualizados lo cual da paso a la emergencia de la siguiente subcategoría en el marco de las estrategias didácticas y el requerimiento de su contextualización.

Estrategias didácticas contextualizadas (EDC)

Las estrategias didácticas contextualizadas a partir de las expresiones lingüísticas aportadas por los actores sociales se sitúan como un dispositivo pedagógico para la construcción del razonamiento reflexivo en la educación básica primaria. Su relevancia radica en que posibilitan la articulación entre los contenidos escolares y las experiencias concretas que configuran la vida cotidiana del estudiante, favoreciendo procesos mediante los cuales el conocimiento deja de asumirse como una realidad externa, fragmentada o descontextualizada para convertirse en una experiencia susceptible de ser interpretada, cuestionada y resignificada. Desde este horizonte interpretativo, la contextualización del hacer en el aula en los procesos de enseñanza favorece que el estudiante establezca vínculos significativos entre lo que aprende y la realidad social, cultural y experiencial que atraviesa su existencia cotidiana.

En el umbral de lo expuesto, el AS1 sugirió que *“el fortalecimiento del pensamiento crítico en mis estudiantes se ha logrado a partir de la implementación de estrategias que tomen en cuenta lo que viven y experimentan”* **(EBPERREDCAS1L69-76).** De la

narrativa del actor social se desprende que las estrategias didácticas contextualizadas trascienden la función de organizar contenidos o secuenciar actividades para enmarcarse como mediaciones capaces de transformar la relación que el estudiante establece con el aprendizaje. Esta interpretación adquiere sustento en el informe anual de Estyn (2025) se señala que los entornos de aprendizaje más efectivos colocan el pensamiento independiente en el centro de un currículo amplio y propositivo, donde los docentes modelan su propio pensamiento mediante preguntas abiertas y generan condiciones seguras para que los estudiantes asuman riesgos intelectuales y exploren ideas con autonomía.

De lo anterior, resulta significativo que el actor social vincule estas prácticas con el fortalecimiento del pensamiento crítico, lo que permite reconocer que la contextualización opera como una condición que favorece formas de comprensión más complejas y reflexivas frente a la realidad. Esta interpretación encuentra sustento en Mora-Narváez (2026) quien concluye, a partir de la revisión sistemática de fuentes indexadas, que la pedagogía crítica, fundamentada en el diálogo horizontal, la problematización contextual y la mediación docente intencionada, representa un marco transformador para fomentar capacidades reflexivas y de agencia desde la escolaridad temprana.

La referencia del AS1 respecto a la emergencia de estudiantes con “mayor autonomía, confianza y capacidad de interacción social” introduce una dimensión interpretativa, que permite comprender que la contextualización favorece procesos cognitivos asociados a la comprensión y participación activa de los estudiantes en las dinámicas que configuran su entorno. Esta relación entre aprendizaje y contexto adquiere profundidad en el AS2 al plantear que *“el pensamiento crítico se desarrolla cuando los niños aprenden a leer el mundo más allá de los textos escritos, conectando los aprendizajes escolares con su realidad cotidiana a través de experiencias vivenciales y significativas”* **(EBPERREDCAS2L52-56).**

La significación tributada por el actor social, permite reconocer que las estrategias

didácticas contextualizadas encuentran en los textos multimodales una mediación que extiende las posibilidades de embeber los contenidos cotidianos, para el beneficio de los procesos de interpretación y reflexión crítica.

De lo expresado se reconoce que la contextualización implica una ampliación significativa de aquello que tradicionalmente se entiende por lectura y comprensión dentro de la experiencia escolar. La referencia a "leer el mundo más allá de los textos escritos" permite interpretar que los procesos de aprendizaje comienzan a desplazarse desde una comprensión centrada exclusivamente en el texto hacia formas de interpretación que incorporan experiencias, prácticas sociales, relaciones comunitarias y situaciones concretas de la vida cotidiana. Esta ampliación de la lectura encuentra en los textos multimodales una posibilidad para integrar formas de representación de la realidad, que propendan a que el estudiante alcance la interpretación critica de situaciones vinculadas con su contexto.

Esta idea encuentra fundamento en Freire (2022a), al indicar que la lectura crítica del mundo es una condición fundamental para la formación de sujetos capaces de interpretar y transformar la realidad, mucho antes incluso de la lectura de la palabra escrita. Desde este encuadre interpretativo, el conocimiento deja de localizarse únicamente en los materiales escolares y se manifiesta a través de los múltiples escenarios donde los estudiantes construyen sentido sobre sí mismos y sobre la realidad que habitan.

A la luz de esta interpretación, las experiencias "vivenciales y significativas" adquieren una relevancia central al establecer conexiones entre los contenidos escolares y las situaciones que forman parte de su experiencia cotidiana. En coherencia con esta comprensión, Solé (2010) sostiene que la comprensión es un proceso activo de construcción de significado en el dónde el lector o aprendiz interactúa con el texto, movilizando sus conocimientos previos, formulando hipótesis y estableciendo conexiones para interpretar y dar sentido a la realidad. Desde la mirada significativa de los actores sociales, esta construcción se amplía mediante la lectura de textos

multimodales al adherir diversas formas de representación que enriquecen los procesos de comprensión y reflexión crítica.

La concreción de estas estrategias se observa en propuestas pedagógicas que articulan el contenido escolar con problemáticas cercanas al estudiante, como: "(…) estrategias contextualizadas, como talleres de preguntas guiadas sobre situaciones cotidianas, noticias locales o análisis de personajes con motivaciones complejas" **(EBPERREDCAS3L30-35).** Estas prácticas encuentran en los textos multimodales un escenario propicio para problematizar la realidad, dado que posibilitan la lectura e interpretación de diversos lenguajes y representaciones presentes en situaciones del contexto.

En virtud de lo expresado la contextualización de los contenidos convierte la realidad misma en objeto de análisis, reflexión y construcción de significado. Esta comprensión encuentra un sólido fundamento en Vygotsky (2020), cuando reconoce la mediación pedagógica como una condición para la expansión progresiva de las capacidades cognitivas superiores, sosteniendo que el aprendizaje humano ocurre a través de la interacción con otros y con herramientas culturales que operan como puentes entre lo que el sujeto sabe y lo que puede llegar a saber. Desde esta perspectiva, contextualizar el aprendizaje es una forma de mediación que sitúa al estudiante en su zona de desarrollo próximo, donde la pregunta del docente y la realidad problematizada y la lectura e interpretación de los textos multimodales se convierten en andamios para la construcción de pensamiento autónomo.

Ahora bien, el carácter contextual de estas estrategias se expande cuando se vinculan con el entorno familiar. Así, lo explica el AS3 al enunciar que*: (…) involucro a las familias en muestras, proyecciones o narraciones comunitarias (…) fortaleciendo así el lazo entre escuela y hogar* **(EBPERREDCAS3L316-325)**. Esta apertura introduce una dimensión para comprender el alcance de las estrategias didácticas contextualizadas. La participación de las familias permite inferir que la construcción de significado trasciende los límites físicos de la escuela, y se configura en la interacción permanente entre los distintos espacios sociales donde transcurre la experiencia del estudiante. De esta

manera, las muestras las proyecciones y narraciones comunitarias como significados conferidos por el actor social, sugieren la forma cómo los textos multimodales favorecen el devenir de múltiples formas de representación y dialogo entre la escuela, familia y contexto, fortaleciendo procesos de interpretación crítica.

En atención a los testimonios aportadas por los actores sociales, las estrategias didácticas contextualizadas pueden comprenderse como mediaciones pedagógicas que posibilitan la construcción de vínculos significativos entre el conocimiento escolar y las experiencias que configuran la vida cotidiana del estudiante. Lejos de constituir simples procedimientos metodológicos, estas generan condiciones para que el aprendizaje adquiera sentido, relevancia y pertinencia dentro de contextos concretos, favoreciendo procesos de interpretación, análisis y reflexión frente a las realidades que atraviesan la experiencia educativa.

No obstante, la posibilidad de establecer conexiones significativas entre el aprendizaje y la experiencia constituye apenas una de las condiciones que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico. De acuerdo a los actores sociales, este proceso adquiere trascendencias cuando las estrategias didácticas incorporar la lectura e interpretación de textos multimodales, dado que de esta forma se amplían las oportunidades de comprensión de la realidad. En esta dirección resulta necesario avanzar hacia la comprensión de los procesos mediante los cuales dichas capacidades comienzan a configurarse desde los primeros años de escolaridad, donde los textos sumergidos en estrategias contemporáneas como la multimodalidad se abren paso para estimular la complejidad de los modos de aprendizaje de los estudiantes, asi como formas más complejas de pensamiento.

Desde esta perspectiva, la formación temprana del razonamiento reflexivo adquiere una relevancia particular, dado que permite interpretar cómo las experiencias pedagógicas vividas durante la educación básica primaria comienzan a consolidar disposiciones intelectuales orientadas a la reflexión, la argumentación, la toma de decisiones y la construcción progresiva de criterios propios frente al conocimiento y la realidad, siempre que desde los inicios de lectura se imbriquen aspectos que puedan

impulsar los procesos de análisis, reflexión, inferencia, interpretación de los contenidos, desde una perspectiva novedosa que conduzca al aprehender con significatividad.

Formación temprana del razonamiento reflexivo (FTRR)

La formación temprana del razonamiento reflexivo puede comprenderse como un proceso que comienza a configurarse desde los primeros años de escolaridad a partir de la interacción entre las disposiciones propias de la infancia y las experiencias pedagógicas que orientan la construcción de significado. Desde este horizonte interpretativo, el razonamiento reflexivo no emerge de manera repentina en etapas avanzadas del desarrollo ni constituye una capacidad reservada para formas complejas de argumentación. Por el contrario, parece encontrar sus raíces en procesos mucho más tempranos asociados con la curiosidad, la exploración, la formulación de preguntas y la búsqueda de explicaciones frente a la realidad que rodea al estudiante, procesos que de acuerdo a los docentes encuentran asidero propicio en los textos multimodales.

Esta perspectiva, comprendida desde la significación de los actores sociales permite reconocer que los fundamentos del razonamiento reflexivo comienzan a construirse desde las primeras formas de interacción que los niños establecen con el mundo. En este marco, el AS1 plantea que: *(…) la multimodalidad debe integrarse desde los primeros grados, ya que la infancia es un periodo sensible al aprendizaje y a la exploración de diferentes lenguajes"* **(EBPERRFRRAS1L171-174)**

De esta manera**,** la sensibilidad de la infancia frente a diversos lenguajes amplía las posibilidades de construcción de significado, favoreciendo que el razonamiento reflexivo comience a fortalecerse desde la exploración de múltiples formas de representación e interpretación del mundo. Desde esta perspectiva, la interacción con imágenes, sonidos, narraciones, experiencias corporales y otros recursos expresivos presentes en los textos multimodales favorece procesos mediante los cuales los niños empiezan a establecer relaciones, identificar patrones, formular hipótesis y construir explicaciones sobre aquello que observan y experimentan. En atención al actor social, la

multimodalidad trasciende el uso de recursos, erigiéndose como una mediación pedagógica estimulante de formas de razonamiento reflexivo.

Esta condición inicial se proyecta en la posibilidad de formar sujetos capaces de enfrentar la complejidad del entorno. Se afirma que *"si desde pequeños logran desarrollar esta capacidad crítica, estarán mejor preparados para enfrentarse de manera ética y reflexiva a los retos de nuestra sociedad compleja"* **(EBPERRFRRAS2L67-71)**. En esta línea, Lipman et al., (2002) sostienen que el desarrollo del pensamiento crítico en la infancia es fundamental para formar personas capaces de razonar con lógica, sensibilidad y juicio ético desde los primeros niveles educativos.

Resulta significativo que el actor social vincule el desarrollo de capacidades críticas con la posibilidad de actuar ética y reflexivamente frente a escenarios complejos, puesto que ello permite inferir que el razonamiento es una disposición que orienta la manera en que los sujetos comprenden, valoran y responden a las situaciones que atraviesan su existencia. De la expresión dialógica narrada por el actor social, los textos multimodales favorecen este proceso al presentar situaciones, problemática y perspectivas que promueven en el estudiante la capacidad de interpretar, valorar y construir juicios desde los primeros años de escolaridad.

Ahora bien, la infancia aparece como un momento particularmente sensible porque es allí donde comienzan a configurarse las bases de formas de pensamiento que posteriormente influirán en la manera en que los estudiantes construyen juicios, toman decisiones y atribuyen significado a las experiencias que viven. Al respecto, Piaget (2016) demuestra que el pensamiento del niño en la etapa de operaciones concretas, que abarca gran parte de la educación básica primaria, abandona progresivamente la rigidez de la intuición perceptual para desarrollar esquemas lógicos que permiten clasificar, seriar y establecer relaciones cada vez más complejas.

Por lo tanto, la formación temprana del razonamiento reflexivo es un proceso que participa activamente en la construcción de sujetos capaces de interpretar críticamente

la realidad desde la educación básica primaria. En este proceso, la interacción con los textos multimodales extiende las oportunidades para que los estudiantes establezcan relaciones, y construyan explicaciones paulatina y progresivamente más complejas sobre los fenómenos de su entorno.

En la práctica pedagógica, este proceso se concreta en la activación de operaciones cognitivas y metacognitivas desde edades tempranas. Perkins (2021), denomina metacognición a la capacidad que permite al niño conocer y regular sus propios procesos de pensamiento. En este sentido, se señala que los estudiantes *"desarrollen la capacidad de detenerse a pensar sobre su propio pensamiento, conectar experiencias diversas y construir respuestas reflexivas"* **(EBPERRFRRAS2L188-194),** evidenciando la emergencia de procesos metacognitivos donde el niño comienza a regular su propio pensamiento. Dichos procesos encuentran en los textos multimodales una mediación que favorece la reflexión sobre las propias interpretaciones, al confrontar a los estudiantes con diversas formas de representación que exigen explicar, justificar y revisar sus comprensiones..

Es especialmente significativo que desde la mirada del actor social la reflexión aparezca aquí dirigida hacia el propio pensamiento. Este desplazamiento permite comprender que el razonamiento reflexivo comienza a adquirir una complejidad superior cuando el estudiante deja de centrar su atención únicamente en aquello que aprende y empieza a examinar las operaciones mediante las cuales construye dicho aprendizaje. En este sentido, la formación temprana del razonamiento reflexivo supone la emergencia de una conciencia inicial sobre los propios procesos de comprensión, interpretación y toma de decisiones, configurando las bases de formas posteriores de autorregulación intelectual.

Desde esta perspectiva, la metacognición amplía el alcance del razonamiento reflexivo al incorporar procesos iniciales de autorregulación y autoobservación del pensamiento. La construcción del razonamiento reflexivo se potencia cuando el aprendizaje articula dimensiones cognitivas y emocionales. Se describe que *“a través de*

los recursos audiovisuales, se despierta el gusto por aprender, al tiempo que se potencia (…) la capacidad de los niños para reflexionar críticamente sobre su entorno, conectando emocional e intelectualmente con los aprendizajes" **(EBPERRFRRAS2L254-258).**

Esta articulación permite introducir una dimensión que adquiere especial relevancia dentro de la presente subcategoría. La referencia a la conexión emocional con los aprendizajes permite inferir que la reflexión se fortalece cuando los estudiantes logran establecer vínculos significativos con aquello que aprenden. A partir de la perspectiva del docente, los recursos audiovisuales- como expresión de los textos multimodales- movilizan experiencias afectivas que favorecen el cuestionamiento, interpretación y la construcción de juicios sobre la realidad.

Desde este encuadre interpretativo, la implicación emocional adquiere relevancia porque favorece la curiosidad, la exploración y la formulación de preguntas, disposiciones fundamentales para la formación temprana del razonamiento reflexivo. De allí que la formación temprana del razonamiento reflexivo se configure en la convergencia entre experiencia, comprensión y afectividad, permitiendo que los estudiantes desarrollen formas de pensamiento que no solo interpretan el mundo, sino que también establecen vínculos significativos con él.

La emergencia de estas dinámicas se manifiesta en prácticas que, aunque simples en apariencia, resultan profundamente significativas. Un actor social señala que *"desde los primeros grados, los recursos multimodales despiertan (…) preguntas simples pero profundas como '¿por qué pasa esto?'"* **(EBPERRFRRAS2L313-319).** Para el actor social, los textos multimodales propician este proceso suscitar interrogantes que movilizan la interpretación, búsqueda de explicaciones y construcción de significado, en coherencia con la concepción de Solé (2020), respecto a la formación de lectoras activos y estratégicos.

El desarrollo de este tipo de pensamiento se sostiene en la recurrencia de experiencias pedagógicas que favorecen la curiosidad, la exploración y el diálogo. En

este sentido, se describe que *"estas dinámicas median el razonamiento reflexivo de manera natural y continua (…) transforman su modo de pensar y establecen conexiones"* **(EBPERRFRRAS3L66-74)**, evidenciando un proceso sostenido que se articula con la mediación como principio del desarrollo cognitivo (Vygotsky, 2020).

La integración de múltiples lenguajes refuerza esta dinámica al ajustarse a las formas en que los estudiantes construyen significado. Se afirma que: *(…) la combinación de imágenes, sonidos, videos y texto escrito resulta especialmente pertinente en la primaria, porque se ajusta a las formas naturales en que los estudiantes exploran, interpretan y construyen significado"* **(EBPERRFRRAS3L134-138).** De acuerdo a lo expresado la divergencia en los modos de representación amplia las oportunidades para que los estudiantes establezcan relaciones entre distintas formas de comunicar el significado robusteciendo procesos de análisis, comparación e interpretación desde edades tempranas.

Esta articulación permite comprender que la formación temprana del razonamiento reflexivo se configura desde la emergencia progresiva de disposiciones intelectuales que encuentran en la curiosidad, la pregunta, la exploración y la búsqueda de significado sus primeras formas de manifestación. En atención a las expresiones lingüísticas aportadas por los actores sociales, se reconoce que la infancia constituye un momento particularmente significativo para la configuración de estas disposiciones, dado que es durante este periodo cuando los estudiantes comienzan a establecer relaciones entre experiencias, los diversos modos de representación presentes en los textos multimodales, lenguajes, emociones y comprensiones que amplían sus posibilidades de interpretar la realidad y asumir una actitud crítica frente a ella.

No obstante, estas disposiciones iniciales requieren condiciones pedagógicas que las acompañen, orienten y fortalezcan a lo largo de la trayectoria escolar. La curiosidad, la pregunta y la reflexión emergente constituyen puntos de partida fundamentales, pero su desarrollo depende de mediaciones capaces de sostener, ampliar y complejizar dichos procesos dentro de la experiencia educativa. Lo expuesto en conglomerado,

favorece la consolidación de la autonomía intelectual del estudiante en la educación primaria como principio articulador que hace posible la consolidación progresiva de formas cada vez más elaboradas de pensamiento reflexivo dentro de la educación básica primaria.

Autonomía intelectual en la Escolaridad (AIE)

De las construcciones discursivas aportadas por los actores sociales, la autonomía intelectual en la escolaridad se concibe como un proceso mediante el cual el estudiante adquiere la capacidad de interpretar, cuestionar, argumentar y tomar decisiones frente al conocimiento que construye. Los docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa República de Argentina, denotan que este proceso encuentra una mediación que amplía a través de los textos multimodales las oportunidades de explorar las diferentes formas de representación, contratar perspectivas y construir significados con un nivel de autonomía que va progresivamente incrementándose durante el desarrollo del estudiante. Para Tunceli et al. (2022), esta se relaciona con formas de aprendizaje en las que el estudiante asume un papel activo y autorregulado en la construcción de saberes.

La comprensión anterior encuentra expresión en el testimonio del AS1, al asumir que la autonomía es una de las manifestaciones más significativas del razonamiento reflexivo, al suponer el tránsito desde formas de aprendizaje centradas en la recepción y reproducción de información hacia procesos cada vez más conscientes de deliberación, posicionamiento y elaboración de criterio propio, ello quedo expresado a través de su testimonio cuando indico:

> (…) *fomentar el pensamiento crítico en los niños es una forma de transformar la escuela (…) cuando el estudiante aprende a pensar, a cuestionar y a dar sentido a lo que vive, deja de ser un simple receptor y se convierte en protagonista de su aprendizaje"* **(EBPERRAIEAS1L29-36).**

De lo expresado por el actor social, es posible comprender que la autonomía intelectual emerge cuando el estudiante establece una relación activa con el conocimiento, atribuyendo significado a sus experiencias y participando en la construcción de interpretaciones propias. Es de resaltar desde el proceso interpretativo, que la expresión "*deja de ser un simple receptor*", permite inferir que el docente concibe la autonomía intelectual como un desplazamiento de la relación pasiva que desde los tradicionalismos educativos tiene el estudiante con el conocimiento hacia una participación más activa, donde las estrategias multimodales cobran significancia en este alcance. Tal comprensión encuentra resonancia en los planteamientos de Vygotsky (2020), cuando afirma que las funciones cognitivas superiores se sitúan como procesos de interacción social que permiten al sujeto apropiarse progresivamente de herramientas culturales para interpretar y comprender el mundo.

En esta misma línea, el AS1 añade que *"el aprendizaje se fortalece cuando los estudiantes participan activamente en su proceso formativo desarrollando autonomía, conciencia crítica y responsabilidad en sus acciones"* **(EBPERRAIEAS1L92-96)**. Esta perspectiva resulta ser convergente con McPeck (2018), al argumentar una redefinición del pensamiento crítico como un proceso de juicio reflexivo que implica evaluar información, argumentar con base en criterios sólidos y tomar decisiones fundamentadas en la reconsideración constante de las propias creencias.

Por consiguiente, la autonomía intelectual trasciende su proyección como capacidad individual para instituirse como una construcción relacional fortalecida en espacios donde el estudiante contrasta interpretaciones, justifica sus posiciones y participa en la construcción del conocimiento. En el contexto de su formación los textos multimodales favorecen este alcance, al otorgar diversas formas de representación que amplían las posibilidades formativas de interpretación, análisis, inferencia y toma de decisiones. Todas ellas, pertenecientes al pensamiento crítico y por supuesto al alcance de la autonomía intelectual.

A ello se adhiere el AS2 cuando señala que: *(…) no ocurre de la noche a la*

mañana (…) los estudiantes logran identificar sus propias posturas (…) se atreven a expresarlas con seguridad, argumentando por qué piensan así **(EBPERRAIEAS2L29-36).** Por tanto, la autonomía intelectual se desarrolla progresivamente en la medida que el estudiante reconoce, argumenta y revisa sus propias posiciones. Lo expresado por el actor social permite comprender que esta transformación se consolida, cuando el aula se convierte en un espacio donde el conocimiento es interrogado, reconstruido y contextualizado desde la experiencia propia. De ello, el mismo actor social sugiere que "*se transforma el aula en un espacio de experimentación auténtica donde el niño pasa de receptor pasivo a protagonista generador de conocimiento situado en su realidad"* **(EBPERRAIEAS2L237-241).**

En las expresiones discursivas de los actores sociales, se reconoce una transformación más profunda que la simple modificación de roles dentro del aula. El paso de "*receptor pasivo*" a "*protagonista generador de conocimiento*" revela una reconfiguración de la posición epistemológica del estudiante frente al saber. Este desplazamiento permite inferir que la autonomía intelectual implica una nueva forma de relacionarse con el conocimiento, donde el estudiante deja de asumirlo como un contenido acabado y lo comprende como una construcción susceptible de ser analizada, cuestionada, argumentada y resignificada.

Esta afirmación adquiere profundidad cuando el actor social señala que los estudiantes "se apropian activamente del aprendizaje seleccionando información relevante, decidiendo y reflexionando". La referencia que alude a estas acciones permite comprender que la autonomía intelectual involucra operaciones cognitivas complejas asociadas con la capacidad de discriminar información, valorar alternativas y regular los propios procesos de aprendizaje. En este escenario es aprehensible que los textos multimodales favorecen operaciones al presentar múltiples formas de representación que demanda seleccionar, comparar, interpretar y justificar para construir significados propios.

El desarrollo de esta autonomía implica, además, la capacidad de sostener

posiciones propias. Ello queda expresado a través de la narrativa del AS3 al sostener que los estudiantes *"cultivan autonomía intelectual como protagonistas del aprendizaje, defendiendo posturas con confianza y cuestionando independientemente"* **(EBPERRAIEAS3L51-55)**. En atención a ello, la autonomía intelectual se manifiesta cuando el estudiante desarrolla la capacidad de sostener sus propias interpretaciones frente a la presencia de perspectivas distintas o contradictorias.

La expresión "defender posturas con confianza" permite comprender que el razonamiento reflexivo involucra la capacidad de fundamentarlas, someterlas a examen y sostenerlas argumentativamente dentro de escenarios de interacción con los otros. Asimismo, la expresión "*cuestionando independientemen*te" permite inferir que la autonomía intelectual se fortalece cuando el estudiante deja de asumir el conocimiento como una realidad incuestionable para comenzar a relacionarse con él desde una disposición interrogativa.

Visto así, la pregunta adquiere un valor formativo fundamental, puesto que representa la posibilidad de suspender la aceptación inmediata de las explicaciones disponibles para abrir espacios de exploración, análisis y construcción de nuevas comprensiones sobre la realidad. Estos planteamientos adquieren consonancia con Piaget (2016), cuando reconoce que el desarrollo intelectual implica procesos progresivos de reorganización de las estructuras cognitivas mediante la interacción permanente entre el sujeto y su entorno. Este proceso se profundiza cuando el estudiante deja de reproducir respuestas para formular preguntas, cuestionar y construir sentido, tal como lo expresa el AS3: *(…) el niño pasa de repetir respuestas aprendidas a formular preguntas propias, a cuestionar, a argumentar y a buscar sentido en lo que aprende* **(EBPERRAIEAS3L90-95).**

Lo expuesto anteriormente constituye, una de las expresiones reveladoras de la autonomía intelectual dentro de la experiencia educativa. El tránsito desde "*repetir respuestas aprendidas*" hacia la formulación de preguntas propias permite comprender que la transformación ocurre en la manera en que el estudiante se posiciona frente al conocimiento. Desde esta perspectiva, la formulación de preguntas trasciende su

comprensión como estrategia de aprendizaje; constituye una manifestación de autonomía intelectual, en tanto revela la emergencia de un sujeto que comienza a problematizar aquello que observa, experimenta y aprende. En la significación construida por los docentes los textos multimodales favorecen este proceso al otorgar espacios de interpretación que estimulan la exploración de múltiples perspectivas, la edificación de argumentes y el desarrollo progresivo del pensamiento crítico.

En articulación a ello, la dimensión metacognitiva se integra como un componente clave en esta configuración, a través del AS3 al explicar que *"este ejercicio metacognitivo les permite reconocer sus avances, valorar el aprendizaje y asumir un rol activo y responsable en su propio proceso formativo"* **(EBPERRAIEAS3L241-248).** A partir de esta expresión se reconoce que la autonomía intelectual alcanza un nivel de mayor complejidad cuando el estudiante desarrolla la capacidad de reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Ello adquiere cimiento en Flavell (1979), al asumir la metacognición como el conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos. Desde esta perspectiva, la autonomía trasciende la participación activa en la construcción del conocimiento para configurarse como una relación reflexiva con el pensamiento, favoreciendo procesos de monitoreo, regulación y evaluación que fortalecen progresivamente la capacidad de aprender de manera autónoma.

Con base a los testimonios provistos por los actores sociales, la autonomía intelectual en la escolaridad puede comprenderse como un proceso de transformación progresiva mediante el cual el estudiante construye nuevas formas de relación con el conocimiento, con los otros y con su propia capacidad de pensar. Lejos de limitarse a la independencia académica o a la ejecución autónoma de tareas escolares, esta dimensión se configura en la medida en que el educando desarrolla la capacidad de interpretar, cuestionar, argumentar, decidir y reflexionar conscientemente sobre aquello que aprende y sobre los procesos que orientan dicha comprensión.

En el umbral de lo expuesto esta transformación no ocurre de manera espontánea ni depende de disposiciones individuales del estudiante. Por el contrario, la emergencia de formas autónomas de pensamiento se encuentra estrechamente vinculada con las condiciones pedagógicas que hacen posible la participación, el diálogo, la problematización y la construcción situada de significado dentro del aula. De allí que la autonomía intelectual se fortalezca mediante decisiones didácticas que orientan la experiencia educativa, puesto que estas abren las posibilidades de cuestionar, interpretar y construir criterios propios frente al conocimiento.

En atención a ello, se requiere de un docente innovador capaz de diseñar estrategias que permitan captar la motivación del estudiante, pero más allá de eso su comprensión cuando es expuesto de cara a algún contenido. Desde la significación tributada por los docentes, los textos multimodales adquieren consistencia formativa dentro de los escenarios escolares de educación básica primaria, ale regirse como mediaciones pedagógicas que amplían y reconfiguran las posibilidades de representar, analizar y problematizar la realidad favoreciendo el desarrollo progresivo del pensamiento crítico.

En correspondencia con los anterior, resulta necesario avanzar hacia la comprensión de las estrategias didácticas contextualizadas como uno de los dispositivos pedagógicos fundamentales mediante los cuales el razonamiento reflexivo encuentra condiciones concretas para su fortalecimiento. En efecto, si la autonomía intelectual permite comprender las transformaciones que experimenta el estudiante en su relación con el conocimiento, las estrategias didácticas contextualizadas permiten interpretar las mediaciones pedagógicas que hacen posible dichas transformaciones dentro de la experiencia educativa.

Hallazgos en la Categoría Educación Básica Primaria como escenario pedagógico del Razonamiento Reflexivo

A partir de las expresiones lingüísticas aportadas por los actores sociales, se

comprende que la educación básica primaria constituye un escenario privilegiado para la configuración del razonamiento reflexivo, en tanto es durante esta etapa cuando comienzan a consolidarse disposiciones intelectuales orientadas a la pregunta, la interpretación, la argumentación y la construcción de significado.

Los hallazgos permiten reconocer que esta capacidad se configura progresivamente en la articulación entre experiencias pedagógicas tempranas, estrategias didácticas contextualizadas, procesos de construcción de autonomía intelectual y mediación de textos multimodales, entendidos por los docentes como recursos que amplían las posibilidades de representación, análisis e interpretación de la realidad, elementos fundamentales en la educación básica primaria.

Esta comprensión converge con los planteamientos de Vygotsky (2020), cuando reconoce que el desarrollo de las funciones cognitivas superiores se produce mediante procesos de mediación social y cultural, así como con las perspectivas de Bruner (2013), al indicar que el aprendizaje se fortalece cuando el estudiante participa activamente en la construcción de significado. En este sentido, el razonamiento reflexivo se revela como una construcción situada que encuentra sus condiciones de posibilidad en las interacciones, experiencias y significados que acompañan la trayectoria escolar de los estudiantes.

Bajo el umbral de lo planteado, la categoría permite comprender que el tránsito formativo central se produce desde formas iniciales de aproximación al conocimiento caracterizadas por la exploración y la curiosidad, hacia modos de pensamiento donde los estudiantes desarrollan

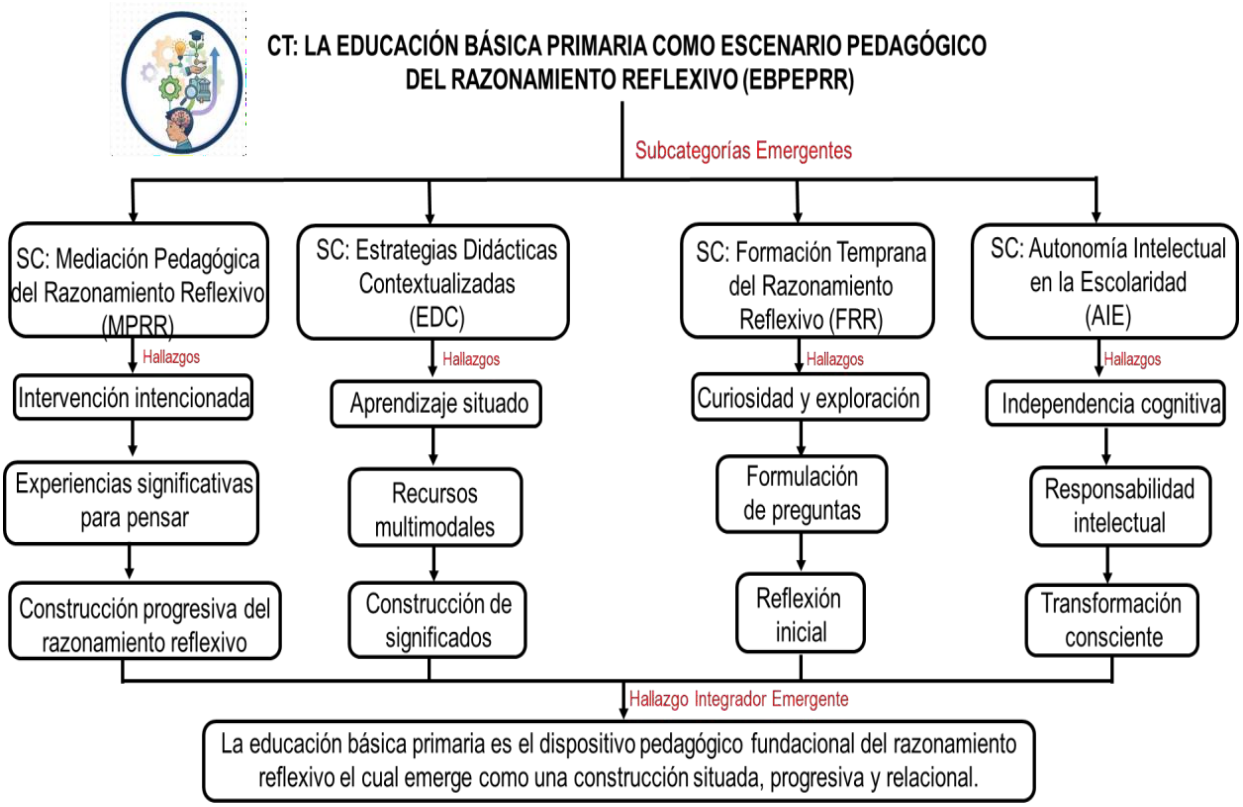
progresivamente la capacidad de interpretar, cuestionar, argumentar y construir criterios propios frente a la realidad. Tal proceso guarda correspondencia Dewey (2007), quien concibe el pensamiento reflexivo como una forma de indagación orientada a examinar críticamente las experiencias para construir comprensiones más elaboradas sobre el mundo.

De allí que la educación básica primaria deba comprenderse como un escenario

donde se establecen las bases de formas de pensamiento que posibilitan una relación cada vez más consciente, reflexiva y significativa con el conocimiento, con los otros y con el mundo que se habita. La yuxtaposición de lo planteado se sintetiza a través de la siguiente figura.

Figura 16

Trayectoria formativa del razonamiento reflexivo en la educación básica primaria



Nota. Figura elaborada por la autora

La figura sintetiza la trayectoria formativa del razonamiento reflexivo en educación básica primaria, evidenciando la articulación entre las subcategorías emergentes que configuran esta categoría. En ella, la mediación pedagógica del razonamiento reflexivo (MPRR) integra acciones docentes que fomentan la construcción del pensamiento reflexivo; las estrategias didácticas contextualizadas (EDC) representan mediaciones que vinculan el conocimiento escolar con las experiencias significativas del contexto; la formación temprana del razonamiento reflexivo (FRR) evidencia que dichas capacidades comienzan a configurarse desde los primeros años de escolaridad; y la autonomía

intelectual en la escolaridad (AIE), se comprende como la consolidación progresiva de la capacidad del estudiante para interpretar, argumentar y construir criterios propios.

Lo expuesto anteriormente permite comprender que el razonamiento reflexivo se configura como una construcción situada, progresiva y relacional que se fortalece mediante la interacción permanente entre mediaciones pedagógicas, estrategias didácticas contextualizadas, procesos de autonomía intelectual, experiencias de significativas de aprendizaje, procesos de autonomía y condiciones contextuales de significado.

De allí que la educación básica primaria pueda reconocerse como un escenario privilegiado para la formación de sujetos capaces de interpretar críticamente la realidad, construir posicionamientos propios y desarrollar formas de pensamiento orientadas a la comprensión consciente de aquello que aprenden y experimentan dentro de su entorno

RECORRIDO V

URDIMBRE TEÓRICA DISCURSIVA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LOS TEXTOS MULTIMODALES: APROXIMACIÓN TEÓRICA DESDE LA MIRADA SIGNIFICATIVA DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BASICA.

Arquitectura de la Teoría Emergente

Toda investigación fenomenológico-hermenéutica, encuentra su mayor expresión cuando la interpretación de las experiencias vividas trasciende la descripción de los acontecimientos para permitir comprender los significados que los actores sociales atribuyen un fenómeno de estudio. En esta investigación, esta comprensión fue posible a través al diálogo permanente entre las voces de los docentes participantes, la reflexión interpretativa desarrollada durante el proceso investigativo y los fundamentos teóricos que orientaron el estudio. Fue este recorrido, el que favoreció una lectura amplia del pensamiento crítico a través de los textos multimodales, entendiéndolo como una experiencia pedagógica que adquiere sentido en las prácticas cotidianas que conducen los docentes de educación básica primaria.

Desde esta perspectiva, generar una aproximación teórica, no constituye una formulación abstracta desligada de la realidad educativa ni una síntesis descriptiva de los hallazgos expuestos en el capítulo anterior. Por el contrario, corresponde a un ejercicio de integración comprensiva mediante el cual los significados interpretados se articulan para ofrecer una visión más amplia del fenómeno. De allí que como investigadora me estuve orientada en comprender cómo las experiencias, las concepciones y las prácticas pedagógicas expresadas por los docentes convergen en una manera particular para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico a través de los textos multimodales en los primeros niveles de escolaridad.

De este modo, la construcción del conocimiento en este estudio se sustenta en la

interpretación de las tres (3) categorías emergentes de las expresiones lingüísticas aportados por los actores sociales, docentes de educación básica primaria, las cuales germinaron durante el análisis fenomenológico-hermenéutico. Cada una de ellas, permitió comprender una dimensión específica del fenómeno; sin embargo, su relación hizo posible reconocer una estructura de significados que supera la lectura aislada de cada una de ellas por separado. Su integración configurativa permitió advertir que el pensamiento crítico, desde la perspectiva de los docentes participantes, se desarrolla mediante procesos formativos que promueven: reflexión, diálogo, argumentación, interpretación e interacción con múltiples formas de representación del conocimiento que se presentan en el acto de educar a través de los textos multimodales.

Bajo este argumento, los textos multimodales dejan de entenderse únicamente como recursos didácticos y se convierten en escenarios pedagógicos que favorecen la construcción de experiencias de aprendizaje orientadas a la comprensión, participación y la formación de sujetos capaces de interpretar críticamente su realidad. La riqueza de estos escenarios radica en las posibilidades que ofrecen para relacionar distintos lenguajes, promover la interacción entre saberes y propiciar procesos reflexivos que fortalezcan la emancipación intelectual de los estudiantes, desde situaciones contextualizadas y significativas.

Fue en consonancia con el propósito orientador de generar una aproximación teórica acerca del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria en la Institución Educativa República de Argentina, que el presente recorrido integra los principales significados construidos durante el proceso interpretativo para ofrecer una comprensión articulada del fenómeno. De esta forma, más que establecer afirmaciones definitivas, este momento constituye una propuesta comprensiva que amplía la manera de entender las relaciones entre el pensamiento crítico, los textos multimodales y el hacer pedagógico de los docentes en la educación básica primaria, reconociendo que dichas relaciones se construyen en la experiencia educativa y adquieren sentido dentro del contexto sociocultural donde interactúan docentes y estudiantes. En atención a ello, a

continuación, se presenta como dicha articulación se engrana sincrónicamente y da significado a la construcción del conocimiento.

De las categorías emergentes a la integración hermenéutica del fenómeno

En el umbral de lo expuesto en el apartado anterior es oportuno resaltar que el presente recorrido, representa un momento de profundización interpretativa del proceso investigativo iniciado en el recorrido IV. Las categorías allí presentadas fueron denominadas categorías emergentes porque surgieron del proceso de análisis comprensivo de los relatos de los actores sociales, de las unidades de significado identificadas durante la reducción fenomenológica y del ejercicio permanente de interpretación que orientó la aproximación al fenómeno. A razón de ello, su carácter emergente responde a la naturaleza misma de la investigación fenomenológico-hermenéutica, en la cual los significados germinan gradualmente a partir de la experiencia vivida, del encuentro con los participantes y del diálogo reflexivo entre los discursos, el contexto y el fundamento teórico de comprensión.

En fundamento a lo expuesto, retomo los postulados de Martínez (2014), cuando sostiene que la investigación fenomenológica busca la comprensión de las estructuras transcendentales de la experiencia humana. Este proceso exige una interpretación continua de los significados que van revelándose durante el análisis. De allí, que las categorías emergentes constituyen una primera organización comprensiva del fenómeno, resultado del trabajo hermenéutico realizado sobre las experiencias narradas por los actores sociales.

Así pues, al avanzar en este transitar investigativo hacia el recorrido V, estas categorías conservaron su identidad conceptual; no obstante, alcanzaron un nivel superior de elaboración interpretativa. No obstante, esto no implicó sustituir unas categorías por otras, por el contrario, la labor estuvo orientada a ampliar su comprensión mediante un proceso de integración hermenéutica que permitiera reconocer las relaciones existentes entre ellas, para descubrir sus conexiones internas y comprender

la totalidad del fenómeno. A razón de ello, estas dejaron de ser únicamente expresiones emergentes derivadas de los relatos para constituirse en categorías de integración, capaces de sustentar la aproximación teórica construida en esta investigación.

Esta transición encuentra fundamento en el círculo hermenéutico de Gadamer (2017), para quien la comprensión se construye mediante un movimiento permanente entre las partes y el todo. De esta forma, cada categoría adquiere sentido a la luz de las demás y, simultáneamente, la comprensión global del fenómeno se enriquece con la interpretación de cada una de sus partes. La interpretación, por tanto, se sitúa en un proceso continuo en el que cada nueva comprensión transforma y amplía la anterior. En concordancia con esta perspectiva, Ricoeur (2016), señala que toda interpretación supone un proceso de apropiación del sentido, en el cual el investigador trasciende la literalidad del discurso para descubrir los significados profundos que configuran la experiencia humana. En este sentido, la interpretación hermenéutica más que modificar la esencia de las categorías emergentes; transforma el nivel de comprensión alcanzado sobre ellas, permitiendo develar relaciones, tensiones y convergencias que inicialmente permanecían implícitas.

Es pues, fundamentada en lo anterior, que declaro que no se introducen categorías, sino que en este transitar fueron retomadas las categorías emergentes como ejes articuladores para una comprensión más profunda del fenómeno, integrando las experiencias de los actores sociales, la reflexión del investigador y el diálogo con los referentes teóricos. Este proceso resulto ser conducente a una síntesis interpretativa que trasciende la descripción de las vivencias particulares para aproximarse a la comprensión de la esencia del fenómeno de estudio, propósito fundamental de esta investigación de quinto nivel.

En el umbral de lo expuesto, generar una aproximación teórica es el resultado de un proceso de comprensión progresiva, reflexiva e integradora, donde las categorías emergentes alcanzan su máxima elaboración y expresión interpretativa, evidentemente sin perder el vínculo con las experiencias vividas que les dieron origen. De este modo, el

tránsito entre el recorrido IV y V representa el paso desde una comprensión emergente hacia una integración totalizadora que permita revelar el significado esencial del fenómeno.

Integración comprensiva de las dimensiones del fenómeno

En el orden de ideas que se viene perfilando, es imperioso resaltar que el proceso de construcción del conocimiento del fenómeno de este estudio, alcanza un nivel superior de elaboración mediante la integración comprensiva de las dimensiones interpretativas que emergieron durante el proceso fenomenológico-hermenéutico. Específicamente a partir de las categorías emergentes de las experiencias narradas por los docentes respecto a sus vivencias, experiencias, sentires y haceres, las cuales no son resultados independientes, sino que se instituyen como expresiones complementarias de un mismo fenómeno educativo. De esta manera, su integración responde al principio hermenéutico según el cual la comprensión del fenómeno se alcanza a través de la relación de sentido que se establece entre estas expresiones dentro de una totalidad interpretativa.

A partir de esta visión integradora, en el contexto de este estudio y específicamente respecto al fenómeno que lo oriento, el desarrollo del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria en la Institución Educativa República de Argentina adquiere significado como una experiencia pedagógica compleja en cual convergen propósitos formativos, mediaciones didácticas y contextos educativos que hacen posible la construcción progresiva de formas de pensamiento reflexivas, autónomas y socialmente situadas. En este sentido, la interpretación de las experiencias compartidas por los docentes permitió advertir que estas dimensiones se articulan dinámicamente en las prácticas educativas y orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje donde el estudiante participa activamente en la construcción de significados.

Desde esta comprensión, la ***Configuración formativa del pensamiento crítico en la experiencia educativa*** representa la finalidad formativa del objeto de

investigación. Esta dimensión pone de manifiesto que el pensamiento crítico trasciende la adquisición de habilidades cognitivas para comprenderse como un proceso de formación integral que favorece la autonomía intelectual, el juicio reflexivo y la capacidad de interpretar críticamente la realidad. Las subcategorías que la conforman develan que la experiencia educativa constituye el espacio donde dichas capacidades comienzan a desarrollarse mediante prácticas que promuevan la reflexión, la argumentación y la construcción consciente del conocimiento. Tal y como se planeta a continuación

Configuración formativa del pensamiento crítico en la experiencia educativa

El pensamiento crítico en los niveles de educación básica primaria de la Institución Educativa República de Argentina, se sitúa como un proceso formativo que trasciende el desarrollo de habilidades cognitivas aisladas para constituirse en una experiencia educativa orientada a la comprensión, reflexión y actuación consciente frente a la realidad. Esta estructuración encuentra su fundamento en la interacción entre la formación multidimensional del estudiante, el desarrollo de habilidades formativas de orden superior y la proyección del razonamiento reflexivo, componentes que, al integrarse, explican cómo se fortalece en los escenarios educativos, específicamente en los primeros niveles de escolaridad.

Desde esta mirada, el pensamiento crítico adquiere sentido como una construcción progresiva que se desarrolla mediante experiencias pedagógicas donde los estudiantes interpretan, analizan, argumentan y dialogan el conocimiento a partir de situaciones significativas de su contexto, donde la lectura de los textos sirve como motor para el alcance de estos componentes. Su fortalecimiento depende tanto de la adquisición de conocimientos, como de la manera en que las prácticas educativas favorecen la reflexión, toma de decisiones fundamentadas y participación consciente en la construcción del conocimiento.

Visto así trasciende la adquisición instrumental de conocimientos y saberes y se consolida como una dimensión emancipadora orientada al desarrollo integral del

estudiante, desde el fortalecimiento de la visión que posee respecto al mundo circundante. Ello, en la búsqueda de favorecer la comprensión racional de los contenidos escolares que se presentan a través de los textos, así como de la construcción de criterios propios, la toma consciente de decisiones y la participación activa en diversos escenarios de interacción humana que configuran la experiencia escolar.

Lo anterior se consolido en aportes como el realizado por el AS2, al señalar que: "(..) *enseñar no es solo transmitir contenidos, sino formar ciudadanos reflexivos, capaces de interpretar su entorno, tomar decisiones conscientes y relacionarse con los demás desde el respeto* **(CPEEFMEAS2L37-43)***;* y desde la postura coincidente del AS3 cuando expreso que: *(…) frente a estos desafíos, resulta fundamental promover experiencias de aprendizaje que integren diversas formas de expresión y comprensión* **(CPEEFMEAS3L273-277)**.

Ambos docentes de educación básica primaria, dejaron al descubierto una concepción profusa del proceso educativo que trasciende la lógica instructiva y ubica la formación en un horizonte integral. En ella, los procesos de enseñanza y aprendizaje, implican articular el ser, el conocer, el hacer y el saber hacer como componentes que operan en interdependencia dentro y durante la experiencia escolar. Esta perspectiva adquirió fundamento en Hernández y Martínez (2026), quienes, sobre formación integral en contextos de complejidad, sostienen que el acto educativo requiere la convergencia de las dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y éticas. Todas ellas entendidas como componentes que operan en estrecha articulación sistémica y al mismo tiempo armónica.

En esta línea discursiva el desarrollo del pensamiento crítico implica que el estudiante ocupe un lugar central en el proceso de aprendizaje, su participación activa en experiencias de aprendizaje mediadas por el diálogo, la interacción y la problematización de la realidad, serán elementos claves para favorecer el desarrollo de capacidades que le permitan comprender diferentes perspectivas, construir argumentos y asumir posiciones críticas frente a las diversas contenidos a los que se enfrentan a través de los textos en los ámbitos escolares y sociales. Por ello, se consolida como una

capacidad que se fortalece en la experiencia educativa y se proyecta hacia otros escenarios de la vida cotidiana.

Bajo esta perspectiva enseñar trasciende la transmisión de contenidos, y se edifica como una labor que implica formar sujetos capaces de interpretar, cuestionar y actuar sobre su realidad y la de su entorno. En este fin la problematización de los aprendizajes es vital para favorecer el desarrollo de estructuras complejas de comprensión frente a fenómenos cotidianos. En atención a ello el alcance de la formación crítica requiere visibilizar al estudiante en su dimensión multidimensional, es decir, en la complejidad de habilidades que requiere alcanzar para su desenvolvimiento progresivo, transformación personal y el futuro impacto que tenga en el contexto. Para ello, es trascendente superar dentro del aula de clase el tradicionalismo de un hacer docente centrado en prácticas de la memorización y la reproducción mecánica del conocimiento o decodificación a través de lectura, dando paso al desarrollo de habilidades de orden superior y a la proyección formativa del razonamiento reflexivo.

La afirmación anterior se funda en los planteamientos de la pedagogía crítica freiriana, retomados por Figueroa (2022), cuando aludiendo a Freire indica que la educación debe orientarse hacia la formación integral del sujeto, mediante procesos dialógicos, reflexivos y emancipadores que le permitan comprender críticamente su realidad y actuar sobre ella, donde la lectura debe adquirir una connotación emancipadora, a través de la criticidad.

En el sentido de lo expuesto, el pensamiento crítico emerge cuando se reconoce al estudiante como un ser multidimensional y este es atendido de forma interdependiente en habilidades cognitivas, afectivas, sociales y éticas y es imbricado a través de acciones y experiencias de aprendizaje concretas, que lo impulsen al desarrollo de habilidades de orden superior. En tanto, es fundamental que se promueva la participación activa, el diálogo y la confrontación de ideas dentro del aula, adecuando la lectura en este fin para que alcancen la construcción autónoma de significados teniendo en cuenta en ello las emociones y la construcción del mundo simbólico infantil, como elementos para el desarrollo de la criticidad y la proyección formativa del razonamiento reflexivo.

No obstante, esta comprensión resulta insuficiente sino se considera que el alcance del pensamiento crítico, emerge no solo de la consideración de la formación multidimensional del estudiante, sino que se articula al desarrollo de las habilidades de pensamiento de orden superior, al ser los alcances sistemáticos de construcción del pensamiento los elementos que posibilitan la edificación integral del sujeto. A razón de ello se sitúan como condición esencial para que el discente se posicione reflexivamente frente a las situaciones que configuran la experiencia educativa y social en el que se encuentran sumergido.

En este contexto, el aprendizaje debe estar orientado en la Institución Educativa República de Argentina a promover experiencias educativas auténticas y contextualizadas, donde el discente desarrolle capacidades para analizar textos, y de ellos identificar evidencias, formule hipótesis, contraste información, haga inferencias y abducciones, construya conclusiones y asuma puntos de vistas.

Todo lo anterior adquiere cimiento en los postulados de autores como Freire (2022), cuando concibe la educación como una práctica orientada a la reflexión crítica de la realidad; en Lipman (2016), al destacar el pensamiento crítico es un proceso de juicio fundamentado; y con Facione (2007), al reconocer que analizar, interpretar, inferir y evaluar constituyen procesos esenciales para el desarrollo de un pensamiento autónomo. Estos aportes interpretados desde las comprensiones alcanzadas en esta investigación, permiten reconocer que el *pensamiento crítico adquiere una dimensión formativa cuando las experiencias pedagógicas favorecen la reflexión, argumentación y construcción colectiva del conocimiento.*

En fundamento a las comprensiones expuestas, la dimensión formativa del pensamiento crítico se estructura, como bien se presentó a través del discurso a partir de tres (3) componentes estrechamente relacionados: (a) Formación multidimensional del estudiante**,** entendida como el desarrollo articulado de las dimensiones cognitiva, ética, comunicativa y social; (b) Desarrollo de Habilidades de pensamiento de orden superior, que permiten analizar, interpretar, argumentar y valorar la información de manera fundamentada y (c) Proyección del razonamiento reflexivo, mediante la cual los

aprendizajes trascienden el espacio escolar para orientar la comprensión crítica de la realidad y la participación responsable en el contexto. Estas subcategorías yuxtapuestas dan sentido a la configuración formativa del pensamiento crítico, tal y como se presenta en el grafico siguiente.

Figura 1 *Configuración Formativa del Pensamiento Crítico*



Nota. Figura elaborada por la autora

En la figura anterior, queda expresada que la configuración formativa del pensamiento crítico, se consolida progresivamente de la interacción entre la formación multidimensional del estudiante, el desarrollo de habilidades de orden superior y la proyección del razonamiento reflexivo en la experiencia educativa. La articulación sincrónica de estas dimensiones revela el alcance que adquiere la naturaleza formativa, en tanto, coadyuva a procesos de comprensión, argumentación, reflexión y actuación consciente que trasciende el ámbito escolar cuando se proyecta hacia la interpretación de la realidad. No obstante, esta finalidad formativa encuentra su posibilidad de realización en la dimensión transformadora de los textos multimodales en los procesos

de significación, al situarse como una posibilidad para la constitución de escenarios privilegiados para su fortalecimiento, como se articula discursivamente a continuación.

Dimensión transformadora de los textos multimodales en los procesos de significación

En el contexto de este estudio esta categoría incorpora la mediación pedagógica que hace posible el desarrollo de experiencias educativas acordes con las dinámicas comunicativas contemporáneas. Los textos multimodales en el escenario discursivo e interpretativo de esta investigación dejan de comprenderse exclusivamente como recursos didácticos de lectura para reconocerse como construcciones de significación que amplían las formas de representación del mundo y del conocimiento, al favorecer la interacción entre diversos lenguajes y el proceso de enriquecimiento de los procesos de interpretación de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la multimodalidad adquiere valor pedagógico dado que propicia, experiencias de aprendizaje a través de la lectura donde el conocimiento se construye mediante el diálogo entre imágenes, palabras, sonidos, símbolos y contextos culturales.

En este sentido, los textos multimodales se erigen como una mediación pedagógica con capacidad para transformar los procesos de significación que tienen lugar en la experiencia educativa. Por tanto, como dimensión permite comprender que la interacción con múltiples lenguajes amplía las posibilidades de interpretar la realidad, al favorecer la construcción compartida de significados al mismo tiempo que fortalece el pensamiento crítico mediante experiencias de aprendizaje dinámicas, contextualizadas y participativas situadas. Lo planteado quedo expresado en voces como la del AS1 cuando manifestó que: *"el uso de diversos lenguajes en el aula permite a los estudiantes interpretar, construir y compartir significados desde distintas formas de comunicación (…) al integrar lo visual, verbal, sonoro digital, se potencia la comprensión profunda de lo que nos rodea* **(DTMPSCSMLAS1L88-91)**.

A partir del aporte del actor social, la construcción de significado a partir de los

textos multimodales es un proceso convergente de diversos sistemas semióticos, que permiten interpretar que la producción de sentido del estudiante frente al aprendizaje a través de un texto germina de la interacción entre múltiples modos de representación articulados dentro de la experiencia educativa. De allí, que su significación adquiere un carácter relacional y dinámico cuando los estudiantes construyen sentido a partir de imágenes, sonidos, palabras y experiencias contextualizadas.

Este fundamento comprensivo en el proceso de interpretación adquirió cimiento en la teoría del aprendizaje multimodal de Mayer (2015), en la cual se fundamenta que la comprensión de un texto se fortalece cuando los estudiantes integran la información proveniente de diferentes canales de representación, articulando en él recursos visuales, auditivos y textuales con sus experiencias previas. Esta perspectiva colindo con expresiones como la del AS1, al dar fundamento de sentido cuando señalo que: "*(…) cuando los estudiantes interactúan con textos escritos, imágenes, sonidos y experiencias, no solo desarrollan autonomía, conciencia crítica y responsabilidad (…) sino también la comprensión profunda de la realidad a partir de la construcción de significados".* (DTMPSCSMLAS1L107-111)

A partir de estas construcciones discursivas fue posible reconocer que la construcción de significados desde los textos solo es posible desde las relaciones que los estudiantes establecen cuando se integra en ellos imágenes, sonidos, palabras y experiencias dentro de los procesos de aprendizaje. Por tanto, la construcción de sentido obtiene un carácter relacional y dinámico, en el cual múltiples lenguajes se complementan, tensionan y articulan para producir interpretaciones contextualizadas. De ello, Ausubel (2022), que el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información logra anclarse de forma sustancial y no arbitraria en la estructura cognitiva previa del sujeto.

En coherencia con los planteamientos precedentes, la multimodalidad trasciende el uso de recursos tecnológicos o materiales didácticos y se consolida como una forma de mediación que articula imágenes, textos escritos, expresiones audiovisuales, recursos digitales y otras formas de representación, con lo cual se da paso a la

proyección transformadora de la multimodalidad. La convergencia de estos lenguajes enriquece los procesos de comprensión al ofrecer diversas rutas para interpretar la información, establecer relaciones entre diferentes perspectivas y construir conocimientos desde experiencias significativas.

Como expresión de lo expuesto la dimensión de transformación de los textos multimodales, lejos de comprenderse como un proceso de aplicabilidad, se sitúa como una extensión de sentido emergente de las representaciones, concepciones y valoraciones sobre las formas en que concurren de manera interrelacionada los diversos modos semióticos en la construcción de la comprensión, interpretación y construcción crítica del conocimiento, en la educación básica primaria.

Esta construcción interpretativa adquirió sustento como bien se ha venido presentado en las expresiones aportadas por los actores sociales. Específicamente en narrativas como la del AS1 cuando indico que: *"el uso de diversos lenguajes en el aula permite a los estudiantes interpretar, construir y compartir significados desde distintas formas de comunicación (…) al integrar lo visual, verbal, sonoro digital, se potencia la comprensión profunda de lo que nos rodea* **(DTMPSCSMLAS1L88-91)**. En tanto, la construcción de significado a partir de los textos se sitúa como un proceso de convergencia de diversos sistemas semióticos, donde la producción de sentido del estudiante frente al aprendizaje a través de un texto se configura mediante la interacción entre múltiples modos de representación articulados dentro de la experiencia educativa. En consecuencia, la significación adquiere un carácter relacional y dinámico donde los sujetos construyen sentido desde la articulación de imágenes, sonidos, palabras y experiencias contextualizadas.

En la lógica integradora del fenómeno de este estudio, la dimensión transformadora de los textos multimodales pone de manifiesto el papel de la mediación pedagógica como eje articulador del aprendizaje. La diversidad de lenguajes adquiere sentido *cuando el docente orienta experiencias que promueven el diálogo, argumentación, reflexión y análisis crítico, favoreciendo una participación activa de los*

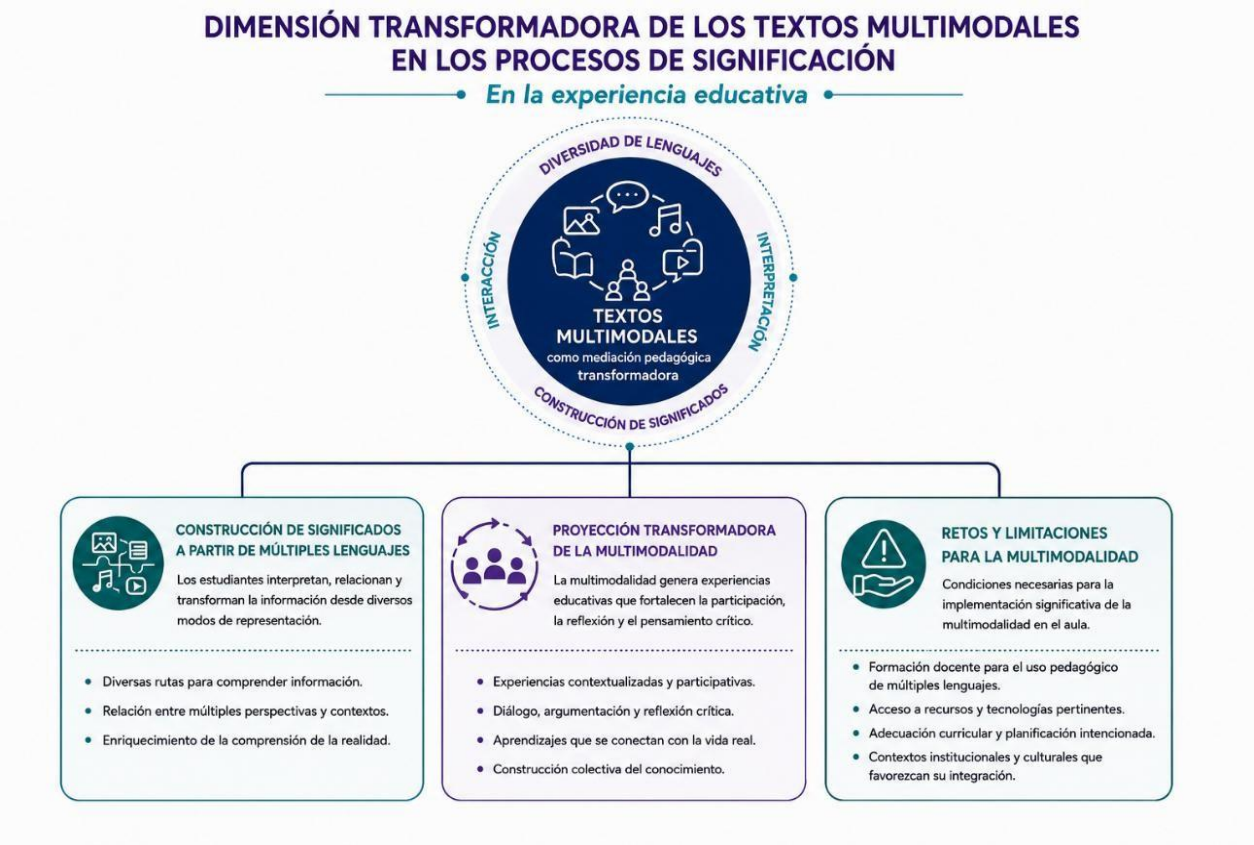
estudiantes en la construcción del conocimiento. De esta manera, los procesos de significación dejan de centrarse en la recepción de información para convertirse en escenarios donde el aprendizaje se construye mediante la interacción, interpretación y reflexión compartida.

Esta comprensión converge con los aportes de Kress (2010), cuando afirma que la comunicación contemporánea se configura mediante la integración de diversos modos semióticos; en los postulados de Cassany (2021), para quien las prácticas de lectura exigen interpretar críticamente mensajes construidos desde múltiples lenguajes; y en Area (2017), cuando enuncia que la incorporación de recursos multimodales adquiere valor educativo cuando transforma las prácticas pedagógicas y favorece nuevas formas de aprender.

Desde las comprensiones alcanzadas en esta investigación, estos referentes permiten explicar que la multimodalidad fortalece el pensamiento crítico cuando propicia procesos de interpretación, análisis y construcción colectiva de significados mediados por una práctica docente intencionada. Con base en estas comprensiones, la dimensión transformadora de los textos multimodales en los procesos de significación se organiza en este estudio en tres (3) componentes complementarios: (a) Construcción de significados a partir de múltiples lenguajes**,** mediante la cual los estudiantes interpretan, relacionan y transforman la información desde diferentes modos de representación, enriqueciendo su comprensión de la realidad, (b) Proyección transformadora de la multimodalidad, entendida como la capacidad de generar experiencias de aprendizaje que fortalecen la participación, la reflexión y el pensamiento crítico y (c) Retos y limitaciones para la multimodalidad, que evidencian las condiciones pedagógicas, institucionales y contextuales necesarias para su implementación. Ahora bien, estas subcategorías dan sentido a la dimensión transformadora de los textos multimodales en los procesos de significación.

Figura 18

Dimensión Transformadora de los Textos Multimodales en los procesos de significación.



Nota. Figura elaborada por la autora

En la figura anterior se presenta la convergencia de las comprensiones, de la dimensión transformadora de los textos multimodales en los procesos de significación donde queda expresado que la multimodalidad adquiere un valor formativo, que supera la incorporación de diversos lenguajes dentro del aula. L*a transformación de los procesos de significación depende de la incorporación de diversos recursos, así como de una mediación pedagógica que favorezca la interacción entre múltiples lenguajes, el diálogo reflexivo y la construcción compartida del conocimiento.* Desde esta perspectiva, los textos multimodales se consolidan como un medio para fortalecer el pensamiento crítico y ampliar las posibilidades de comprensión de los estudiantes frente a las realidades que configuran su contexto educativo y social.

La educación básica primaria como escenario pedagógico del razonamiento reflexivo

La educación básica primaria en la institución Educativa República de Argentina es el escenario pedagógico ideal para establecer las bases para el desarrollo del razonamiento reflexivo y el fortalecimiento del pensamiento crítico. Esto se debe a que, en esta etapa, las experiencias educativas adquieren un significado formativo al favorecer procesos de observación, interpretación, análisis y argumentación que permiten a los estudiantes construir comprensiones cada vez más profundas sobre sí mismos, los otros y la realidad que los rodea.

En el umbral de lo expuesto, el hacer docente en los primeros niveles de escolaridad supera la función de transmitir conocimientos para constituirse en un espacio de formación integral donde las experiencias pedagógicas deben promover la participación, el diálogo y la reflexión como elementos esenciales del aprendizaje, donde se imbrica la mediación pedagógica del razonamiento reflexivo. Es pues, la interacción entre docentes, estudiantes y contextos escolares aspectos favorecedores para la construcción de ambientes que estimulen la curiosidad, formulación de preguntas, búsqueda de explicaciones y la toma de decisiones fundamentadas, como competencias que fortalecen progresivamente la autonomía intelectual.

Esta dimensión permite comprender que el razonamiento reflexivo se construye mediante estrategias didácticas contextualizadas, con las cuales el docente orienta procesos de mediación pedagógica del razonamiento reflexivo que articulan los saberes escolares con las experiencias cotidianas de los estudiantes. En este proceso, la reflexión deja de entenderse como un ejercicio exclusivamente cognitivo para convertirse en una práctica que integra dimensiones éticas, comunicativas, sociales y culturales, favoreciendo la comprensión crítica de las situaciones presentes en el entorno.

Lo expuesto se fundamente en la consideración de que los primeros niveles de escolaridad se instituyen como un espacio privilegiado para la emergencia de

disposiciones intelectuales orientadas a fortalecer la capacidad para cuestionar, relacionar, analizar y valorar las experiencias que conforman la vida cotidiana del estudiante y que favorecen la formación temprana del razonamiento reflexivo. De acuerdo a ello, su relevancia radica en que los estudiantes durante la formación temprana comienzan a consolidar formas iniciales de independencia intelectual, capacidades de reflexión sobre el propio pensamiento y modos particulares de interacción con el conocimiento. Por tanto, el razonamiento reflexivo se erige como una construcción progresiva que se fortalece mediante experiencias pedagógicas capaces de promover el diálogo, la problematización, la toma de decisiones y la elaboración de criterios propios frente a los contenidos a las que se enfrenta al discente durante la experiencia escolar.

Las comprensiones alcanzadas encontraron correspondencia con los planteamientos de Vygotsky (2020), al destacar el papel de la interacción social y la mediación en la construcción del aprendizaje; en Freire (2022), al concebir la educación como una práctica orientada a la formación de sujetos críticos y comprometidos con la transformación de su realidad; y Lipman (2016), cuando resalta la importancia de promover comunidades de indagación donde el diálogo y la reflexión fortalecen el pensamiento crítico desde los primeros años de escolaridad. Interpretados desde los hallazgos de esta investigación, estos referentes permiten comprender que la educación básica primaria constituye un escenario privilegiado para el desarrollo del razonamiento reflexivo cuando las prácticas pedagógicas favorecen la participación, la argumentación y la construcción compartida del conocimiento.

Bajo el fundamento de estas comprensiones, como niveles iniciales el escenario pedagógico del razonamiento reflexivo en este estudio doctoral se estructuró a partir de cuatro (4) componentes articulados: a) Mediación pedagógica del razonamiento reflexivo, que orienta procesos de diálogo, argumentación y construcción colectiva del conocimiento (b) Estrategias didácticas contextualizadas**,** mediante las cuales el aprendizaje adquiere significado al vincularse con las realidades y experiencias de los estudiantes; (c) Formación temprana del razonamiento reflexivo, entendida como el inicio

de procesos de pensamiento que promueven la observación, el análisis y la comprensión crítica desde las primeras experiencias escolares en la educación básica primaria y la (d) Autonomía intelectual en la escolaridad la cual representa la proyección de estos procesos hacia la formación de estudiantes capaces de emitir juicios fundamentados, asumir posiciones críticas y actuar de manera responsable frente a los desafíos de su contexto. Todos ellos presentados a través de la siguiente figura.

Figura 19

La educación básica primaria como escenario del razonamiento reflexivo



Nota. Figura elaborada por la autora

En la figura anterior queda expresado que, la integración de estos componentes constituye uno de los fundamentos que da génesis a la construcción del conocimiento de este estudio, al explicar que el fortalecimiento del pensamiento crítico encuentra en la educación básica primaria el escenario donde convergen la mediación pedagógica, las experiencias de aprendizaje y la participación activa de los estudiantes para favorecer el

desarrollo del razonamiento reflexivo. Desde esta comprensión, la escuela se consolida como un espacio formativo que impulsa la construcción de sujetos capaces de interpretar, argumentar y actuar críticamente frente a las múltiples realidades que configuran su vida personal, social y educativa.

En el contexto de las configuraciones de las categorías emergentes de este este estudio, la comprensión del fenómeno alcanza una mayor profundidad al integrarse con la dimensión de ***La educación básica primaria como escenario pedagógico del razonamiento reflexivo***, la cual sitúa el proceso formativo dentro del contexto donde adquiere sentido la experiencia educativa. Esta dimensión permite reconocer que el razonamiento reflexivo introduce una posibilidad que se desarrolla mediante mediaciones pedagógicas, estrategias didácticas contextualizadas y experiencias escolares que favorecen la participación, el diálogo, la problematización de la realidad y la autonomía intelectual. Por esta razón, como nivel educativo es el escenario donde las intenciones formativas y las mediaciones multimodales encuentran las condiciones necesarias para favorecer procesos permanentes de reflexión crítica.

Gestando los cimientos para la aproximación teórica

Una vez teorizadas las categorías emergentes de esta investigación a la luz de los aportes de los actores sociales y los fundamentos, postulados, enunciados y teorías, fue la integración teórica de ellas la que permitió comprender que el fenómeno de estudio, trasciende la relación entre pensamiento crítico y textos multimodales para situarse en una experiencia pedagógica de carácter formativo, relacional y contextual. En ello, cada dimensión aporta una comprensión particular: la primera orienta la finalidad educativa del pensamiento crítico; la segunda incorpora las mediaciones que enriquecen los procesos de significación; y la tercera ofrece el escenario donde dichas experiencias adquieren sentido en la práctica escolar. Es precisamente la articulación entre estas dimensiones la que permite comprender la complejidad del fenómeno y avanzar hacia una aproximación teórica capaz de explicar las relaciones que se establecen entre formación, mediación pedagógica y contexto educativo.

En atención a ello estas dimensiones comprensivas dejan de representar únicamente hallazgos derivados del análisis para convertirse en los fundamentos conceptuales que dan cimiento a la generación del conocimiento. Su integración advierte que el pensamiento crítico, cuando se fortalece mediante experiencias pedagógicas apoyadas en textos multimodales y contextualizadas en la educación básica primaria, constituye una práctica formativa que favorece la construcción de significados, el desarrollo del razonamiento reflexivo y la formación de estudiantes capaces de comprender críticamente su realidad e intervenir en ella desde una postura consciente y responsable.

De esta forma, generar una aproximación teórica en esta investigación es el resultado del proceso comprensivo desarrollado a partir de las experiencias vividas por los docentes de educación básica primaria en la Institución Educativa República de Argentina, respecto al desarrollo del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria. En ella como investigadora reconozco que esta no se instituye como una teoría acabada ni como un modelo prescriptivo de actuación pedagógica; representa una construcción interpretativa que surge del diálogo entre las experiencias narradas por los actores sociales, los significados develados durante el proceso hermenéutico y los referentes conceptuales que orientaron la investigación.

Desde esta perspectiva, la teoría adquiere el carácter de una comprensión abierta, susceptible de enriquecerse con nuevas experiencias y nuevos horizontes interpretativos, tal como lo plantea Martínez (2006) al concebir el proceso fenomenológico-hermenéutico como un ejercicio permanente de comprensión que integra la experiencia vivida con la reflexión teórica:

> Métodos hermenéuticos. En sentido amplio, éstos son los métodos que usa, consciente o inconscientemente, todo investigador y en todo momento, ya que la mente humana es, por su propia naturaleza, interpretativa, es decir, hermenéutica: trata de observar algo y buscarle significado. (p. 135)

A partir de los planteamientos del autor las comprensiones alcanzadas en este

estudio permiten reconocer que el pensamiento crítico no se reduce a una capacidad intelectual asociada al análisis lógico o a la resolución de problemas. Las narrativas de los docentes revelaron que dicho pensamiento se construye progresivamente dentro de experiencias pedagógicas donde los estudiantes interpretan, dialogan, confrontan ideas, cuestionan sus propias comprensiones y atribuyen significado a las situaciones que experimentan en su contexto escolar y social.

En este sentido, adquiere una naturaleza esencialmente relacional, pues emerge de la interacción constante entre el sujeto, los otros y el mundo que interpreta. Esta lectura encuentra resonancia en la perspectiva sociocultural de Vygotsky (2020), en la cual el autor reconoce que los procesos psicológicos superiores se desarrollan mediante la interacción social y la mediación cultural. Desde los hallazgos del estudio, esta mediación trasciende la relación interpersonal para incorporar los diversos lenguajes presentes en los textos multimodales como escenarios que amplían las posibilidades de comprensión de la realidad.

No obstante, la integración hermenéutica de las dimensiones comprensivas permitió advertir que la formación del pensamiento crítico responde a una intencionalidad educativa que orienta el desarrollo integral del estudiante. La ***Configuración Formativa del Pensamiento Crítico en la Experiencia Educativa*** evidencia que las prácticas pedagógicas descritas por los docentes favorecen procesos donde la reflexión, la argumentación, la autonomía intelectual y el juicio crítico se construyen de manera articulada. Tales comprensiones coinciden con Freire (2022), para quien la educación es una práctica de libertad sustentada en la reflexión crítica sobre la realidad y en la capacidad de los sujetos para transformarla.

En el umbral de la perspectiva del autor, formar el pensamiento crítico implica promover experiencias educativas que permitan a los estudiantes interrogar el conocimiento, reconocer diferentes perspectivas y asumir una posición consciente frente a las situaciones de su entorno. A su vez, esta comprensión converge con Morin (2021), para quien la formación humana exige superar las fragmentaciones del conocimiento y

favorecer una educación capaz de comprender la complejidad de los fenómenos contemporáneos.

La segunda dimensión comprensiva ***Dimensión transformadora de los textos multimodales en los procesos de significación*** permitió interpretar que los textos multimodales constituyen una mediación pedagógica que transforma las formas tradicionales de aproximación al conocimiento. Los docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa Republica de Argentina, reconocen que la interacción con imágenes, narrativas audiovisuales, recursos digitales, representaciones gráficas y diversos sistemas simbólicos favorece procesos de interpretación más amplios y participativos. La multimodalidad deja de concebirse como un recurso complementario para convertirse en un espacio donde confluyen distintos modos de significación que enriquecen la experiencia educativa.

Esta afirmación colinda con los planteamientos de Kress y van Leeuwen (2020), al sostener que la construcción de significado se produce mediante la articulación de múltiples modos semióticos que actúan de manera complementaria. En la experiencia interpretada, dichos modos no solo diversifican la comunicación, sino que generan oportunidades para que los estudiantes contrasten perspectivas, elaboren argumentos y construyan significados compartidos, fortaleciendo así el ejercicio del pensamiento crítico.

En el orden de ideas de esta articulación y con miras a generar una aproximación teórica la educación básica primaria constituye el escenario donde comienzan a consolidarse las bases del razonamiento reflexivo. La dimensión ***Educación básica primaria como escenario pedagógico del razonamiento reflexivo*** revela que la autonomía intelectual se desarrolla gradualmente mediante estrategias didácticas contextualizadas que favorecen el diálogo, problematización, participación activa y construcción colectiva del conocimiento. Esto resulta ser a fin con los planteamientos de Lipman (2016), al enunciar que el pensamiento reflexivo se fortalece cuando la escuela promueve comunidades de indagación donde los estudiantes aprenden a preguntar,

justificar sus ideas y considerar críticamente los argumentos de los demás. Desde los relatos de los participantes, esta comunidad de indagación adquiere sentido cuando las prácticas pedagógicas reconocen las experiencias previas de los estudiantes y las integran al proceso formativo mediante actividades contextualizadas y socialmente significativas.

Desde una perspectiva hermenéutica, las tres (3) dimensiones comprensivas no representan componentes independientes del fenómeno. Por el contrario, constituyen una totalidad interpretativa cuya unidad solo puede comprenderse a partir de las relaciones que se establecen entre ellas. La formación del pensamiento crítico encuentra sentido en las mediaciones que ofrecen los textos multimodales, mientras que estas adquieren significado dentro de las experiencias pedagógicas de la educación básica primaria. Esta articulación confirma que la comprensión surge del encuentro entre diferentes horizontes de sentido y no de la acumulación de información. De este modo, el pensamiento crítico es una construcción dinámica donde convergen la experiencia educativa, la mediación pedagógica y el contexto escolar en un proceso continuo de interpretación y transformación de la realidad.

Fundamentación de la generación del conocimiento. Hacia la aproximación teórica del estudio

Fundamentar la generación del conocimiento en esta investigación implica ofrecer una explicación integradora sobre la manera como el pensamiento crítico se fortalece mediante la interacción con textos multimodales dentro de las prácticas pedagógicas de la educación básica primaria en el escenario educativo de la Institución Educativa República de Argentina. De allí, que las comprensiones alcanzadas en el recorrido anterior permiten reconocer que el pensamiento crítico adquiere significado cuando las experiencias educativas promueven la interpretación, el diálogo, la argumentación y la reflexión frente a situaciones contextualizadas.

En este proceso, los textos multimodales trascienden su función como recursos

didácticos para consolidarse en mediaciones que amplían las posibilidades de comprender, analizar y representar la realidad desde múltiples lenguajes. La interpretación permitió advertir que el desarrollo del pensamiento crítico se favorece en escenarios donde los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento y la mediación del docente orienta procesos de problematización, análisis y reflexión. Estas experiencias adquieren sentido dentro de contextos escolares específicos, cuyas características institucionales, sociales y culturales configuran las formas particulares en que se construyen los aprendizajes.

De esta forma, construir el conocimiento en torno al objeto de este estudio doctoral implica integrar las categorías emergentes en una visión articulada del fenómeno, mostrando que la interacción entre la mediación pedagógica, los textos multimodales, la participación estudiantil y el contexto educativo favorece el fortalecimiento del pensamiento crítico. Sobre esta base se estructuran los fundamentos conceptuales que orientan la aproximación teórica presentada en los apartados siguientes a través de la matriz integradora que da fundamento a la aproximación teórica como se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 18

Matriz Integradora. Fundamento de la Aproximación teórica

Categoría	Fundamento emergente	Comprensión interpretativa	Aporte a la aproximación teórica
Configuración formativa del pensamiento crítico	**Formación multidimensional del estudiante**	El pensamiento crítico se fortalece mediante experiencias que integran dimensiones cognitivas, comunicativas, éticas, sociales y afectivas, favorecidas por la interacción con textos multimodales.	Explica que la formación crítica implica el desarrollo integral del estudiante como sujeto que interpreta, dialoga, argumenta y actúa de manera consciente en su contexto.
	Habilidades formativas de orden superior	Las prácticas pedagógicas promueven capacidades para analizar, interpretar, argumentar, evaluar y construir juicios fundamentados frente a diversas situaciones.	Sustenta el desarrollo progresivo del pensamiento crítico mediante procesos de reflexión, argumentación y toma de decisiones fundamentadas.
	Proyección formativa del razonamiento reflexivo	El razonamiento crítico trasciende el ámbito escolar y orienta la comprensión de la realidad, favoreciendo decisiones responsables y participación consciente.	Vincula el pensamiento crítico con la formación de ciudadanos capaces de comprender, interpretar y transformar su realidad desde una actitud reflexiva.
	Integración de los fundamentos	La articulación de los tres fundamentos permite comprender el pensamiento crítico como un proceso formativo integral mediado por los textos multimodales.	Constituye la base conceptual de la aproximación teórica propuesta y orienta la comprensión del fenómeno investigado desde una perspectiva integradora.
Dimensión transformadora de los textos multimodales en los procesos de significación	**Construcción de significados a partir de múltiples lenguajes**	Los estudiantes interpretan, relacionan y transforman la información mediante la interacción de imágenes, palabras, sonidos, símbolos y contextos culturales.	Explica cómo la diversidad de lenguajes amplía las posibilidades de interpretación, construcción compartida de significados y comprensión crítica de la realidad.
	Proyección transformadora de la multimodalidad	La multimodalidad genera experiencias de aprendizaje dinámicas, contextualizadas y participativas que fortalecen la reflexión y el pensamiento crítico.	Vincula la multimodalidad con experiencias de aprendizaje que promueven la participación, el diálogo y el pensamiento crítico.
	Retos y limitaciones para la multimodalidad	La implementación de la multimodalidad requiere condiciones pedagógicas, institucionales y contextuales que posibiliten su uso significativo en el aula.	Evidencia las condiciones necesarias para que la multimodalidad sea una mediación pedagógica efectiva y relevante en los procesos educativos.
	Integración de los fundamentos	La articulación de los tres fundamentos permite comprender la multimodalidad como mediación pedagógica transformadora de los procesos de significación.	Constituye la base conceptual que explica la transformación de los procesos de significación mediante la interacción de múltiples lenguajes.
La educación básica primaria como escenario pedagógico del razonamiento reflexivo	**Mediación pedagógica del razonamiento reflexivo**	El docente orienta procesos de diálogo, argumentación y construcción colectiva del conocimiento mediante prácticas de mediación pedagógica.	Explica que la mediación pedagógica es clave para promover el diálogo, la reflexión y la construcción compartida del conocimiento en la escuela.
	Estrategias didácticas contextualizadas	El aprendizaje adquiere significado al vincularse con las realidades y experiencias de los estudiantes a través de estrategias didácticas contextualizadas.	Sustenta cómo las estrategias contextualizadas fortalecen el aprendizaje significativo y la conexión con la realidad de los estudiantes.
	Formación temprana del razonamiento reflexivo	Se inician procesos de pensamiento que promueven la observación, el análisis y la comprensión crítica desde las primeras experiencias escolares.	Evidencia que el razonamiento reflexivo se desarrolla desde los primeros años de escolaridad mediante prácticas que estimulan la observación y el análisis crítico.
	Autonomía intelectual en la escolaridad	Los aprendizajes se proyectan hacia la formación de estudiantes capaces de emitir juicios fundamentados, asumir posiciones críticas y actuar responsablemente.	Vincula el desarrollo del razonamiento reflexivo con la autonomía intelectual y la formación de sujetos críticos y responsables.
	Integración de los fundamentos	La integración de los cuatro fundamentos explica que la educación básica primaria es el escenario donde convergen la mediación pedagógica, las experiencias de aprendizaje y la participación activa de los estudiantes para desarrollar el razonamiento reflexivo.	Constituye la base conceptual que explica por qué la educación básica primaria es el escenario privilegiado para el fortalecimiento del pensamiento crítico y el desarrollo del razonamiento reflexivo.

Nota. Tabla elaborada por la autora

La matriz interpretativa sintetiza los fundamentos que sustentan la aproximación teórica emergente. Su integración permite comprender que el fortalecimiento del pensamiento crítico responde la convergencia entre la formación integral del estudiante, el desarrollo de habilidades de orden superior y la proyección del razonamiento reflexivo, articulados el uso de textos multimodales en la educación básica primaria.

Construcción de la aproximación teórica

En este momento de este transitar investigativo logre alcanzar el propósito general de este estudio doctoral el cual fue generar una aproximación teórica al pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria en la Institución Educativa República de Argentina. Esta emergente del recorrido fenomenológico-hermenéutico desarrollado durante el proceso investigativo, el cual permitió transitar desde la comprensión de las experiencias de los docentes hacia una explicación integrada del fortalecimiento del pensamiento crítico mediante los textos multimodales en la educación básica primaria. Esta construcción responde a la articulación de las comprensiones alcanzadas, cuya integración hizo posible una visión amplia y coherente del fenómeno investigado.

En esta línea de pensamiento, las tres (3) dimensiones representan fundamentos complementarios de una misma realidad educativa. *La conformación formativa del pensamiento crítico explica las bases que sustentan su desarrollo; la dimensión transformadora de los textos multimodales evidencia el papel de la mediación pedagógica en los procesos de significación; y la educación básica primaria se reconoce como el escenario donde estas interacciones adquieren sentido y favorecen el desarrollo progresivo del razonamiento reflexivo y de la autonomía intelectual.*

La integración hermenéutica de estas dimensiones permite comprender que el fortalecimiento del pensamiento crítico constituye un proceso pedagógico dinámico, contextualizado y relacional. Su desarrollo depende de la interacción permanente entre la formación del estudiante, la mediación docente y las experiencias de aprendizaje que

promueven la interpretación, argumentación, diálogo y construcción compartida del conocimiento. Ninguna

de estas dimensiones explica por sí sola el fenómeno; su verdadero alcance emerge de las relaciones de complementariedad que establecen entre sí. Desde esta comprensión emerge el conocimiento *como una construcción interpretativa que ofrece una explicación integrada del fenómeno estudio*. Sobre esta base se presenta, a continuación, la representación conceptual de la aproximación teórica emergente.

APROXIMACIÓN TEÓRICA AL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LOS TEXTOS MULTIMODALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

La aproximación teórica construida en esta investigación constituye el resultado del proceso de comprensión desarrollado a partir de las experiencias vividas por los docentes participantes y de la integración hermenéutica de las dimensiones interpretativas que otorgaron sentido al fenómeno de estudio. Su propósito es explicar cómo la mediación pedagógica de los textos multimodales favorece el fortalecimiento del pensamiento crítico en la educación básica primaria, reconociendo que este proceso se desarrolla mediante relaciones dinámicas entre los sujetos, las prácticas pedagógicas, los contextos educativos y las diversas formas de representación del conocimiento.

Desde esta comprensión, el pensamiento crítico se concibe como un proceso formativo de carácter progresivo que comienza durante los primeros años de escolaridad y se fortalece mediante experiencias pedagógicas que promueven la reflexión, argumentación, interpretación y construcción compartida de significados. Esta perspectiva trasciende una visión centrada exclusivamente en el desarrollo de habilidades cognitivas, al reconocer que la formación crítica integra dimensiones intelectuales, comunicativas, éticas, sociales y culturales que interactúan de manera permanente en la experiencia educativa.

Su fortalecimiento no depende de la aplicación aislada de estrategias didácticas ni de la incorporación de recursos tecnológicos como un fin en sí mismo. Su desarrollo

adquiere sentido cuando las prácticas pedagógicas generan ambientes donde los estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento, dialogan con diferentes perspectivas, confrontan argumentos, interpretan la información desde múltiples referentes y elaboran criterios propios para comprender la realidad que los rodea. En este contexto, el docente actúa como mediador de experiencias de aprendizaje en las cuales los textos multimodales dejan de ser recursos complementarios para convertirse en escenarios de interacción, análisis y producción de significados.

La diversidad de lenguajes presente en imágenes, narraciones audiovisuales, representaciones gráficas, plataformas digitales y otros formatos comunicativos amplía las oportunidades para que los estudiantes desarrollen procesos de interpretación cada vez más complejos y establezcan relaciones entre diferentes formas de comprender el conocimiento.

Además, la multimodalidad adquiere verdadero valor educativo cuando se incorpora a experiencias pedagógicas contextualizadas. Las comprensiones derivadas de la investigación fundamentan que los estudiantes participan con mayor interés cuando los contenidos escolares mantienen una relación significativa con las situaciones que forman parte de su entorno familiar, social y cultural. Esta articulación favorece aprendizajes con mayor significado, fortalece la capacidad para analizar problemáticas cercanas a su realidad y promueve una comprensión crítica orientada hacia la construcción de explicaciones fundamentadas.

De manera correspondiente el carácter formativo en la educación básica primaria, se instituye como un escenario privilegiado para iniciar el desarrollo del razonamiento reflexivo, debido a que en los primeros años de escolaridad comienzan a consolidarse disposiciones intelectuales relacionadas con la curiosidad, formulación de preguntas, argumentación y el desarrollo progresivo de la autonomía. Desde esta perspectiva, la educación básica primaria va más allá de su condición de nivel educativo para convertirse en el espacio donde se establecen las bases que orientan la formación del pensamiento crítico a lo largo de la trayectoria escolar.

Así, en el ámbito educativo la "*Metaxý del pensamiento crítico a través de los textos multimodales en la educación básica primaria*", adquiere cimiento desde su génesis la cual en la griega clásica se fundaba en el saber o inteligencia prácticos que alcanzaba un individuo al ser formado. De la contextualización descrita, en el contexto formativo de los docentes de la Institución Educativa República de Argentina, se presenta a continuación en la figura 20, la configuración teórica emergente.

Figura 20

Metaxý del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria



Nota. Figura elaborada por la autora

Configuración Epistemológica y Hermenéutica del Metaxý del pensamiento crítico a través de los textos multimodales: una aproximación teórica desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria

La articulación de los hallazgos obtenidos a lo largo de esta investigación permitió comprender que el pensamiento crítico es más que la formación de las habilidades cognitivas de los estudiantes desde las primeras etapas de escolaridad. Su configuración se produce mediante un proceso relacional en el que convergen las experiencias educativas, las mediaciones pedagógicas, la construcción de significados y donde los textos multimodales juegan un papel importante en su alcance, dada la significatividad pedagógica y didáctica que otorgan a los procesos del aprehender significativamente del estudiante. A partir de esta comprensión, emerge el Metaxý del pensamiento crítico a través de los textos multimodales, desde el hacer de los docentes de educación básica primaria como aproximación teórica integradora que explica el fenómeno de investigación de este estudio doctoral. No obstante, es importante dejar establecido desde el punto de vista teórico y epistémico cual es el fundamento donde se cimienta la generación del conocimiento emergente de esta investigación.

Para ello es imprescindible partir que el pensamiento crítico a través de los textos multimodales adquiere articulación en la Metaxý de los aspectos formativos que imbrica el razonamiento reflexivo como condición adherida al pensamiento crítico. En atención a ello, retomo la génesis del término desde la definición aportada por Vimercati (2006), al señalar que el término *Metaxý* proviene del griego “μεταξύ” y se traduce como "entre", "en medio" o "espacio intermedio". Desde la filosofía platónica, este concepto hace referencia a aquello que media entre dos realidades sin pertenecer completamente a ninguna de ellas. En *El banquete*, Platón (2025), presenta a Ero**s** como un *metaxý*, un intermediario entre lo humano y lo divino, lo mortal y lo inmortal. Desde esta perspectiva, el concepto permite comprender por analogía que el conocimiento y la comprensión se encuentran, posibilitando la construcción de nuevos significados.

Esta concepción del Metaxý como espacio relacional encuentra correspondencia en diversas perspectivas teóricas que reconocen que la compresión y el aprendizaje se construyen mediante procesos de interacción, diálogo y mediación. En este sentido, es posible establecer un diálogo con la hermenéutica filosófica de Gadamer (2017), para quien la comprensión se construye por medio del diálogo entre el intérprete, el texto y la tradición. Desde el círculo

hermenéutico, el significado no se comprende como una propiedad únicamente del sujeto ni del objeto, sino como una construcción emergente de la interacción entre ambos. En esta misma línea discursiva, Ricoeur (2016) afirma que la interpretación implica un proceso de apropiación del sentido mediante el cual el sujeto trasciende la literalidad del discurso para construir nuevas comprensiones de la realidad.

Esta perspectiva relacional también se apoya en la teoría sociocultural, Vygotsky (2020), en la cual se explica que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se produce mediante procesos de mediación cultural. Visto de esta forma, el aprendizaje ocurre a través de herramientas simbólicas que transforman la actividad mental del sujeto.

En esta investigación, los textos multimodales son considerados como mediadores culturales que favorecen la construcción del pensamiento crítico, al articular diversos modos semióticos en los procesos de compresión y construcción de significados. El fundamento de esta aproximación teórica se complementa con teoría de la multimodalidad de Kress (2010), la cual sostiene que el significado se construye mediante la interacción de múltiples modos de representación y no solo del lenguaje escrito. En correspondencia con ello, Cassany (2021) es tácito al enunciar que las prácticas contemporáneas de lectura exigen interpretar críticamente los mensajes configurados por imágenes, palabras, sonidos y recursos digitales, lo que da lugar a nuevas formas de alfabetización crítica acorde con las transformaciones comunicativos actuales.

Desde la lógica relacional de la Metaxý del pensamiento crítico, los textos multimodales asumen una dimensión pedagógica al comprenderse como escenarios de interacción donde convergen la interpretación, reflexión y la construcción de significados. En este proceso, los estudiantes transcienden la recepción pasiva de información para interpretar, cuestionar y reconstruir sentidos en interacción con los modos semióticos y experiencias educativas.

Lo planteado en el parágrafo anterior adquiere fundamento emancipador educativo de Freire (2022), cuando reconoce que la educación debe ser entendida como una práctica de libertad fundamentada en el diálogo y la reflexión crítica frente a la realidad. Para este filósofo y pedagogo brasileiro, el aprendizaje adquiere significado cuando los sujetos participan activamente en la

lectura crítica de su realidad, ultrapasando la posición pasiva frente al conocimiento para asumirse como sujeto capaz de entender, interpretar y transformar su entorno. Esta concepción cimienta la Metaxý del pensamiento crítico a través de los textos multimodales, bajo la comprensión que la construcción del conocimiento tiene lugar en la relación entre la experiencia del estudiante, la mediación pedagógica y los significados que ofrecen los textos.

Ahora bien, no solo a través de los planteamientos expuestos adquiere fundamento la aproximación teórica de este este estudio, ya que, desde el ámbito cognitivo adquiere cimiento a través de Facione (2007) al afirmar que el pensamiento crítico permite articular capacidades intelectuales ligadas a la interpretación, el análisis, inferencia, explicación y autorregulación. Estas facultades intelectuales no se desarrollan de manera espontánea, requieren experiencias educativas intencionadas donde los estudiantes tengan la oportunidad de argumentar, cuestionar perspectivas, intercambiar diversas formas de conocimiento y elaborar comprensiones fundamentadas. En este sentido, el pensamiento crítico en este producto doctoral se comprende como un proceso relacional en la cual los estudiantes establecen vínculos en los primeros niveles de escolaridad con los textos y con el contexto, dando oportunidad a nuevas interpretaciones mediante procesos de reflexión, diálogo y construcción colectiva de significados.

Es pues la articulación de estas dimensiones la que posibilita la comprensión del pensamiento crítico como un fenómeno que trasciende la compresión fragmentada de sus componentes y que se desarrolla mediante la relación entre sujetos, textos, mediaciones pedagógicas y contextos educativos. Bajo este fundamento, los aportes filosóficos, hermenéuticos, socioculturales, multimodales, pedagógicos y semióticos que se entrelazan en la construcción del Metaxý del pensamiento crítico a través de los textos multimodales en la educación básica primaria, emergiendo como un constructo que permite comprender la articulación de estos elementos en los procesos de formativos.

A la luz de estos referentes y de las comprensiones emergentes de esta investigación, el Metaxý del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria se constituye como un entramado hermenéutico, pedagógico y semiótico en el que convergen los textos multimodales, la mediación docente y la

participación activa del estudiante, permitiendo la construcción progresiva del pensamiento crítico. Este constructo transciende la comprensión de la Metaxý como una estrategia didáctica, al plantearlo como principio articulador que explica como la interacción de los diversos lenguajes, experiencias situadas y procesos reflexivos favorecen la interpretación, argumentación y la construcción consciente de significados desde las primeras etapas de escolaridad.

En este sentido, el Metaxý constituye el aporte original de esta investigación, al explicar que el pensamiento crítico no se establece únicamente en el estudiante ni se encuentra contenido en los textos multimodales como recursos desarticulados, sino que emerge en la relación que se establece entre ambos mediante la mediación pedagógica intencionada del docente en el contexto de la educación básica primaria. Es precisamente ese "entre", entendido como un espacio relacional de construcción de sentido, donde la experiencia educativa trasciende la transmisión de conocimientos y posibilita la emergencia del pensamiento crítico como parte fundamental de la formación.

Horizonte Relacional del Metaxý en la aproximación teórica emergente

La aproximación teórica emergente adquiere sentido a partir de las relaciones de significado que se configuran entre los principios orientadores construidos durante el proceso interpretativo. Cada uno aporta una comprensión particular del fenómeno de investigación; sin embargo, es su interacción la que permite comprender cómo se fortalece el pensamiento crítico mediante la mediación pedagógica de los textos multimodales en la educación básica primaria.

En la trama de significados construida, el **Metaxý se sitúa como el horizonte donde confluyen dichas relaciones, situándose como el espacio que integra la acción pedagógica, los textos multimodales y la experiencia formativa de los estudiantes. Visto así, la teoría germina como una comprensión relacional del fenómeno educativo, en la que la** formación crítica, la mediación docente, la multimodalidad, la contextualización, el diálogo y la autonomía intelectual adquieren significado en su interacción permanente.

El punto de partida de esta dinámica corresponde al carácter formativo del pensamiento crítico,

entendido como el horizonte que orienta la acción educativa. Las interpretaciones construidas permitieron comprender que esta capacidad se desarrolla de manera gradual durante la escolaridad y trasciende la adquisición de contenidos disciplinares para convertirse en una disposición intelectual que posibilita interpretar cuestionar, y comprenderla realidad desde diversas perspectivas. En este sentido, el pensamiento crítico constituye uno de los referentes que converge en el Metaxý al orientar el sentido de las experiencias pedagógicas a través de la mediación de los textos multimodales en la educación básica primaria, de la Institución Educativa República de Argentina.

En esta dinámica proceso, la mediación pedagógica constituye el vínculo que hace posible la construcción de experiencias de aprendizaje con sentido. La interpretación alcanzada permite afirmar que el docente no orienta únicamente actividades de aprendizaje, sino que crea las condiciones necesarias para que las preguntas, el análisis de situaciones, la argumentación y la interacción permanente generan condiciones para que los estudiantes desarrollen formas de pensamiento cada vez más complejas. La mediación entonces, deja de entenderse como una acción centrada exclusivamente en la transmisión de contenidos y se instituye como una práctica intencionada que articula los saberes previos de los estudiantes, las posibilidades que ofrecen los textos multimodales y los propósitos formativos de la educación básica primaria. De esta manera, el docente se convierte en un mediador que favorece procesos de comprensión crítica del conocimiento.

La multimodalidad fortalece esta dinámica al ampliar las posibilidades de acceso, interpretación y producción de significados. La diversidad de lenguajes presente en imágenes, textos escritos, recursos audiovisuales, representaciones gráficas y entornos digitales ofrece múltiples formas de aproximación al conocimiento. Las comprensiones construidas durante la investigación permiten reconocer como bien señala Kress (2010), que estos recursos adquieren valor pedagógico cuando se integran en experiencias donde los estudiantes comparan información, establecen relaciones entre distintas formas de representación, construyen argumentos y elaboran nuevas interpretaciones. Así, los textos multimodales dejan de ser concebidos como recursos didácticos para convertirse dentro del Metaxý**,** en mediadores hermenéuticos que facilitan la comprensión de la realidad a través de diversos modos de representación.

Las experiencias interpretadas también permitieron comprender que la contextualización actúa como un principio articulador entre el conocimiento escolar con la realidad social, cultural y personal de los estudiantes. Esto se debe a que los aprendizajes adquieren mayor significado cuando dialogan con sus vivencias, intereses y características socioculturales, tal y como fundamenta Freire (2030), para la construcción de una educación emancipadora.

Esta relación favorece una comprensión más profunda de los fenómenos abordados en el aula, ya que los estudiantes encuentran oportunidades para vincular los nuevos aprendizajes con situaciones que reconocen como parte de su experiencia cotidiana. Desde esta perspectiva, el contexto deja de ser un escenario externo para convertirse en un componente constitutivo del Metaxý del pensamiento crítico a través de los textos multimodales, al otorgar sentido a las interpretaciones que los estudiantes de educación básica primaria elaboran respecto a los contenidos abordados en aula.

El diálogo emerge como otra relación esencial dentro de la aproximación teórica. Las interpretaciones alcanzadas dejan entrever que la construcción del conocimiento se fortalece mediante la interacción permanente entre docentes y estudiantes, así como en el intercambio de perspectivas que tiene lugar dentro de la comunidad de aprendizaje. La escucha activa, la formulación de preguntas y la confrontación respetuosa de ideas favorecen procesos donde los estudiantes revisan sus propias interpretaciones y amplían progresivamente los horizontes de comprensión de los discentes. En este sentido, el diálogo dinamiza la interacción entre todos los componentes de la aproximación teórica y favorece la construcción compartida de significados.

Como resultado de esta configuración relacional emerge la emancipación intelectual. Las comprensiones alcanzadas permiten interpretarla como una manifestación del desarrollo alcanzado por los estudiantes cuando participan en experiencias educativas orientadas hacia la reflexión, la argumentación y la toma de decisiones fundamentadas. La autonomía no constituye un punto de llegada definitivo, sino una construcción permanente que se consolida mediante la interacción con los otros, la apropiación critica del conocimiento y la construcción consciente de criterios propios. Su desarrollo expresa el alcance formativo del Metaxý**,** pues refleja la evolución del razonamiento reflexivo emerge del encuentro entre múltiples experiencias, lenguajes y perspectivas.

Las relaciones identificadas durante la investigación muestran que estos componentes interactúan mediante un proceso de influencia recíproca. Cada uno encuentra significado en su interacción con los demás, configurando un entramado donde la mediación pedagógica favorece el uso significativo de los textos multimodales; la multimodalidad amplía las posibilidades del diálogo y de la construcción de significados; la contextualización otorga pertinencia a las experiencias de educativas; el diálogo impulsa la reflexión y la argumentación; y la interacción entre todos estos procesos contribuye al fortalecimiento del pensamiento crítico. Esta dinámica permanente explica el carácter sistémico de la aproximación teórica y permite comprender que el fenómeno de este estudio se construye mediante relaciones pedagógicas que interactúan continuamente dentro de la experiencia educativa.

Desde esta comprensión, el fortalecimiento del pensamiento crítico puede entenderse como un proceso formativo que emerge del encuentro entre las acciones pedagógicas, los textos multimodales y las experiencias interpretativas entre docentes y estudiantes. El Metaxý da cuenta de este proceso al configurarse como un espacio de mediación en el cual las diversas dimensiones del fenómeno dialogan, se resignifican y alcanzan relación en función de la comprensión crítica de la realidad. En consecuencia, la aproximación teórica más que explicar relaciones causales, otorga una interpretación integradora del fenómeno educativo otorgando coherencia a una propuesta que reconoce la complejidad de la experiencia educativa y la riqueza de los procesos formativos desarrollados en la educación básica primaria.

La articulación de estas relaciones permite comprender que la aproximación teórica generada constituye una configuración hermenéutica donde cada principio adquiere sentido en función de su interacción con los demás. La integración en el Metaxý del pensamiento crítico a través de los textos multimodales, una aproximación teórica desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria *constituye el fundamento explicativo de la teoría y ofrece una comprensión unificada del fenómeno investigado.* Desde esta perspectiva, la representación gráfica que se presentó de manera precedente es una expresión conceptual de la aproximación teórica emergente que da cuenta del fenómeno investigado desde una comprensión fenomenológica-hermenéutica.

Principios orientadores del Metaxý del pensamiento crítico a través de los textos multimodales: una aproximación teórica desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria

La aproximación teórica construida en esta investigación se sustenta en un conjunto de *principios orientadores* derivados de la interpretación hermenéutica integrada de las experiencias relatadas por los docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa Republica de Argentina y del diálogo permanente entre dichas comprensiones y los referentes teóricos filosófico y pedagógicos que dan fundamento al estudio. Estos principios representan comprensiones fundamentadas que direccionan la inteligibilidad del fenómeno de investigación y permiten explicar como el Metaxý se sitúa en un espacio de mediación donde convergen el pensamiento crítico, la acción pedagógica y los textos multimodales.

En atención a ello, cada principio alcanza significado en relación con los demás. No obstante, es su articulación la que configura una totalidad interpretativa que permite comprender el el desarrollo del pensamiento crítico como una experiencia educativa edificada desde el diálogo, interpretación, contextualización y construcción compartida de significados a través de los textos multimodales. Desde esta lógica relacional, el Metaxý del pensamiento crítico a través de los textos multimodales, representa el eje que integra dichas comprensiones y otorga coherencia a la aproximación teórica emergente.

1. *Carácter formativo del pensamiento crítico*. Las comprensiones construidas durante la investigación permiten reconocer que el pensamiento crítico es una disposición intelectual que se desarrolla progresivamente desde los primeros años de escolaridad a través de experiencias donde los estudiantes adquieren herramientas para observar interpretar, preguntar, argumentar y elaborar explicaciones. De este modo más que una habilidad aislada, como señala Facione (2007), es un proceso formativo permanente que el desarrollo integral del estudiante y favorece la consolidación gradual del razonamiento reflexivo. En la aproximación teórica emergente este principio orienta el sentido de las demás relaciones al edificarse como el fundamento hacia el cual se yuxtaponen las practicas pedagógicas.

2. *La mediación pedagógica como condición para la construcción de significados*. La interpretación desarrollada permitió comprender que la mediación pedagógica del docente trasciende la organización de contenidos y actividades escolares para convertirse en un proceso continuo de acompañamiento intelectual. El docente atendiendo a Prieto (2020), crea las condiciones para que el dialogo, participación, reflexión, argumentación y la interacción posibiliten la construcción compartida de significados. A partir del Metaxý del pensamiento crítico a través de los textos multimodales la mediación brota como un espacio donde confluyen las experiencias de los estudiantes, los saberes escolares y los diversos lenguajes presentes en los textos multimodales, para favorecer la comprensión profunda del conocimiento.

3. *La multimodalidad como mediación para ampliar la construcción de significados*. Las interpretaciones alcanzadas permiten comprender que la interacción con diversos lenguajes presentes en los textos multimodales favorece procesos de comprensión más amplios y flexibles, al ofrecer múltiples formas de interpretar la información y representar el conocimiento. Su valor pedagógico colindando con los postulados de Kress (2010), amplia la posibilidad de favorecer procesos de análisis, reflexión, comparación y argumentación de las experiencias de aprendizaje. Su potencial educativo reside en ampliar las oportunidades para que los estudiantes establezcan relaciones entre distintas formas de representación y construyan comprensiones cada vez más elaboradas sobre los fenómenos que estudian. Dentro de esta aproximación teórica la multimodalidad actúa como una mediación que amplía la comprensión y posibilita múltiples formas de construir significado.

4. *La contextualización de la experiencia educativa*. Las narraciones de los docentes muestran que el aprendizaje adquiere mayor sentido cuando los contenidos escolares mantienen una relación estrecha con las vivencias, necesidades y realidades socioculturales de los estudiantes. La comprensión alcanzada y los postulados de Freire (2020), permiten reconocer que el contexto es una dimensión constitutiva de la interpretación. En el Metaxý del pensamiento crítico a través de los textos multimodales la contextualización favorece que los significados construidos mantengan una relación permanente con la experiencia vivida, fortaleciendo la comprensión crítica de la realidad.

5. *El diálogo como fundamento de la construcción compartida del conocimiento*. Las interpretaciones alcanzadas permiten advertir que la comprensión crítica de la realidad se fortalece mediante procesos de interacción donde docentes y estudiantes participan en conversaciones orientadas al intercambio de ideas, la confrontación respetuosa de argumentos y la elaboración conjunta de significados. Desde esta perspectiva, y bajo los planteamientos de Gadamer (2012), el diálogo constituye el medio a través del cual los participantes amplían sus horizontes de comprensión y resignifican continuamente sus interpretaciones. En esta aproximación teórica, el Metaxý encuentra en el diálogo la dinámica que mantiene abierta la posibilidad de construir nuevos significados.

6. *Desarrollo progresivo de la autonomía intelectual*. Las experiencias compartidas por los docentes evidencian que el fortalecimiento del pensamiento crítico se expresa en la capacidad de los estudiantes para asumir una participación cada vez más consciente en su proceso de aprendizaje. La autonomía intelectual se construye mediante experiencias donde los niños interpretan información, argumentan sus ideas, valoran distintas perspectivas y elaboran decisiones fundamentadas a partir de procesos continuos de reflexión. Esta capacidad representa uno de los logros formativos más significativos de la educación básica primaria y constituye una manifestación concreta del razonamiento reflexivo que se desarrolla durante la escolaridad.

La articulación de estos principios permite comprender que el sentido del fortalecimiento del pensamiento crítico responde a un proceso pedagógico caracterizado por la interacción permanente entre la formación del estudiante, la mediación docente, la diversidad de lenguajes y el contexto educativo. Ninguno de estos principios actúa de manera aislada; por el contrario, mantienen relaciones de complementariedad que enriquecen la experiencia formativa y favorecen el desarrollo progresivo de capacidades para interpretar críticamente la realidad. Esta interacción explica el carácter dinámico de la aproximación teórica y permite comprender el pensamiento crítico como una construcción que se fortalece mediante experiencias educativas intencionadas, participativas y contextualizadas.

En esta lógica, los principios representan la estructura interpretativa que sostiene la aproximación teórica construida en esta investigación. Su función es ofrecer referentes para comprender las relaciones que sustentan el fortalecimiento del pensamiento crítico durante la educación básica primaria y explicar cómo la mediación pedagógica de los textos multimodales favorece procesos de aprendizaje orientados hacia la reflexión, la argumentación y la construcción compartida del conocimiento. Estos representan fundamentos que interactúan de manera permanente dentro de la práctica educativa, otorgando coherencia, unidad y solidez a la teoría construida en esta investigación. En esta comprensión, el Metaxý no constituye un elemento adicional de la teoría, sino el espacio de mediación donde todas estas relaciones encuentran unidad, sentido y coherencia, configurando una aproximación teórica que interpreta el fenómeno desde la experiencia vivida y los significados construidos por los docentes de educación básica primaria

Metaxý del pensamiento crítico a través de los textos multimodales: una aproximación teórica desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria

Representa un corpus teorético emergente configurado de la comprensión e interpretación de las experiencias de los docentes de educación básica primaria de carácter inacabado y en permanente revisión. En él se bosqueja una aproximación teórica que explica el fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la mediación pedagógica de los textos multimodales, a partir de los significados que los docentes atribuyen a su práctica educativa en la educación básica primaria. Esta construcción incorpora la subjetividad e intersubjetividad que atraviesa el acto pedagógico, configurando un proceso formativo en el que convergen la mediación, el diálogo, la contextualización, la multimodalidad como principios que posibilitan la construcción compartida de significados y el desarrollo progresivo del pensamiento crítico en los estudiantes.

RECORRIDO VI

REFLEXIONES INICIALES: EL CIERRE QUE INAUGURA NUEVOS COMIENZOS

Todo proceso investigativo transforma la manera en que el investigador comprende el fenómeno que estudia, y al mismo tiempo redefine su propio posicionamiento frente al conocimiento construido. En este sentido, el cierre de esta investigación representa la consolidación de un proceso de comprensión desarrollado mediante el diálogo permanente entre la experiencia, la teoría y la interpretación. El conocimiento aquí alcanzado trasciende la descripción del pensamiento crítico y de los textos multimodales como categorías de análisis, y se configura como una comprensión situada de las relaciones que ambos establecen en la práctica educativa.

En este proceso reflexivo quiero destacar que el desarrollo de la investigación me exigió asumir una actitud interpretativa abierta a la complejidad de las experiencias narradas por los docentes de educación básica primaria de la Institución Educativa República de Argentina. Sus relatos me permitieron acceder a significados profundos que dieron apertura al horizonte comprensivo del fenómeno que motivó mi investigación, y al mismo tiempo reorientó progresivamente las decisiones analíticas durante el proceso de investigación.

Desde esta perspectiva, la experiencia doctoral que transité con este estudio fortaleció una concepción de la investigación educativa centrada en la comprensión de los significados que los sujetos construyen en su práctica cotidiana. En atención a ello, este recorrido reúne las reflexiones derivadas de dicho proceso e integra los principales aprendizajes obtenidos, el posicionamiento asumido durante la investigación, los aportes teóricos, epistemológicos, metodológicos y pedagógicos alcanzados, las limitaciones identificadas y los horizontes de comprensión que se proyectan para futuras investigaciones.

Aprendizajes construidos durante la experiencia investigativa

Uno de los aprendizajes obtenidos con este estudio fue el reconocimiento de que el pensamiento crítico constituye un proceso formativo cuya complejidad excede las aproximaciones centradas exclusivamente en las habilidades cognitivas. La interpretación de las experiencias de los docentes me permitió comprender que su desarrollo implica la articulación de dimensiones cognitivas, éticas, comunicativas, sociales y culturales, las cuales se configuran de manera interdependiente en las prácticas educativas. Esto amplió el horizonte conceptual que asumí y desde el cual abordé el fenómeno de investigación, permitiéndome superar visiones reduccionistas que lo circunscriben al análisis lógico.

En este orden de ideas, comprendí que la construcción del pensamiento crítico es un proceso situado que adquiere sentido en la interacción entre los sujetos, las experiencias de aprendizaje y los contextos en los que estas se desarrollan. En consecuencia, formar estudiantes críticamente no supone solamente promover capacidades de análisis o evaluación, sino que se deben generar condiciones pedagógicas que favorezcan la interpretación de la realidad, el diálogo con perspectivas diversas, la deliberación fundamentada y la toma de decisiones sustentadas en criterios reflexivos.

Desde esta mirada, asumo que el pensamiento crítico se instituye como una habilidad que, a desarrollar en la práctica educativa, cuya trascendencia se encuentra en que otorga la posibilidad de potenciar en los estudiantes capacidades que les permitan la comprensión y transformación consciente del entorno.

En esta línea de aprendizaje se derivó en mí la resignificación de la multimodalidad como categoría pedagógica. El proceso interpretativo me permitió comprender que los textos multimodales trascienden su consideración como recursos didácticos o apoyos

tecnológicos para constituirse en formas de representación mediante las cuales los estudiantes producen, comunican e interpretan significados. De allí asumo que su valor educativo se encuentra en la disponibilidad de integrar múltiples modos semióticos que amplían las oportunidades de comprensión y favorecen procesos de construcción de conocimiento acordes con las necesidades comunicativas y educativas contemporáneas. Esta comprensión me permitió reconocer que la relación entre pensamiento crítico y multimodalidad responde a una interacción pedagógica en la que ambos procesos se potencian mutuamente. Esta articulación constituyó uno de los fundamentos sobre los cuales emergió la aproximación teórica desarrollada en la investigación.

Transformación de la investigadora durante el proceso doctoral

En este proceso reflexivo debo destacar que el desarrollo de esta investigación redefinió mi manera de comprender la realidad educativa, el proceso de construcción del conocimiento y el horizonte desde el cual interpreté el fenómeno educativo y el reconocimiento que alcancé de su carácter complejo, dinámico y profundamente situado. El alcance de ello, se funda en que todo el proceso que desarrollé implicó transitar de una comprensión centrada en la práctica pedagógica hacia una perspectiva orientada a interpretar los significados que los actores construyen en el marco de sus experiencias.

Desde el enfoque fenomenológico-hermenéutico pude comprender que el conocimiento no constituye una representación objetiva ajena al sujeto que investiga, sino una construcción intersubjetiva que emerge del diálogo entre las experiencias de los participantes, mi reflexión crítica y el horizonte teórico que orienta la interpretación. Esta perspectiva, fortaleció mi capacidad para reconocer la pluralidad de significados presentes en los discursos de los docentes y la necesidad de aproximarme a ellos desde una actitud interpretativa, abierta a la emergencia de nuevas comprensiones.

Ahora bien, la experiencia doctoral consolidó, mi compromiso con una investigación educativa orientada a comprender las prácticas pedagógicas desde su

complejidad y a producir conocimiento con potencial para enriquecer la reflexión sobre la formación del pensamiento crítico a través de los textos multimodales en la educación básica primaria. Desde este posicionamiento, la labor investigativa trascendió la descripción de los fenómenos para contribuir a la construcción de interpretaciones que dialoguen con otros contextos y amplíen los horizontes de comprensión de la realidad educativa.

Reflexión Epistemológica

El proceso investigativo que desarrollé reafirmó la pertinencia del paradigma interpretativo como fundamento epistemológico para comprender un fenómeno educativo cuya naturaleza está constituida por significados, experiencias y procesos de interacción social. Esta perspectiva me permitió reconocer el pensamiento crítico y la multimodalidad como construcciones situadas que adquieren sentido a partir de las interpretaciones elaboradas por quienes participan en la práctica educativa.

Desde esta concepción, entiendo el conocimiento como una construcción intersubjetiva que emerge del diálogo entre las experiencias de los actores sociales, el horizonte teórico de la investigación y el proceso interpretativo. De esta forma, la comprensión alcanzada constituye el resultado de una relación hermenéutica en la que los significados se configuraron progresivamente durante la interacción entre los participantes, los textos producidos y la reflexión analítica que orientó todo el recorrido investigativo.

En este orden de ideas, el método fenomenológico-hermenéutico ofreció el marco para aproximarme a las experiencias vividas por los docentes desde la perspectiva de sus propios significados, evitando en todo momento reducirlas a categorías previamente establecidas o a explicaciones causales ajenas a su contexto. Asumir este posicionamiento epistemológico implicó reconocer el carácter abierto e inacabado del conocimiento científico en las ciencias humanas.

En consecuencia, la aproximación teórica construida en este trabajo de investigación pretende ofrecer una comprensión situada, susceptible de ser contrastada, ampliada y resignificada en otros contextos educativos. Su alcance reside en la capacidad que posee para aportar nuevas posibilidades interpretativas sobre la relación entre pensamiento crítico, multimodalidad y mediación pedagógica desde la perspectiva de los docentes de educación básica primaria.

Reflexión Metodológica

La experiencia investigativa permitió comprender que las decisiones metodológicas fueron elecciones coherentes con el posicionamiento epistemológico que orienta la comprensión del fenómeno estudiado. Adoptar el método fenomenológico-hermenéutico respondió a la necesidad de aproximarme a las experiencias de los docentes desde los significados que ellos atribuyen a su práctica, reconociendo que dichos significados se configuran en la interacción entre la vivencia, el lenguaje y el contexto.

Uno de los principales aprendizajes metodológicos fue reconocer que la interpretación exige un equilibrio permanente entre rigurosidad analítica y apertura comprensiva. La primera demanda que tuve fue mantener coherencia entre las decisiones metodológicas, las evidencias obtenidas y las interpretaciones formuladas; la segunda me exigió aceptar que nuevas relaciones de significado pueden emerger durante el proceso investigativo y transformar las comprensiones inicialmente previstas.

Esta tensión fue una condición inherente a la investigación fenomenológica-hermenéutica y al mismo tiempo, uno de sus mayores aportes para la producción de conocimiento en educación. Finalmente, el recorrido metodológico reafirmó que la veracidad de una investigación interpretativa depende de la consistencia entre el problema investigado, el posicionamiento epistemológico, las decisiones metodológicas y la solidez del proceso interpretativo desarrollado.

Aprendizajes derivados del encuentro con los actores sociales

La interacción con los docentes participantes constituyó un componente esencial en la construcción de la comprensión alcanzada sobre el fenómeno de este estudio. Sus narrativas, además de aportar información sobre sus prácticas, hicieron visible los significados desde los cuales interpretan la formación del pensamiento crítico y el papel que les atribuyen a los textos multimodales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las voces de los actores sociales trascendieron la condición de fuente empírica para convertirse en el eje interpretativo sobre el cual se configuró la aproximación teórica en esta investigación.

El análisis de sus experiencias me permitió reconocer una comprensión compartida sobre la necesidad de promover procesos educativos que favorezcan la reflexión, la argumentación y la participación activa de los estudiantes. Además, me permite asegurar la necesidad de tomar en cuenta en los procesos de aprendizaje los múltiples condicionantes que inciden en la práctica docente, como son las limitaciones de recursos, las exigencias curriculares, las dinámicas institucionales y las necesidades de actualización docente.

Estas tensiones me permiten dejar de manifiesto que el desarrollo del pensamiento crítico además de depender de las intenciones pedagógicas de los docentes necesita de condiciones idóneas para el desarrollo de dichas prácticas. En este tenor, es oportuno resaltar que las narrativas de los docentes también me permitieron develar la capacidad que poseen para resignificar sus prácticas frente a los desafíos cotidianos del contexto escolar.

No obstante, a pesar de las restricciones identificadas, los participantes dejaron al descubierto estrategias orientadas a favorecer experiencias de aprendizaje más reflexivas y contextualizadas, lo que me permite desde la introspección manifestar la disposición que poseen para adaptar las mediaciones pedagógicas a las necesidades de los estudiantes. Esa capacidad de reinterpretación constituyó un hallazgo relevante, pues

dejó entrever que la innovación educativa no solo depende de la incorporación de recursos o tecnologías, sino de la manera en que los docentes atribuyen sentido a su práctica y transforman sus decisiones pedagógicas. En consecuencia, las voces de los actores sociales además de enriquecer el análisis del fenómeno de estudio, orientaron la construcción de una comprensión situada sobre la relación entre pensamiento crítico, multimodalidad y mediación pedagógica.

Consolidación del Aporte Doctoral

En lo referente a la aproximación teórica construida en esta investigación, esta encontró su eje articulador en el concepto de **Metaxý**, entendido como el espacio relacional en el que convergen las dimensiones que configuran el desarrollo del pensamiento crítico a través de los textos multimodales en el contexto de la educación básica primaria. Su formulación surge de la integración de los significados construidos durante el proceso fenomenológico-hermenéutico y constituye la síntesis conceptual mediante la cual se interpreta la interacción entre la mediación pedagógica, los textos multimodales, el diálogo y las experiencias de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, **Metaxý** ofrece un horizonte de interpretación que permite comprender cómo las distintas dimensiones de la investigación adquieren sentido cuando se articulan en la experiencia educativa. De esta manera, la aproximación teórica desplaza la atención desde el análisis aislado de cada componente hacia las relaciones que se establecen entre ellos y que hacen posible la configuración del pensamiento crítico como un proceso formativo situado. De allí, que uno de los principales alcances de esta construcción residió en integrar categorías, que con frecuencia son abordadas de manera independiente, poniendo de manifiesto que la mediación pedagógica, la multimodalidad, la contextualización de experiencias, la interacción dialógica y la construcción compartida de significados conforman una trama de relaciones cuya compresión resulta limitada cuando cada dimensión se analiza de forma fragmentada.

En este sentido, el **Metaxý** del pensamiento crítico a través de los textos

multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria, ofrece una lectura integradora de esas relaciones desde los significados atribuidos por los docentes participantes. En tanto, brinda una posibilidad de comprensión sobre la formación del pensamiento crítico que privilegia las relaciones entre los elementos que intervienen en el proceso educativo. Esta perspectiva amplia las posibilidades de interpretación y proporciona un marco conceptual que puede orientar nuevas investigaciones interesadas en profundizar la interacción entre pensamiento crítico, los textos multimodales y los enfoques cualitativos en la educación básica primaria.

Síntesis del cumplimiento de los propósitos y aportes del estudio

El desarrollo de la presente investigación permitió alcanzar el propósito general al construir una aproximación teórica acerca del pensamiento crítico a través de los textos multimodales desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria. Esta aproximación emergió del proceso fenomenológico-hermenéutico desarrollado durante la investigación y se consolidó mediante una comprensión integrada de las relaciones entre el pensamiento crítico, la mediación pedagógica y la multimodalidad, expresada en la configuración del Metaxý como síntesis interpretativa del fenómeno estudiado.

El cumplimiento de los propósitos específicos se evidenció de manera progresiva durante el recorrido investigativo. El primero permitió develar las percepciones de los docentes respecto al desarrollo del pensamiento crítico mediante los textos multimodales, mostrando que dichas percepciones se construyen a partir de la experiencia pedagógica y del reconocimiento de prácticas que favorecen el diálogo, la argumentación, la reflexión y la construcción compartida de significados. El segundo propósito hizo posible interpretar los significados atribuidos por los participantes a la multimodalidad, comprendida como una mediación pedagógica que amplía las formas de representación, interpretación y producción de conocimiento dentro del contexto escolar.

El tercer propósito permitió comprender el sentido que los docentes atribuyen al pensamiento crítico como un proceso formativo que integra dimensiones cognitivas, éticas, comunicativas, sociales y culturales. Finalmente, el cuarto propósito condujo a la configuración de una aproximación teórica sustentada en las categorías emergentes y en su articulación interpretativa, dando lugar a un horizonte conceptual que amplía la comprensión del fenómeno desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica.

En conjunto, el cumplimiento de los propósitos permitió trascender la descripción de las experiencias docentes para construir conocimiento orientado a comprender la complejidad del pensamiento crítico mediado por los textos multimodales. La investigación aporta un marco interpretativo que fortalece el diálogo entre teoría y práctica educativa y ofrece referentes para futuras investigaciones interesadas en profundizar la comprensión de estos procesos en diversos contextos escolares.

Implicaciones Derivadas De La Aproximación Teórica

La aproximación teórica construida en esta investigación amplia la comprensión del pensamiento crítico al situarlo como un proceso formativo que emerge de la interacción entre la mediación pedagógica, la multimodalidad y la construcción compartida de significados. Desde esta mirada, las implicaciones derivadas del estudio corresponden a posibilidades interpretativas que permiten reconsiderar la manera en que estos componentes se articulan en la práctica educativa.

En el plano epistemológico, la investigación reafirma que el pensamiento crítico constituye una construcción situada, configurada en el contexto de las experiencias, las relaciones intersubjetivas y las condiciones socioculturales en las que participan docentes y estudiantes. Esta comprensión invita a superar enfoques que conciben el pensamiento crítico como una competencia individual desvinculada de los procesos mediante los cuales los sujetos atribuyen significado a su experiencia educativa.

En una perspectiva pedagógica, la aproximación teórica pone de relieve la importancia de comprender la mediación docente como un proceso orientado a favorecer el diálogo, la problematización de la realidad y la construcción compartida de significados. En este marco, los textos multimodales adquieren relevancia no por su diversidad de formatos, sino por las oportunidades que ofrecen para promover procesos de interpretación, argumentación y reflexión en contextos de aprendizaje.

En el ámbito curricular, la teoría emergente sugiere que el pensamiento crítico puede asumirse como un eje articulador de las experiencias formativas, más que como un contenido aislado o una competencia desarrollada de manera independiente. Esta perspectiva, favorece la integración de estrategias pedagógicas que articulen diferentes formas de representación y comunicación del conocimiento con procesos de análisis e interpretación contextualizados.

Respecto a la formación docente, otorga una perspectiva novedosa en cuanto a la pertinencia de fortalecer espacios de reflexión profesional orientados al análisis crítico de las prácticas pedagógicas y a la integración consciente de la multimodalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, más que promover la incorporación de recursos tecnológicos la investigación destaca la necesidad de consolidar capacidades para diseñar experiencias educativas en las que los diversos modos de representación contribuyan a la construcción crítica del conocimiento.

En este sentido, la aproximación teórica **Metaxý del pensamiento crítico a través de los textos multimodales: una aproximación teórica desde la mirada significativa de los docentes de educación básica primaria** ofrece un referente para promover procesos de reflexión en torno a las relaciones entre pensamiento crítico, multimodalidad y mediación pedagógica. Su alcance trasciende el contexto específico donde fue construida, al aportar comprensiones que pueden dialogar con otras experiencias investigativas interesadas en comprender las transformaciones de las prácticas educativas frente a los desafíos contemporáneos de la formación escolar.

La proyección hacia la comunidad académica favorece el intercambio de saberes

con investigadores, docentes, estudiantes de posgrado y grupos de investigación comprometidos con el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La participación en congresos, seminarios, coloquios, encuentros científicos, redes académicas y procesos de formación permanente constituye una oportunidad para compartir las comprensiones derivadas de esta investigación y propiciar escenarios de interlocución donde la aproximación teórica pueda ser objeto de nuevas lecturas, análisis y aportes que contribuyan a su enriquecimiento.

De igual manera, la divulgación mediante publicaciones científicas, capítulos de libro y otros medios de difusión académica permitirá ampliar el alcance de la investigación y facilitar el acceso de la comunidad científica a las comprensiones construidas. Esta circulación del conocimiento favorece el establecimiento de diálogos con otros investigadores interesados en el pensamiento crítico y en las posibilidades que ofrecen los textos multimodales para fortalecer la formación integral de los estudiantes, promoviendo procesos de cooperación académica y el desarrollo de nuevas líneas de investigación.

La producción del conocimiento de este estudio ofrece posibilidades para fortalecer los procesos de formación docente, al constituirse en un referente de reflexión sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas en la educación básica primaria. En este contexto, puede contribuir al diseño de espacios de actualización profesional, comunidades de aprendizaje, seminarios de reflexión pedagógica y proyectos institucionales orientados al fortalecimiento del pensamiento crítico mediante el uso pedagógico de los textos multimodales. Su aporte ofrece comprensiones que favorezcan el análisis crítico de las prácticas docentes y la construcción colectiva de alternativas contextualizadas.

Derivado de lo anterior, la proyección académica de la teoría emergente adquiere un significado que trasciende la difusión de resultados. Su verdadero alcance radica en la posibilidad de continuar generando procesos de reflexión compartida que fortalezcan el diálogo entre la investigación, la formación docente y la práctica

educativa. Cada nuevo escenario donde sea presentada, discutida o reinterpretada representa una oportunidad para ampliar sus horizontes de comprensión y mantener vigente el proceso de construcción del conocimiento iniciado durante esta investigación.

De allí que, esta permanece abierta al intercambio académico y a la permanente construcción de nuevos significados. Su proyección hacia la comunidad científica expresa la continuidad del proceso investigativo y reafirma que el conocimiento encuentra su mayor riqueza cuando circula, se confronta con otras perspectivas y se enriquece mediante el diálogo entre investigadores, docentes y comunidades educativas. De esta manera, el **Metaxý del pensamiento crítico a través de los textos multimodales** se proyecta como un aporte al campo de la educación básica primaria, dispuesto a seguir dialogando con nuevas investigaciones y a contribuir a la comprensión de los procesos de formación crítica en la educación básica primaria.

Reflexiones Conclusivas

A manera de reflexión el itinerario investigativo desarrollado permitió comprender que el pensamiento crítico, abordado desde la mediación de los textos multimodales, constituye un fenómeno cuya riqueza interpretativa emerge de las experiencias vividas por los docentes en los escenarios cotidianos de la educación básica primaria. La aproximación a estas experiencias hizo posible descubrir significados que difícilmente podrían haberse alcanzado desde una mirada externa o exclusivamente teórica.

Cada diálogo, narración y reflexión compartida se convirtió en una posibilidad para comprender la complejidad de la práctica pedagógica y reconocer que los procesos educativos adquieren sentido cuando son interpretados desde quienes los viven y los construyen diariamente.

En este recorrido, la investigación puso en tapiz el propósito de comprender un fenómeno educativo para convertirse en una experiencia de encuentro con las voces de los docentes participantes. Escuchar sus vivencias, interpretar sus significados y reconstruir las relaciones que emergieron durante el proceso investigativo permitió

reconocer que la realidad educativa se encuentra en permanente transformación y que las prácticas pedagógicas se configuran mediante múltiples experiencias, contextos y formas de interacción. Esta comprensión reafirmó que la investigación fenomenológico-hermenéutica encuentra su mayor fortaleza en la posibilidad de aproximarse al sentido que las personas atribuyen a sus propias experiencias, favoreciendo una comprensión profunda de la realidad educativa.

La construcción de este estudio representó la síntesis interpretativa de este proceso de comprensión. De esta manera, más que una formulación definitiva sobre el pensamiento crítico y los textos multimodales, es un horizonte comprensivo que permanece abierto a nuevas interpretaciones y a la permanente interlocución con otras experiencias pedagógicas.

Su significado se edifica en haber logrado articular las comprensiones emergentes derivadas del diálogo con los participantes, ofreciendo una perspectiva que reconoce la complejidad de la formación crítica en la educación básica primaria y la importancia de las mediaciones pedagógicas en la construcción de significados. Desde esta perspectiva, el estudio representa un aporte al campo de la investigación educativa al ofrecer nuevas posibilidades para comprender las relaciones entre pensamiento crítico, textos multimodales y educación básica primaria.

En conclusión, este recorrido permite reconocer que toda investigación constituye una experiencia de aprendizaje para quien investiga y para quienes participan en ella. El conocimiento construido durante este proceso no representa un punto de llegada, sino una invitación permanente a continuar interrogando la realidad educativa desde nuevas preguntas, encuentros y posibilidades de comprensión. Desde esta mirada, la producción del conocimiento de este estudio reconozco que permanece abierta al diálogo académico, a la reflexión pedagógica y a la construcción compartida de conocimiento, reafirmando que comprender un fenómeno educativo significa también mantener la disposición para seguir descubriendo los múltiples sentidos que emergen de la experiencia humana y de la práctica docente.

REFERENCIAS

Alonso, J. y Mateos, M. (1985). *Comprensión lectora: modelos explicativos y estrategias de intervención*. *Cuadernos de Pedagogía*, (130), 12-16.

Alzate, A. y López, R. (2018). *La revisión teórica en la investigación educativa: fundamentos e implicaciones epistémicas*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 45(2), 33-45.

Alzate Ibáñez, A. M. y López Niño, D. (2018). *El estado del arte y el marco teórico en la investigación: Una base para el desarrollo de trabajos de grado*. Fundación Universidad de América.

Antich, R. (1986). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. Editorial Pueblo y Educación.

Arias, F. G. (2016). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6a ed.). Episteme. Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

Ausubel, D. P. (2012). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Baelo Álvarez, M. y Haz Gómez, F. E. (2021). *Metodología de investigación en ciencias sociales jurídicas*. Tirant lo Blanch.

Bautista Cárdenas, N. P. (2021). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones* (2a ed.). Manual Moderno.

Benavides, C. (2021). *Sentidos de escuela a partir de los docentes que incorporan las TIC* [Tesis doctoral, Universidad del Cauca]. Repositorio Institucional Unicauca.

Benjamin, W. (2013). *El libro de los pasajes* (R. Tiedemann, Ed.; L. Fernández Castañeda, I. Herrera y F. Rodríguez de la Flor, Trads.). Akal. (Obra original póstuma).

Black, P. y Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.

Bolívar, A. y Pérez-García, P. (2022). El compromiso y la ética profesional en el acceso a la docencia. *Innovación Educativa*, (32), 17-34.

Borjas García, J. E. (2020). Validez y confiabilidad en la recolección y análisis de datos bajo un enfoque cualitativo.*Trascender, Contabilidad y Gestión*, 5(15), 79-97.

Capera, J. (2023). *La praxis pedagógica y el pensamiento crítico en la educación básica*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(1), 89-112.

Cárdenas, L., Gómez, M. y Rodríguez, P. (2022). El pensamiento reflexivo y razonable en el aula primaria: estrategias dialógicas. *Educación y Educadores*, 25(1), 95-114.

Carretero, M. (2021). *Constructivismo y educación*. Tilde Editora.

Casado, R. y Checa, M. (2023). *Creatividad, pensamiento crítico y trabajo en equipo en educación primaria: Un enfoque interdisciplinar a través de proyectos STEAM*. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 350-362.

Cassany, D. (2021). *Laboratorio lector. Para entender la lectura*. Anagrama.

Cassany, D. (2024a). *Texto multimodal y didáctica de la lengua: retos educativos en la escuela contemporánea*. Editorial Graó.

Cassany, D. (2024b). Lectura y escritura multimodal: Usos y funciones. *Revista Leer,*

Escribir y Descubrir. Castany Prado, B. (2022). *Pensamiento crítico ilustrado*. Thule Ediciones.
Centro de Planeación y Planeamiento Administrativo. (2023). *Retos y problemáticas de los sistemas educativos en América Latina* (Informe Técnico CEIPA). CEIPA.
Comte-Sponville, A. (2020). *Diccionario filosófico*. Paidós.
Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial No. 41.214*.
Congreso de la República de Colombia. (1997). *Constitución Política de Colombia de 1991* (con reformas hasta 1997). Legis.
Congreso de la República de Colombia. (2009, 30 de julio). Ley 1341 de 2009. Por la cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). *Diario Oficial No. 47.426*.
Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional No. 116*. Imprenta Nacional de Colombia. Corona, J. (2023). *Metodología de la investigación cualitativa: Fundamentos y enfoques contemporáneos*. Editorial Académica.
Cortés, M., Arias, A. R. y Ferreira, C. (2022). *Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: Un estudio comparado*. *Revista Española de Educación Comparada*, (41), 253-275.
Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2022). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6a ed.). SAGE Publications.
Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO / Santillana.
Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2018). *El manual de investigación cualitativa*. Gedisa. Dewey, J. (2011). *El arte como experiencia*. Editorial Paidós.
Dewey, J. (2021). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Ediciones Morata.
Ducoing, P. (2022). *Filosofía de la educación y formación humana: de Sócrates a la pedagogía contemporánea*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 145-168.
Echegaray Eizaguirre, L. (2024). *Investigación cualitativa: Diseño, análisis y presentación de resultados*. ESIC Editorial.
Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
Ennis, R. H. (2011). *The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities*. University of Illinois.
Ezquerra, J. E. (2020). Reseña del libro *Multimodality:* A Social *Semiotic Approach to Contemporary Communication*, por G. R. Kress. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 12(1), 124-130.
Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. The California Academic Press.
Facione, P. A. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* Insight Assessment / California Academic Press. https://www.insightassessment.com

Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Measured Reasons LLC. Facione, P. A. (2020). *El juicio analítico y las destrezas del pensamiento crítico*. Insight Assessment.
Finol, M. y Vera, J. (2020). *Paradigmas, enfoques y métodos de investigación: Análisis teórico*. *Revista Mundo Recursivo*.
Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
Foro Mundial sobre la Educación. (2000). *Informe final: Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO.
Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
Freire, P. (2018). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores. Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido* (56a ed.). Siglo XXI Editores.
Freire, P. (2023). *Pedagogía de la indignación: cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores. Gadamer, H.-G. (2004). *Verdad y método I* (A. Agud Aparicio y R. de Agapito, Trads.). Ediciones Sígueme.
Gadamer, H.-G. (2017). *Verdad y método I: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (14a ed.; A. Agud Aparicio y R. de Agapito, Trads.). Ediciones Sígueme.
Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial Universidad EAFIT. García, J. (2021). Etimología y semántica de la cotidianidad en la investigación cualitativa. *Revista de Filosofía y Epistemología Educativa*, 14(1), 55-70.
García, M. y Sánchez, C. (2020). *Sustentación teórica y marcos de referencia en la investigación científica*. Editorial Episteme.
García Rodríguez, S. (2022). Los conceptos de “hecho” y “consecuencias útiles”: La crítica russelliana a la teoría de la verdad pragmatista de William James. *Estudios Filosóficos*.
García Sierra, P. (2021). *Diccionario filosófico: Manual de materialismo filosófico*. Fundación Gustavo Bueno.
García-González, J. R. y Sánchez-Sánchez, P. A. (2020). Diseño teórico de la investigación: Instrucciones metodológicas para el desarrollo de propuestas y proyectos de investigación científica. *Información Tecnológica*, 31(6), 159-170.
Gerbner, G. (1976). Living with television: The violence profile. *Journal of Communication*, 26(2), 172-199. Giroux, H. A. (2024). Importancia de la pedagogía crítica en tiempos de resistencia y lucha. *Laboratorio Educativo*.
Guanipa Pérez, M. (2014). *Epistemología en la investigación: Bases según su enfoque*. Gestiopolis.
Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2018). Paradigmas y perspectivas en investigación cualitativa. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *El manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
Halliday, M. A. K. (2017a). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*.Fondo de Cultura Económica.
Halliday, M. A. K. (2017b). *Obras esenciales de M. A. K. Halliday* (E. Ghio, F. Navarro y A. Lukin, Comps.). Ediciones UNL.
Halpern, D. F. (2023). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (6a ed.). Routledge.

Heidegger, M. (2012). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad., 3a ed.). Editorial Trotta. (Obra original publicada en 1927).
Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2016). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill Education.
Herrera, L. (2015). Multimodalidad y sistemas semióticos en la enseñanza primaria. *Revista de Educación y Multimodalidad*, 8(2), 48-62.
Hodge, R. y Kress, G. (1988). *Social Semiotics*. Cornell University Press / Polity Press.
Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2020a). *Marco de referencia de la prueba de Lectura Crítica Saber 11°*. ICFES.
Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (2020b). *Marco de referencia para la evaluación de competencias en educación básica y media*. ICFES.
Jiménez, J. (2014). Comprensión lectora y desarrollo de habilidades cognitivas en estudiantes de básica. *Educación y Desarrollo*, 18(3), 112-128.
Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos: aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Editorial Aique.
Kalantzis, M. y Cope, B. (2018). *Nuevo aprendizaje: Elementos de una ciencia de la educación*. Octaedro
Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2a ed.). Routledge.
Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2020). *Reading images: The grammar of visual design* (3a ed.). Routledge.
Leal Carretero, F. (2019). *Epistemología y metodología de la investigación: Reflexiones contemporáneas sobre el conocimiento científico*. Universidad de Guadalajara.
Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Ediciones Octaedro.
Manrique, J. (2023). Performance y tecnología: Nuevas estrategias para fortalecer la comprensión lectora. *Revista de la Universidad Industrial de Santander (UIS)*, 35(2), 88-105.
Martínez, A. (2026). *Estudio sobre el pensamiento crítico en el profesorado de Educación Primaria de España e Hispanoamérica en su contexto educativo* [Tesis doctoral, Universidad Villanueva]. Repositorio Institucional Universidad Villanueva.
Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas. Masterman, L. (1985). *Teaching the media*. Comedia / Routledge.
Mead, G. H. (2016). *Espíritu, persona y sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós. Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Paidós.
Mills, C. W. (2003). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.
Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares: Lengua castellana*. MEN.
Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y competencias ciudadanas*. MEN.
Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: El camino hacia la calidad y la equidad*. MEN.
Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *Informe de gestión al Congreso 2016–2017*.

MEN.
Ministerio de Educación Nacional. (2017b). *Políticas de formación docente y fortalecimiento de la calidad educativa*. MEN.
Ministerio de Educación Nacional. (2020a). *Derechos básicos de aprendizaje: Lenguaje. Educación básica primaria*.MEN.
Ministerio de Educación Nacional. (2020b). *Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias de orden superior*. MEN.
Morin, E. (1991). *El método IV: Las ideas*. Editorial Cátedra.
Morin, E. (2020). *Cambiemos de vía: Lecciones de la pandemia* (con A. Bidar). Paidós.
Morin, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO & Grupo SURA.
Mosquera Ortiz, C. (2024). *La teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget: ¿Un anacronismo en la era digital? La Tuerka: Revista Formativa. Voces Críticas y Constructivas*, 1(2), 47-49.
Muedra Peris, M. T., Gómez López, Á. y Morón Olivares, E. (2024). Competencia oral y libros de texto de Educación Primaria. *Aula Abierta*, 53(1), 71-80.
Mujica-Sequera, R. M. (2022). Trascender metodológico: Epistemología, perspectivas teóricas y metodológicas de la investigación digital. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes*.
Niederberger, M. y Renn, O. (Eds.). (2023). *Delphi Methods in the Social and Health Sciences: Concepts, Applications and Case Studies*. Springer.
Ocampo Wilches, A. C. (2023). Papel de la teoría en la investigación. *Lúmina*, 24(1).
Ochoa, J. (2023). *La comprensión lectora a partir de los textos digitales informales: una visión compleja desde la educación multimodal* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. IMPM - Extensión Maracaibo.
Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. ONU.
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (Informe Delors). Santillana / Ediciones UNESCO.
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Informe final del Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal)*. UNESCO.
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
Organisation for Economic Co-operation and Development. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD Publishing.
Organisation for Economic Co-operation and Development. (2022). *Evaluación PISA: Competencias para el siglo XXI en Colombia y América Latina*. OECD Publishing.
Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023a). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing.
Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023b). *PISA 2022 Results: Factsheets Colombia*. OECD Publishing.
Ortega, R. y Fernández, J. (2014). La ontología de la educación como un referente para

la comprensión de sí misma y del mundo. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (17), 37-57.
Ortiz, M. (2023). *Pensamiento reflexivo y práctica pedagógica en la formación de educadores en informática y tecnología de la UPTC* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. Repositorio UPTC.
Pardo Abril, N. G. (2022). Narrativas visuales en el paisaje semiótico urbano para construir la memoria colectiva: Un enfoque transdisciplinario. *Revista Ágora Filosófica*, 22(1), 19-45.
Parodi, G. (2015a). *Comprensión de textos escritos: La teoría y la práctica*. Ediciones Universitarias de Valparaíso. Parodi, G. (2015b). *Leer y escribir en las disciplinas: compresión y producción textual multimodal*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4a ed.). SAGE Publications.
Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas*. Fundación para el Pensamiento Crítico.
Paul, R. y Elder, L. (2020a). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life* (3a ed.). Rowman & Littlefield.
Paul, R. y Elder, L. (2020b). *Estándares intelectuales y pensamiento crítico en la educación*. Foundation for Critical Thinking.
Perkins, D. N. (2009). *Making learning whole: How seven principles of teaching can transform education*. Jossey-Bass.
Piaget, J. (2022). *La representación del mundo en el niño*. Morata.
Piaget, J. (2025a). *Psicología del niño* (edición renovada). Morata.
Piaget, J. (2025b). *Seis estudios de psicología y el desarrollo cognitivo infantil*. Editorial Labor / Alianza Editorial.
Piñero Martín, M. L. y Rivera Machado, M. E. (2017). *Investigación cualitativa: Orientaciones procedimentales* (3a ed.). Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL-IPB).
Platón. (2022). *El banquete* (C. García Gual, Trad.). Gredos. (Obra original publicada ca. 380 a. C.).
Platón. (2023a). *Diálogos I: Apología de Sócrates, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hipias Menor, Hipias Mayor y Laques*. Gredos.
Platón. (2023b). *La República* (M. Fernández-Galiano, Trad.). Editorial Gredos.
Platón. (2025). *El banquete* (Ó. Martínez García, Trad.; M. C. Nussbaum, Posf.). Arpa Editores.
Prieto Castillo, D. (2020). *La enseñanza en la universidad: Una introducción al pensamiento pedagógico*. editorial CICCUS.
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015a). *Informe sobre Desarrollo Humano 2015: Trabajo al servicio del desarrollo humano*. PNUD.
Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015b). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: Transformar nuestro mundo para 2030*. PNUD.
Rico Bovio, A. (2025). *Valores para un mundo post: Una axiología desde el cuerpo que somos*. Editorial Jus. Ricoeur, P. (2016). *Hermenéutica: Escritos y conferencias 2*. Editorial Trotta.

Riffo, B. (2000). Procesos cognitivos en la comprensión del texto escrito. *Revista Signos*, 33(47), 129-144.
Rojas, A. (2018). Pensamiento crítico en la educación contemporánea. *Revista de Educación y Desarrollo*, 45(2), 23-35.
Rojas, M. (2018). Prácticas de enseñanza y desarrollo del pensamiento crítico en educación básica primaria. *Revista de Pedagogía y Didáctica*, 12(1), 67-84.
Rollano, D. (2004). *Educación plástica y visual en primaria: el arte como medio de aprendizaje*. Editorial Sintesis. Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119-144.
Saiz Sánchez, C. (2018). *Pensamiento crítico y cambio*. Ediciones Pirámide.
Sandín Esteban, M. P. (2022). El papel de la teoría en la investigación cualitativa. En *Investigación educativa: Epistemología, praxis e instrumentos*.
Santamaría, E., López, H. y Ramírez, V. (2021). Praxis reflexiva y pedagogía latinoamericana: sentidos y horizontes de transformación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 101-125.
Santamaría, L., Pérez, M. y Gómez, R. (2021). *Enfoques contemporáneos de la investigación educativa*. Editorial Educación.
Schütz, A. (2012). *El problema de la realidad social* (2a ed.). Amorrortu Editores.
Sepúlveda, M. (2024). *Los niños y la televisión: una propuesta pedagógica en la educación primaria en Colombia para el desarrollo del pensamiento crítico* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental UVA.
Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo interactivo para la enseñanza de la lectura. *Infancia y Aprendizaje*, 10(39), 89-99.
Solé, I. (1996). *Estrategias de lectura* (6a ed.). Editorial Graó.
Soto, D. (2023). *Aprendizaje cooperativo en el pensamiento crítico de los estudiantes de Educación Primaria Pacasmayo 2023* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV.
Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2.ª ed. en español). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
Trejos, O. (2024). *La evaluación formativa como estrategia para humanizar, asegurar la comprensión y generar pensamiento crítico, creativo y ético* [Tesis doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio UTP.
Ugas Fermín, G. A. (2013). *Del acto de conocer al discurso que lo narra: Una problemática epistemológica*. Lito-Formas.
Unsworth, L. (2021). Infografías científicas en secundaria: Complejos de significados multimodales en ensambles compuestos verbales-visuales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional*, 58(2).
Van Leeuwen, T. (2018). *El discurso y la práctica: Nuevos instrumentos para el análisis crítico del discurso*. Gedisa. Van Leeuwen, T. (2021). *Introducción a la semiótica social*. Editorial UOC.
Van Manen, M. (2014). *Fenomenología de la práctica: Métodos para dar sentido en la investigación y escritura fenomenológica*. Routledge.
Vázquez, L., Pedrazzini, A. y Scheuer, N. (2021). Repensar la alfabetización a partir de la multimodalidad: Aproximaciones interdisciplinarias y multiculturales de la

comunicación. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, (145), 115-132.
Vélez Gutiérrez, C. F. y Ruiz Ortega, F. J. (2021). Metacognición: Un fenómeno estratégico para la enseñanza y el aprendizaje. *Puriq*, 3(1), 78-86.
Velloso, I. S. C. y Tizzoni, J. S. (2020). Criterios y estrategias de calidad y rigor en la investigación cualitativa. *Ciencia y Enfermería*, 26, 1-13.
Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
Vygotsky, L. S. (2012). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Paidós. Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica
Vigotsky, L. S. (2020a). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Vigotsky, L. S. (2020b). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
Vigotsky, L. S. (2024). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación.
Villasmil Flores, Y. y Fuenmayor de Vílchez, G. (2020). Teoría semiótica y teoría lingüística: Implicaciones en la didáctica de la lengua y la literatura venezolana. *Encuentro Educacional*, 25(2), 199-216.
Vimercati, E. (2006). Metaxy. En *Enciclopedia filosofica* (Vol. 8, pp. 7384–7385). Bompiani.
Víton, M. J. (2022a). Desafíos contemporáneos de los sistemas educativos en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 41-59.
Víton, M. J. (2022b). Legado y vigencia del pensamiento pedagógico de Paulo Freire para los compromisos de la tarea educativa del siglo XXI. *Saber & Educar*.
.Zichi Cohen, M. y Omery, A. (2003). Escuelas de fenomenología: Implicaciones para la investigación. En J. M. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 139–173). Universidad de Antioquia.

ANEXOS

Anexo A. Registro de Entrevistas Preliminares

ACTOR SOCIAL PRELIMINAR	TESTIMONIOS PRELIMINARES
AP1	(…) la educación básica primaria es fundamental en el desarrollo de las personas, comprendo que nosotros como docentes que nos encontramos en este nivel somos responsables de las habilidades y destrezas que ellos van a adquirir en el inicio y que se encuentra en el desarrollo de su personalidad. Sin embargo, una de las mayores dificultades ha sido enseñar a reflexionar a los estudiantes, porque es como si les dieran desidia o aburrimiento por ejemplo pensar respecto a un contenido que estamos hablando o leyendo, ellos no llegan a procesos reales cuando una vez que los ponemos en contacto con alguna información. Muchas veces repiten la información o un contenido y la hacen como una orden a ser cumplida, pero que en el fondo es una actividad vacía y carente de sentido. Por más que le llevemos estrategias novedosas de temas como cuentos, historias reales o ficticias que pienso que pudieran motivarlos el resultado siempre es el mismo, no hay comprensión, no asumen puntos de vista no interpretan y mucho menos analizan el trasfondo. Es más, hasta se muestran muchas veces aburridos y apáticos al conocimiento que se encuentra en los contenidos de cada área. Luego traemos lectura con dibujos y aun así sentimos que estamos en el siglo pasado porque no logramos captar su atención y estimularlos realmente por ello no me extraña que es limitada la participación cuando deben dar sus puntos de vista. Es difícil un panorama así, pero realmente necesitamos transformar nuestro hacer porque solos no vamos a transformar esa actitud que ahora tienen los chicos.
AP2	(…) una de las mayores dificultades que se nos presenta a nivel de la básica primaria ha sido alcanzar el proceso de comprensión de los

contenidos por los estudiantes, inicialmente el proceso no es complejo cuando logramos que presten atención, pero ya cuando requieren comprender aquello que escuchan o leen el asumir un punto de vista particular, ahí la situación se torna más compleja, Es allí donde nos ha tocado ver cómo cambiar el panorama, pero no ha sido fácil y eso ha impactado en el desarrollo de las demás áreas, ya que para toda la lectura es fundamental no pueden aprender conocimiento en sociales, matemática o inclusive ciencias si no logran un nivel de criticidad frente a los contenidos. Creo que esa es la mayor dificultad que se nos está presentando y que está impactando negativamente en su desarrollo académico y progreso escolar. Debemos entender que el fundamento del progreso escolar del niño, está en el nivel de comprensión que adquiera de los contenidos, esto les permite asumir un punto de vista crítico que los lleve a desarrollar su propio pensamiento crítico pudiendo argumentar de lo que hablan. Siento que el problema es que nos hemos quedado atrás porque ya las necesidades de ellos no son las mismas, requieren ser más motivados, usar estrategias en las cuales lo escrito y lo oral se conjuguen, porque debemos aprovechar que están en sus primeros años para despertar todos sus sentidos, algo así como dinamizar el acto. Reconozco que esa es la necesidad, pero también que no sé cómo abrir camino para eso.

ANEXO B-1

Registro del actor social 1

FOTO



DATOS PERSONALES:
Apellido y Nombre: PEREZ PALMIERI MARGARITA ROSA
Seudonimo:_____

Contacto telefónico o celular: 304-6088882
E-MAIL: maropa552010@hotmail.com

FORMACIÓN PROFESIONAL Incluir Institución y año de expedición de Título)
Título De Pregrado: Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación
Especialización: Turismo e Idiomas
Maestría: Magister en Educación
Doctorado: Cursando

OBSERVACIONES

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_

Anexar: Registros audiovisuales a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO

A través de esta comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación para optar al grado académico de doctor en educación y mi tesis se titula: **APROXIMACIÓN TEÓRICA AL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LOS TEXTOS MULTIMODALES. UNA MIRADA SIGNIFICATIVA DESDE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DEL MUNICIPIO DE CARTAGENA**.

Se trata de un estudio con enfoque cualitativo, utilizando el método fenomenológico en la idea de describir, interpretar el coach pedagógico en la formación docente para comprender la realidad en las instituciones escolares.

De acuerdo a lo expuesto, lo invito a participar como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia, puesto que he sido testigo de su compromiso con la labor educativa. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista en profundidad con apoyo de la **observación,** por medio de intercambios dialógicos, sustentados en los **registros audiovisuales** a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que me proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), afianzada en las imágenes, fotografías y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos, considerando que las mismas otorgan credibilidad y confianza al ser usadas para divulgar el conocimiento emergente.

ACEPTO PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE:
Nombre y Apellido: Margarita Pérez Palmieri C.I. 45.766.960 Firma:



ANEXO B-2

Registro del actor social 2



DATOS PERSONALES:

Apellido y Nombre MURILLO PASTRANA INGRIS

Seudonimo:_____

Contacto telefónico o celular:__3173912709_____

E-MAIL:___ ingrismp@hotmail.com_____

FORMACIÓN PROFESIONAL Incluir Institución y año de expedición de Título)

Título De Pregrado_ Licenciatura en lengua Castellana_ abril 2007_____

Especialización: ___NO_____

Maestría En Educación noviembre 1 de 2019_____

Doctorado: _____cursando_____

OBSERVACIONES

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Anexar: Registros audiovisuales a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO

A través de esta comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación para optar al grado académico de doctor en educación y mi tesis se titula: **APROXIMACIÓN TEÓRICA AL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LOS TEXTOS MULTIMODALES. UNA MIRADA SIGNIFICATIVA DESDE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DEL MUNICIPIO DE CARTAGENA**.

Se trata de un estudio con enfoque cualitativo, utilizando el método fenomenológico en la idea de describir, interpretar el coach pedagógico en la formación docente para comprender la realidad en las instituciones escolares.

De acuerdo a lo expuesto, lo invito a participar como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia, puesto que he sido testigo de su compromiso con la labor educativa. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista en profundidad con apoyo de la **observación,** por medio de intercambios dialógicos, sustentados en los **registros audiovisuales** a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que me proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), afianzada en las imágenes, fotografías y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos, considerando que las mismas otorgan credibilidad y confianza al ser usadas para divulgar el conocimiento emergente.

ACEPTO PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE:

Nombre y Apellido Ingris Murillo Pastrana _____ C.I. 33.103. 770
Firma: _____



ANEXO B-3

Registro del actor social 3

FOTO



DATOS PERSONALES:
Apellido y Nombre: GÓMEZ CORTÉS KARIN DEL CARMEN
Seudonimo:_____

Contacto telefónico o celular: 300-2286320
E-MAIL: Karingomez20@hotmail.com

FORMACIÓN PROFESIONAL Incluir Institución y año de expedición de Título)
Título De Pregrado: Licenciada en Educación Especial
Especialización: Necesidades Educativa en Lectura, Escritura y Matemáticas
Maestría. _____
Doctorado: Doctora en Educación

OBSERVACIONES

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Anexar: Registros audiovisuales a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

PARTICIPACIÓN Y COMPROMISO COINVESTIGATIVO

A través de esta comunicación escrita, hago de su conocimiento que estoy desarrollando una investigación para optar al grado académico de doctor en educación y mi tesis se titula: **APROXIMACIÓN TEÓRICA AL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE LOS TEXTOS MULTIMODALES. UNA MIRADA SIGNIFICATIVA DESDE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA DEL MUNICIPIO DE CARTAGENA**.

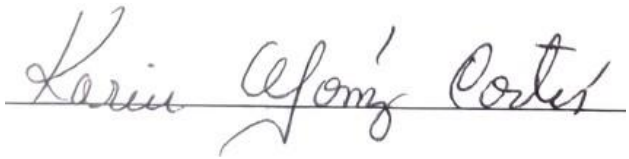
Se trata de un estudio con enfoque cualitativo, utilizando el método fenomenológico en la idea de describir, interpretar el coach pedagógico en la formación docente para comprender la realidad en las instituciones escolares.

De acuerdo a lo expuesto, lo invito a participar como actor social, puesto que considero importante su valiosa participación en la formación, capacitación y actualización profesional en el ejercicio de la docencia, puesto que he sido testigo de su compromiso con la labor educativa. Por ello, le informo que el acopio de la información se realizará a través de la técnica de la entrevista en profundidad con apoyo de la **observación,** por medio de intercambios dialógicos, sustentados en los **registros audiovisuales** a través de grabaciones en audio, video y fotografías para la descripción e interpretación en sus contextos naturales.

Con la finalidad de mantener la calidad investigativa desde el compromiso ético, solicito que confirme estar de acuerdo con el uso de las técnicas e instrumentos de recolección de información y autorice el uso de la información que me proporcione en el intercambio dialógico (entrevista), afianzada en las imágenes, fotografías y grabaciones, las cuales podrán ser revisadas y editadas según sus requerimientos, considerando que las mismas otorgan credibilidad y confianza al ser usadas para divulgar el conocimiento emergente.

ACEPTO PARTICIPAR VOLUNTARIAMENTE:

Nombre y Apellido: Karin Del Carmen Gómez Cortés C.I. 45.519.613 Firma:



ANEXO C-1

Matriz 1. Estructuración de los testimonios para la constitución emergente de las categorías y subcategorías de análisis del Actor Social N. 1

N° de línea	Relato	Categorías	Sub Categorías
1	**Entrevistador:** Nos encontramos en la sala de		
2	profesores de la Institución Educativa República de		
3	Argentina, con la profesora Margarita Pérez. Gracias		
4	por aceptar esta entrevista. Su participación es		
5	esencial para comprender cómo los docentes		
6	perciben y trabajan el desarrollo del pensamiento		
7	crítico en los estudiantes a través del uso de textos		
8	multimodales. La información compartida será tratada		
9	con confidencialidad y empleada exclusivamente		
10	con fines investigativos.		
UH1	**Entrevistador: Desde su experiencia como docente,**		
12	**podría relatarme sus vivenciasy experiencias**		
13	**respecto a ¿Cuál es la trascendencia que posee**		
14	**en los procesos formativos de educación básica**		
15	**primaria el fomentar el pensamiento crítico de los**		
16	**estudiantes y cómo ha sido el fortalecimiento**		

17	**que usted ha llevado a cabo en sus estudiantes a**		
18	**través de sus años de experiencia?**		
19	**Profesora:** Desde mi experiencia como docente de	Configuración	
20	educación básica primaria, puedo afirmar que fomentar	formativa	Formación
21	el pensamiento crítico en los estudiantes trasciende la	del pensamiento crítico	multidimensional
22	dimensión meramente académica y se constituye	en la experiencia	del estudiante
23	en un pilar fundamental de la formación integral.	educativa	
24	En la institución, desarrollar del pensamiento critico		
25	requiere de mas trabajo porque los docentesaún	Dimensión transformadora	Retos y
26	mantienen enfoques tradicionales de enseñanza lo que	de los textos multimodales	limitaciones
27	limita la innovación pedagógica y el desarrollo de	en los procesos de	para la
28	experiencias significativas para los estudiantes.	significación	multimodalidad
29	Creo que fomentar el pensamiento crítico en los		
30	niños es una forma de transformar la escuela y de	La educación básica primaria	Autonomía
31	transformar también nuestra manera de enseñar	como escenario pedagógico	intelectual en la
32	y aprender juntos cada día con compromiso,	del razonamiento	escolaridad
33	creatividad y profunda reflexión pedagógica.	reflexivo	
34	Cuando el estudiante aprende a pensar, a cuestionar y a		Autonomía
35	dar sentido a lo que vive, deja de ser un simple receptor		intelectual en la

36	y se convierte en protagonista de su aprendizaje.		escolaridad
37	No se trata únicamente de desarrollar habilidades	Configuración	
38	cognitivas aisladas, sino de posibilitar que los niños,	formativa del	Proyección
39	desde temprana edad, adquieran la capacidad de	pensamiento crítico	formativa del
40	interrogar la realidad, formular hipótesis, analizar	en la experiencia	razonamiento
41	información y construir juicios sustentados.	educativa	reflexivo
42	Una escuela que realmente quiera estar a la altura		
43	de los tiempos no puede seguir centrada solo en	Dimensión transformadora	Retos y
44	repetir contenidos, sino que debe abrir	de los textos multimodales	limitaciones
45	espacios para la reflexión, el diálogo y la	en los procesos de	para la
46	construcción conjunta del conocimiento	significación	multimodalidad
47	fomentando experiencias de enseñanza y aprendizaje		
48	que resignifiquen nuevas formas de pensar.		
49	El maestro, en este proceso, se convierte en mediador		
50	que plantea interrogantes, modela el análisis, la	La educación	Mediación
51	interpretación, la inferencia y orienta la	básica primaria	pedagógica del
52	construcción de conclusiones. Su papel trasciende	como escenario	razonamiento
53	la transmisión de conocimientos para centrarse en la	pedagógico	reflexivo
54	generación de espacios de dialogo y reflexión colectiva	del razonamiento	

55	que permiten y permean el aprendizaje significativo	reflexivo	
56	y el desarrollo de habilidades para razonar.		
57	En mi práctica pedagógica he comprobado que,		
58	"... cuando se orienta el aprendizajehacia la crítica	Configuración formativa	Formación
59	y la reflexión, los estudiantes dejan de ser receptores	del pensamiento crítico	multidimensional
60	pasivos para convertirse en a ctores activos del	en la experiencia	del estudiante
61	proceso educativo, capaces de confrontar ideas,	educativa	
62	expresar desacuerdos, argumentar y elaborar nuevas		
63	interpretaciones de los fenómenos que observan.		
64	Incorporar nuevas metodologías y recursos como los		
65	textos multimodales hace que las clases sean mas	Dimensión transformadora	Proyección
66	significativas, promoviendo la participación activa	de los textos multimodales	Transformadora
67	de los estudiantes, el desarrollo de habilidades	en los procesos de	de la
68	comunicativas y la construcción del conocimiento.	significación	multimodalidad
69	Esta trascendencia es visible en su vida cotidiana: un		
70	niño que desarrolla pensamiento crítico no solo mejora	La educación	Autonomía
71	su rendimiento académico, sino que también se	básica primaria	intelectual en la
72	convierte en un sujeto con mayor autonomía,	como escenario	escolaridad
73	confianza y capacidad de interacción social.	pedagógico	

74	El fortalecimiento del pensamiento crítico en mis	del razonamiento	Estrategias
75	estudiantes se ha logrado a partir de la implementación	reflexivo	didácticas
76	de estrategias contextualizadas.		contextualizadas
77	No se busca solo fortalecer destrezas cognitivas de		
78	forma separada, sino brindar a los niños la oportunidad	Configuración formativa	Habilidades formativas
79	de desarrollar la capacidad de cuestionar su entorno,	del pensamiento crítico	de orden superior
80	plantear posibles explicaciones, examinar la información	en la experiencia	
81	con sentido crítico y elaborar opiniones fundamentadas.	educativa	
82	De esta manera, al interactuar con múltiples		
83	modos de comunicación, los estudiantes analizan,	Dimensión	Multimodalidad como
84	comparan y reconstruyen significados, lo que	transformadora	via pedagógica para el
85	favorece la reflexión, la argumentación y la toma	de los textos	pensamiento critico
86	de postura frente a diferentes realidades.	multimodales	
87	Por tanto, el uso de diversos lenguajes en el aula permi-	en los procesos de	
88	te a los estudiantes interpretar, construir y compartir	significación	Construcción de
89	significados desde distintas formas de comunicación		significados a
90	al integrar lo visual, verbal, sonoro digital, se potencia		partir de últiples
91	la comprensión profunda del lo que nos rodea.		lenguajes
92	El aprendizaje se fortalece cuando los estudiantes		

93	participan activamente en su proceso formativo,	La educación básica primaria	Autonomía
94	desarrollando autonomía**,** conciencia crítica **y**	como escenario pedagógico	intelectual en la
95	responsabilidad en sus acciones**,** lo que les permite	del razonamiento	escolaridad
96	actuar de manera ética y comprometida.	reflexivo	
97	La promoción del rol crítico del estudiante se convierte		
98	en un eje central del aprendizaje significativo. Implica	Configuración formativa	Activación del rol
99	reconocerlo como sujeto activo en la construcción del	del pensamiento crítico	crítico del estudiante
100	conocimiento, capaz de cuestionar, contrastar y	en la experiencia	
101	reinterpretar la información desde su experiencia.	educativa	
102	De esta manera, el aula se transforma en un espacio de		
103	diálogo y reflexión, donde el pensamiento crítico se		Trascendencia formativa
104	ejerce no como una habilidad más, sino como una		del razonamiento crítico
105	actitud constante frente a la comprensión de la realidad		
106	y a la búsqueda de respuestas con sentido social y ético.		
107	Cuando los estudiantes interactuan con textos escritos,		
108	imágenes, sonidos y experiencias, no solo desarrollan	Dimensión transformadora	Construcción de
109	autonomía, conciencia crítica y responsabilidad en	de los textos multimodales	significados
110	sus acciones sino tambien la comprensión profunda	en los procesos de	a partir de
111	de la realidad a patir de la construcción de significados.	significación	múltiples lenguajes

112	De este modo, la escuela se consolida como un espacio		
113	formativo integral que acompaña a los niños en la	La educación básica primaria	Construcción de sentido
114	comprensión de su entorno, en la expresión de sus ideas	como escenario pedagógico	y formación ciudadana
115	y en la formación de valores fundamentales para su vida	del razonamiento	en la escuela primaria
116	personal y social.	reflexivo	
UH2	**Entrevistador: A lo largo de su ejercicio**		
118	**profesional ¿Cómo ha percibido usted que han**		
119	**respondido sus estudiantes en los procesos**		
120	**Reflexivos de interacción dialógica cuando emplea**		
121	**textos que integran imágenes, sonidos, videos**		
122	**u otros elementos además del texto escrito?**		
123	**Profesora:** La respuesta de los estudiantes ante el uso	Dimensión transformadora	
124	de imágenes, sonidos, videos u otros elementos además	de los textos multimodales	Construcción de
125	del texto escrito, evidencia un cambio en la dinámica	en los procesos de	significados
126	del aula: los estudiantes pasan de una actitud pasiva	significación	a partir de
127	a un rol activo y se arriesgan a emitir juicios propios.		múltiples lenguajes
128	Por ejemplo, al analizar un video sobre elcuidado	Configuración formativa del	
129	del medio ambiente, los niños no solo identifican la	pensamiento crítico en la	Formación
130	problemática expuesta, sino que tambiénaportan	Experiencia educativa	multidimensional

131	ejemplos de su vida cotidiana, proponen soluciones y		del estudiante
132	argumentan por qué ciertas prácticas deben cambiarse.		
133	Esta interacción dialógica fomenta la autonomía	La educación básica primaria	
134	intelectual y la formación de un juicio crítico lo cual es	como escenario pedagógico	Autonomía
135	indispensable en la educación actual para participar	del razonamiento	Intelectual en
136	en la transformación social.	reflexivo	la escolaridad
137	Los procesos de interacción dialógica con recursos		
138	multimodales proyectan formativamente el	Configuración formativa	Proyección formativa
139	razonamiento reflexivo al capacitar a los niños para	del pensamiento crítico	del razonamiento
140	articular, confrontar y gestar ideas ehipótesis	en la experiencia	reflexivo
141	complejas, con proyección transformadora.	educativa	
142	Este tipo de respuestas muestra que la multimodalidad		Proyección
143	pudiera potenciar no solo la comprensión, sino	Dimensión transformadora	Transformadora
144	también la capacidad crítica y creativa, promoviendo	de los textos multimodales	de la
145	procesos de reflexión más autónomos,	en los procesos de	multimodalidad
146	significativos y contextualizados, cuando en el aula se	significación	
147	integren imágenes, sonidos, videos y otros elementos		Construcción
148	que trascienden el texto escrito los estudiantes no		de significados
149	solo reaccionarían con entusiasmo, desarrollando una		a partir de múltiples

150	disposición distinta hacia su proceso de aprendizaje.		lenguajes
151	Pienso que la riqueza de lenguajes tecnológicos	La educación básica primaria	
152	generaría en los estudiantes la capacidad de transitar	como escenario pedagógico	Mediación
153	entre diversos modos semióticos y de articularlos en un	del razonamiento	pedagógica
154	pensamiento más amplio, crítico, transformador y	reflexivo	del razonamiento
155	profundamente reflexivo.		reflexivo
156	Cuanto antes se exponga al estudiante a experiencias	Configuración formativa	
157	multimodales, más pronto se fortalecerá su capacidad	del pensamiento crítico	Habilidades
158	de análisis, creatividad y reflexión crítica, permitiendo	en la experiencia	Formativas de
159	una construcción de conocimiento más profunda,	educativa	Orden superior
160	con proyección transformadora en diversos contextos.		
161	Un cambio de actitud del docente con el uso de		
162	la multimodalidad es crucial, porque el pensamiento		Retos y
163	crítico solo puede florecer en escenarios donde	Dimensión transformadora	limitaciones para
164	el estudiante se percibe como protagonista y no	de los textos multimodales	la multimodalidad
165	como receptor pasivo de información.	en los procesos de	
166	Las principales dificultades en la implementación de	significación	
167	textos multimodales radican en las limitaciones del		Retos y
168	sistema educativo, como la escasez de equipos		limitaciones para

169	tecnológicos, la falta de conectividad a internet y la		la multimodalidad
170	carencia de espacios para herramientas digitales.		
171	Pese a estas limitaciones, considero que la	La educación básica primaria	Formación
172	multimodalidad debe integrarse desde los primeros	como escenario pedagógico	temprana del
173	grados, ya que la infancia es un periodo sensible al	del razonamiento	razonamiento
174	aprendizaje y a la exploración de diferentes lenguajes.	reflexivo	reflexivo
175	No se trata solo de incorporar tecnologías al aula, sino	Configuración formativa	
176	de resignificar prácticas pedagógicas para que los	del pensamiento crítico	Habilidades
177	estudiantes lean, interpreten y cuestionen la realidad,	en la experiencia	formativas de orden
178	mediante habilidades formativas de orden superior	educativa	superior
179	esenciales para una formación integral.		
180	El pensamiento crítico debe asumirse como una		Proyección
181	competencia transversal en educación básica primaria,		transformadora
182	y los textos multimodales deberían constituirse en un		de la
183	medio privilegiado para alcanzarlo, articulando diversas	Dimensión transformadora	multimodalidad
184	Semióticas en procesos reflexivos y transformadores.	de los textos multimodales	
185	En este sentido, la multimodalidad no es un lujo	en los procesos de significación	
186	pedagógico, sino una necesidad formativa que responde		Estrategias
187	a la naturaleza cultural, tecnológica y social de la época		Didácticas

188	en que viven los estudiantes, preparando su capacidad		contextualizadas
189	crítica para desafíos complejos y cotidianos.		
190	No basta con introducir dispositivos digitales en las	La educación básica primaria	
191	aulas; se requiere una transformación de las prácticas	como escenario pedagógico	Transformación
192	docentes, de modo que los recursos multimodales estén	del razonamiento	personal y
193	al servicio del desarrollo del pensamiento crítico y no	reflexivo	colectiva de la
194	se reduzcan a simples herramientas de entretenimiento.		practica docente
195	La multimodalidad representa una vía pedagógica	Configuración formativa	
196	esencial para la formación integral de los estudiantes, al	del pensamiento crítico	Formación
197	potenciar su capacidad para integrar diversos lenguajes	en la experiencia	multidimensional
198	semióticos en procesos críticos, creativos y reflexivos	educativa	del estudiante
199	que responden a las demandas de la sociedad.		
200	De esta manera, la multimodalidad se proyecta como		
201	una estrategia pedagógica transformadora, al formar		Proyección
202	sujetos conscientes, reflexivos, críticos y responsables,		transformadora
203	capaces de enfrentar con criterio los desafíos del mundo	Dimensión transformadora	de la
204	contemporáneo y de participar activamente en la	de los textos multimodales	multimodalidad
205	construcción de una sociedad más justa y democrática.	en los procesos de significación	
206	En este tránsito, el docente actúa como mediador que		

207	guía el proceso de construcción de significados, fomenta		Mediación
208	la confrontación de ideas y estimula la autonomía		Pedagógica
209	intelectual de los niños, promoviendo un razonamiento		del pensamiento
210	reflexivo profundo y transformador, apostar por la	La educación básica primaria	reflexivo
211	multimodalidad es, en el fondo. Apostar por una	como escenario pedagógico	Autonomía
212	educación más humana, cercana y significativa	del razonamiento reflexivo	intelectual en la
213	atendiendo a sus intereses y particularidades.		escolaridad
UH3	**Entrevistador: Desde su hacer como docente de**		
215	**educación básica primaria ¿Cuál ha sido la**		
216	**importancia que ha otorgado a emplear**		
217	**herramientas audiovisuales en el fortalecimiento**		
218	**del proceso de enseñanza y aprendizaje**		
219	**de los estudiantes y cuál ha sido el beneficio**		
220	**que ha tenido en el proceso formativo de**		
221	**ellos en educación básica primaria?**		
222	**Profesora:** Desde mi experiencia como docente de	La educación básica primaria	
223	educación básica primaria, considero que el uso de	como escenario pedagógico	Formación
224	herramientas audiovisuales tiene una importancia	del razonamiento	temprana del
225	fundamental en el fortalecimiento del proceso de	reflexivo	razonamiento

226	enseñanza y aprendizaje.		reflexivo
227	La incorporación de textos multimodales alinea la	Dimensión transformadora	
228	escuela con la sociedad contemporánea, donde los niños	de los textos multimodales	Proyección
229	están expuestos constantemente a lenguajes	en los procesos de	transformadora
230	Multimodales en medios, redes sociales y tecnología	significación	de la
231	digital. Esta integración favorece experiencias de		multimodalidad
232	aprendizaje más cercanas a su realidad facilitando la		
233	comprensión, la motivación y la participación activa.		
234	En este sentido, las herramientas audiovisuales se	Configuración formativa	
235	convierten en un puente entre la teoría y la práctica,	del pensamiento crítico	Formación
236	entre el conocimiento escolar y las experiencias del	en la experiencia	multidimensional
237	entorno inmediato de los niños, fomentando una	educativa	del estudiante
238	conexión significativa y reflexiva.		
239	Estas herramientas no son simples apoyos visuales, sino		
240	recursos pedagógicos estratégicos que permiten mediar	La educación básica primaria	Mediación
241	entre el conocimiento escolar y la realidad sociocultural	como escenario pedagógico	pedagógica del
242	en la que los estudiantes están inmersos, fomentando	del razonamiento	razonamiento
243	una comprensión crítica y contextualizada.	reflexivo	reflexivo
244	El valor principal que otorgo a estas herramientas		

245	es que transforman la dinámica del aula: los		Autonomía intelectual
246	estudiantes pasarían de un rol pasivo, limitado a		en la escolaridad
247	la recepción de información, a un rol activo en el		
248	que analizan, interpretan, preguntan y argumentan.		
249	Al utilizar un video educativo o una secuencia	Dimensión transformadora	
250	de imágenes, los estudiantes no solo podrían	de los textos multimodales	Construcción de
251	comprender de manera más clara los contenidos,	en los procesos de	Significados a partir
252	sino que se apropiarían de ellos al establecer	significación	de múltiples lenguajes
253	conexiones con su vida cotidiana.		
254	Estos beneficios no solo impactarían el rendimiento		
255	académico, sino que contribuiría a la formación		Proyección Formativa
256	integral de los estudiantes, al prepararlos para ser	Configuración formativa	del Razonamiento
257	ciudadanos capaces de analizar y transformar	del pensamiento crítico	reflexivo
258	críticamente la realidad que los rodea.	en la experiencia	
259	Estas prácticas fortalecen el pensamiento autónomo, la	educativa	
260	responsabilidad y la capacidad de transferir lo aprendido		Habilidades formativas
261	a situaciones reales, sentando bases sólidas para su		de orden superior
262	formación integral y su participación consciente en la		
263	vida escolar y social.		

264	A través de la tecnología se logra una mayor motivación	La educación básica primaria	
265	e interés en los estudiantes: las clases resultan más	como escenario pedagógico	Herramientas audiovisuales
266	dinámicas y cercanas a sus formas de interacción. Así	del razonamiento	en el proceso formativo
267	se fomenta un aprendizaje activo que potencia el	reflexivo	
268	pensamiento crítico y la participación reflexiva.		
269	Se potencia la comprensión profunda de los contenidos,	Dimensión transformadora	
270	ya que los recursos audiovisuales permiten	de los textos multimodales	Construcción de
271	visualizar conceptos abstractos, ejemplificar	en los procesos de	significados a partir de
272	fenómenos complejos y ofrecer diferentes	significación	múltiples lenguajes
273	formas de representación que facilitan el aprendizaje.		
274	En la educación básica primaria, los procesos	Configuración formativa	Proyección Formativa
275	pedagógicos orientados a la comprensión profunda, la	del pensamiento crítico	del Razonamiento
276	reflexión y la toma de decisiones favorecen el desarrollo	en la experiencia	reflexivo
277	de capacidades que van más allá de la repetición de	educativa	
278	contenidos desprovistos de sentido.		
279	El uso de estas herramientas pudiera contribuir al		
280	desarrollo de habilidades críticas y	La educación básica primaria	Autonomía
281	comunicativas, pues los estudiantes aprenderían	como escenario pedagógico	Intelectual
282	a interpretar mensajes audiovisuales, a identificar	del razonamiento	en la

283	intencionalidades y a emitir juicios propios.	reflexivo	escolaridad
284	Otro aspecto relevante es que los recursos audiovisuales		
285	favorecen ritmos y estilos de aprendizaje diversos,		Experiencias
286	ofreciendo en las experiencias para enseñar un apoyo		para enseñar
287	que ayuda a comprender contenidos y participar		
288	activamente en actividades pedagógicas.		
289	Sin embargo es necesario expresar que el uso de	Dimensión transformadora	
290	herramientas audiovisuales en mi práctica docente	de los textos multimodales	Retos y limitaciones
291	Enfrenta retos significativos, debido a la escasez de	en los procesos de	para la multimodalidad
292	Equipos tecnológicos, la falta de conectividad estable	significación	
293	y la carencia de espacios adecuados.		
294	Al potenciar en el aula habilidades de orden superior	Configuración formativa	
295	hay una mayor motivación, comprensión profunda y	del pensamiento crítico	Habilidades
296	autonomía intelectual de los estudiantes,	en la experiencia	formativas de
297	permitiéndoles interpretar y transformar su realidad	educativa	orden superior
298	sociocultural de manera significativa.		
299	Esto implica resignificar prácticas tradicionales para		
300	potenciar las interpretaciones y significados que los	La educación básica primaria	Interpretaciones y
301	docentes otorgamos a la multimodalidad, a través del	como escenario pedagógico	significados otorgados

302	fomento de diálogos reflexivos que construyan	del razonamiento	
303	aprendizajes significativos y transformadores en el aula.	reflexivo	
304	Considero que el reto actual del docente es		
305	integrar de manera consciente y pedagógica	Dimensión transformadora	Proyección
306	las herramientas audiovisuales, no solo como apoyo,	de los textos multimodales	transformadora de la
307	sino como lenguaje esencial del siglo XXI.	en los procesos de	multimodalidad
308	De esta manera, la escuela se convierte en un espacio	significación	
309	de diálogo entre la tradición pedagógica y la cultura		Retos y
310	digital de los estudiantes, fomentando puentes		limitaciones para
311	reflexivos que integren ambos mundos para		la multimodalidad
	aprendizajes significativos y transformadores.		

Anexo C-2.

Estructuración de los testimonios para la constitución emergente de las categorías y sub. Categorías de análisis del Actor Social N. 2

N° de línea	Relato	Categorías	Sub-Categorías
1	**Entrevistador:** Nos encontramos en la sala de		
2	profesores de la Institución Educativa República de		
3	Argentina, con la profesora Ingris Murillo Pastrana.		
4	Gracias por aceptar esta entrevista. Su participación es		
5	esencial para comprender cómo los docentes		
6	perciben y trabajan el desarrollo del pensamiento		
7	crítico en los estudiantes a través del uso de textos		
8	multimodales. La información compartida será tratada		
9	con confidencialidad y empleada exclusivamente		
10	con fines investigativos.		
UH1	**Entrevistador: Desde su experiencia como docente,**		
12	**podría relatarme sus vivencias y experiencias**		
13	**respecto a ¿Cuál es la trascendencia que posee**		
14	**en los procesos formativos de educación básica**		
15	**primaria el fomentar el pensamiento crítico de los**		
16	**estudiantes y cómo ha sido el fortalecimiento**		

17	**que usted ha llevado a cabo en sus estudiantes a**		
18	**través de sus años de experiencia?**		
19	**Profesora:** En mi práctica cotidiana, fomentar el	Configuración formativa	
20	pensamiento critico, lo entiendo como una forma de	del pensamiento crítico	Formación
21	acompañarlos no solo en el desarrollo de habilidades	en la experiencia	multidimensional
22	cognitivas, sino también en su crecimiento emocional,	educativa	del estudiante
23	social y ético especialmente en este contexto.		
24	En reuniones o actividades grupales, cada opinión	Dimensión transformadora	
25	de los estudiantes tiene valor porque permite	de los textos multimodales	Construcción de
26	construir significados diversos a partir de las	en los procesos de	significados a partir de
27	experiencias, emociones y perspectivas que expresan	significación	múltiples lenguajes
28	a través de diferentes formas.		
29	Este proceso no ocurre de la noche a la mañana, pero		
30	con acompañamiento constante he visto cómo los	La educación básica primaria	Autonomía
31	estudiantes logran identificar sus propias posturas ante	como escenario pedagógico	intelectual en la
32	diferentes situaciones y se atreven a expresarlas con	del razonamiento	escolaridad
33	seguridad, argumentando por qué piensan así, por eso	reflexivo	
34	procuro que el proceso de enseñanza y aprendizaje se		Mediación Pedagógica
35	de en un espacio de diálogo respetuoso, donde el error		del razonamiento reflexivo

36	Se transforme en oportunidad de aprendizaje.		
37	Desde este punto de vista, enseñar no es solo		Formación
38	transmitir contenidos, sino formar ciudadanos	Configuración formativa	multidimensional
39	reflexivos, capaces de interpretar su entorno, tomar	del pensamiento crítico	del estudiante
40	decisiones conscientes y relacionarse con los demás	en la experiencia	
41	desde el respeto, en cada clase, busco que la	educativa	Habilidades formativas
42	curiosidad sea el punto de partida y la reflexión el		de orden superior
43	camino que los guíe hacia el conocimiento con sentido.		
44	Les enseño a observar los gestos, los mensajes	Dimensión transformadora	
45	publicitarios o los comportamientos sociales que los	de los textos multimodales	Retos y limitaciones
46	rodean, para analizar qué intenciones o valores se	en los procesos de	para la multimodalidad
47	esconden detrás; pese a nuestras limitaciones	significación	
48	tecnológicas, es necesario asumir el reto, ya que este		
49	ejercicio fortalece su pensamiento crítico y les permite		
50	comprender de manera más consciente la realidad		
51	desde edadestempranas**.**		
52	A lo largo de estos años, he aprendido el pensamiento	La educación básica primaria	
53	crítico se desarrolla cuando los niños aprenden a leer	como escenario pedagógico	Estrategias
54	el mundo más allá de los textos escritos, conectando	del razonamiento	Didácticas

55	los aprendizajes escolares con su realidad cotidiana	reflexivo	contextualizadas
56	a través de experiencias vivenciales y significativas.		
57	En vez de repetir conceptos, los invito a observar,	Configuración formativa	
58	comparar, preguntar y debatir, abordamos un tema	del pensamiento crítico	Habilidades formativas
59	social o ambiental, y los llevo motivo a pensar que	en la experiencia	de orden superior
60	ocurre en su barrio o en su familia frente a ese tema y	educativa	
61	poco a poco van dando a conocer sus puntos de vista.		
62	Cuando los niños descubren que pueden interpretar	Dimensión transformadora	Proyección
63	videos, canciones o imágenes para cuestionar su	de los textos multimodales	transformadora
64	realidad, transforman su pensamiento pasando de	en los procesos de	de la
65	aceptar pasivamente a leer activamente mensajes	significación	multimodalidad
66	sociales, impactando su entorno familiar y comunitario.		
67	Creo firmemente que si desde pequeños logran		
68	desarrollar esta capacidad crítica, estarán mejor	La educación básica primaria	Formación temprana
69	preparados para enfrentarse de manera ética y	como escenario pedagógico	del razonamiento
70	reflexiva a los retos de nuestra sociedad compleja,	del razonamiento	reflexivo
71	cambiante y llena de desafíos.	reflexivo	
72	En mi experiencia, este camino de acompañar		
73	a los niños a pensar críticamente también ha implicado		Mediación

74	revisar continuamente mi propia manera de enseñar,		pedagógica del
75	de tal forma que lo que sucede en el aula les permita		razonamiento
76	crecer como personas y no solo como estudiantes.		reflexivo
77	También he entendido que el pensamiento crítico no	Configuración formativa	
78	se construye solo en el aula, sino en el ambiente	del pensamiento crítico	Proyección Formativa del
79	escolar general, en las interacciones cotidianas del	en la experiencia	Razonamiento reflexivo
80	recreo, las dinámicas grupales yel trato entre	educativa	
81	estudiantes y profesores que fomenta el diálogo.		
82	He procurado que las actividades no se queden en		
83	ejercicios mecánicos, sino que los inviten a tomar		Habilidades formativas
84	decisiones, a valorar las consecuencias de sus actos y a		de orden superior
85	preguntarse por el sentido de aquello que aprenden		
86	para su vida diaria. Los materiales que fusionan texto,	Dimensión transformadora	
87	imagen y sonido despiertan empatía al reflejar vivencias	de los textos multimodales	Proyección
88	comunitarias, impulsando vincular lo observado con	en los procesos de	transformadora
89	valores como solidaridad y respeto mutuo, esta	significación	de la
90	conexión emocional cataliza interpretaciones personales		multimodalidad
91	que trascienden la comprensión literal.		
92	En este proceso, he visto cómo van ganando confianza	La educación básica primaria	

93	para participar a compartir lo que piensan, incluso	como escenario pedagógico	Autonomía
94	cuando su opinión es distinta a la de sus compañeros	del razonamiento	intelectual en la
95	o a la mía, entendiendo que el aula es un espacio	reflexivo	escolaridad
96	donde sus voces cuentan y tienen impacto.		
97	Así, el pensamiento crítico se convierte en una brújula	Configuración formativa	
98	etica para la vida adulta, permitiéndoles navegar con	del pensamiento crítico	Ciudadanía
99	discernimiento en un mundo saturado de información,	en la experiencia	Critica y
100	tomar decisiones conscientes que beneficien a su	educativa	Transformadora
101	comunidad y convertirse en agentes de cambio positivo.		
102	Esta conexión emocional impulsa interpretaciones	Dimensión transformadora	
103	reflexivas que trascienden lo literal, proyectando el	de los textos multimodales	Proyección
104	pensamiento crítico como herramienta para actuar en su	en los procesos de	transformadora
105	entorno inmediato, el aula se convierte en semillero de	significación	de la
106	cambio consciente, los niños, al reconocerse en esas		multimodalidad
107	imágenes y sonidos que tocan su corazón, empiezan a		
108	soñar soluciones simples pero poderosas para su barrio		
109	o su escuela.		
110	Los docentes de básica primaria debemos actúar como		
111	guías estratégicas al facilitar diálogos y actividades	La educación básica primaria	Mediación

112	multimodales que posicionan el error como oportunidad	como escenario pedagógico	pedagógica del
113	de análisis, fomentando en los estudiantes un	del razonamiento	razonamiento
114	cuestionamiento reflexivo continuo que estructura su	reflexivo	reflexivo
115	capacidad para interpretar y transformar su realidad		
116	escolar compartida.		
UH2	**Entrevistador: A lo largo de su ejercicio**		
118	**profesional ¿Cómo ha percibido usted que han**		
119	**respondido sus estudiantes en los procesos**		
120	**Reflexivos de interacción dialógica cuando emplea**		
121	**textos que integran imágenes, sonidos, videos**		
122	**u otros elementos además del texto escrito?**		
123	**Profesora:** He notado una diferencia enorme cuando	Dimensión transformadora	Proyección
124	incorporo textos multimodales en mis clases y los	de los textos multimodales	transformadora
125	estudiantes se involucran mucho más activamente, se	en los procesos de	de la
126	motivan profundamente y logran comprender mejor	significación	multimodalidad
127	los aprendizajes. Esto evidencia cómo los textos		
128	multimodales potencian el pensamiento crítico,	Configuración formativa	
129	permitiendo que cada estudiante desarrolle habilidades	del pensamiento crítico	Habilidades
130	de análisis, interpretación, comparación y	en la experiencia	formativas de orden

131	argumentación desde sus fortalezas individuales.	educativa	superior
132	El trabajo con estos materiales también promueve la	La educación básica primaria	Mediación
133	interacción dialógica reflexiva, las opiniones se	como escenario pedagógico	pedagógica del
134	expresan libremente y el aprendizaje se construye	del razonamiento	razonamiento
135	entre todos.	reflexivo	reflexivo
136	En contextos como el nuestro, donde muchos niños		
137	tienen un contacto limitado con la lectura tradicional,	Dimensión transformadora	Retos y limitaciones
138	el uso de imágenes, videos y sonidos les permite	de los textos multimodales	para la multimodalidad
139	conectar lo académico con su realidad cotidiana.	en los procesos de	
140	Este enfoque hace que la lectura pase de ser distante o	significación	
141	difícil a una experiencia rica y significativa, donde los		Construcción de
142	niños conectan imágenes, sonidos y palabras con sus		significados a partir de
143	vivencias para crear interpretaciones personales		múltiples lenguajes
144	relevantes. Esta práctica pedagógica proyecta hacia		
145	el futuro un razonamiento sólido en los estudiantes,	Configuración formativa	
146	donde no solo resuelven problemas académicos, sino	del pensamiento crítico	Proyección formativa
147	que desarrollan la capacidad de analizar críticamente su	en la experiencia	del razonamiento
148	realidad, tomar decisiones éticas y aportar soluciones	educativa	reflexivo
149	transformadoras. Esta dinámica permite que cada		

150	estudiante enriquezca las ideas del grupo con sus	La educación básica primaria	
151	propiasinterpretaciones únicas; otro aspecto	como escenario pedagógico	Estrategias
152	importante es que los textos multimodales ayudan	del razonamiento	didácticas
153	significativamente a nivelar las oportunidades de	reflexivo	contextualizadas
154	aprendizaje para todos a traves de experiencias		
155	compartidas diversificadas y de interes para ellos.		
156	Cuando trabajamos con materiales audiovisuales, los	Dimensión transformadora	
157	niños activan otros lenguajes: expresan lo que sienten	de los textos multimodales	Construcción de
158	con gestos auténticos y palabras sinceras, interpretan	en los procesos de	significados a partir de
159	imágenes y sonidos con gran curiosidad, y construyen	significación	múltiples lenguajes
160	sentido profundo a partir de ellos.		
161	Por tanto, integrar la multimdodalidad y el desarrollo	Configuración formativa	
162	cognitivo con el crecimiento emocional y social de	del pensamiento crítico	Formación
163	los niños no solo les ayuda a comprender conceptos	en la experiencia	multidimensional
164	académicos, sino también a reconocer sus emociones	educativa	del estudiante
165	ante situaciones complejas, favoreciendo así su		
166	formación integral. A los niños les encanta debatir		Mediación
167	lo que comprenden de un video o una canción, y	La educación básica primaria	pedagógica del
168	muchas veces surgen interpretaciones distintas que	como escenario pedagógico	razonamiento

169	ellos mismos se encargan de contrastar, esta dinámica	del razonamiento	reflexivo
170	fortalece la escucha activa la argumentación y el	reflexivo	
171	respetopor la diversidad de ideas. Veo cómo		
172	experimentan el aprendizaje en educación básica		Autonomía
173	primaria no solo como recepción pasiva de		intelectual en la
174	información, sino como proceso de creación colectiva		escolaridad
175	En una actividad cultural analizamos un corto sobre		
176	la vida en comunidad, y fue impresionante escuchar	Dimensión transformadora	Proyección
177	cómo los estudiantes relacionaban lo que veían con	de los textos multimodales	transformadora de la
178	los valores del respeto, la ayuda mutua o la solidaridad	en los procesos de	multimodalidad
179	en su propio entorno. Esa experiencia me confirmó	significación	
180	que los textos multimodales favorecen la reflexión		Proyección
181	crítica porque despiertan empatía y permiten que		transformadora de la
182	los niños se reconozcan en lo que observan.		multimodalidad
183	Al contrastar las opiniones cada niño descubre que su	Configuración formativa	
184	manera única de observar se proyecta hacia un	del pensamiento crítico	Proyección formativa
185	razonamiento más reflexivo y profundo, esencial para	en la experiencia	del razonamiento
186	que el grupo construya juntos una comprensión más	educativa	reflexivo
187	completa que trasciende la literalidad.		

188	Permitiendo que los niños desde pequeños desarrollen	La educación básica primaria	
189	la capacidad de detenerse a pensar sobre su propio	como escenario pedagógico	Formación temprana
190	pensamiento, conectar experiencias diversas y construir	del razonamiento	del razonamiento
191	respuestas reflexivasante los estímulos visuales,	reflexivo	reflexivo
192	sonoros y textuales que enriquecen su comprensión		
193	del mundo, esta práctica les brinda herramientas para		
194	transferir estos procesos metacognitivos a otras áreas.		
195	Es asi como la multimodalidad se consolida como	Dimensión transformadora	
196	eje articulador del aprendizaje transformador,	de los textos multimodales	Mediación semiótica
196	permitiéndoles no solo consumir información,	en los procesos de	transformadora
197	sino recrearla desde sus experiencias para impactar	significación	del aprendizaje
198	positivamente su entorno escolar y comunitario y		Construcción de
199	lo más impactante es ver cómo un mismo video, una		significados a partir de
200	cancion, una imagen, genera tantas lecturas distintas.		múltiples lenguajes
201	Los estudiantes que enfrentan obstáculos notables con	Configuración formativa	
202	la lectura tradicional, al ofrecerles recursos visuales o	del pensamiento crítico	Proyección formativa
203	auditivos, consiguen activar vías de comprensión más	en la experiencia	del razonamiento
204	intuitivas y naturales para su desarrollo cognitivo,	educativa	reflexivo
205	reconociendo así su potencial para generar aprendizajes		

206	significativos. En fin, la educación básica primaria se	La educación básica primaria	
207	configura como un espacio privilegiado donde se deben	como escenario pedagógico	
208	superar obstáculos institucionales, tecnológicos y	del razonamiento	Formación temprana
209	pedagógicos para que los estudiantes, desde sus	reflexivo	del razonamiento
210	primeros años escolares, puedan integrar recursos		reflexivo
211	textuales, visuales y audiovisuales en procesos de		
212	comprension que estimulan su capacidad de análisis		
213	y conexión significativa con el entorno.		
UH3	**Entrevistador: Desde su hacer como docente de**		
215	**educación básica primaria ¿Cuál ha sido la**		
216	**importancia que ha otorgado a emplear**		
217	**herramientas audiovisuales en el fortalecimiento**		
218	**del proceso de enseñanza y aprendizaje**		
219	**de los estudiantes y cuál ha sido el beneficio**		
220	**que ha tenido en el proceso formativo de**		
221	**ellos en educación básica primaria?**		
222	**Profesora:** Las herramientas audiovisuales han sido,	La educación básica primaria	
223	para mí, una estrategia pedagógica esencial en	como escenario pedagógico	Estrategias
224	nuestra quehacer docente, con estudiantes de contextos	del razonamiento	didácticas

225	socioeconómicos modestos, estos recursos permiten	reflexivo	contextualizadas
226	abrir ventanas a otrosmundos y experiencias.		
227	Por ejemplo, cuando elaboran pequeños videos o	Configuración formativa	
228	cuentos ilustrados, los estudiantes integran de manera	del pensamiento crítico	Formación
229	armónica competencias lingüísticas, visuales,	en la experiencia	multidimensional
230	tecnológicas y socioemocionales, desarrollando una	educativa	del estudiante
231	comprensión profunda de los aprendizajes.		
232	Además, los recursos audiovisuales despiertan	Dimensión transformadora	Proyección
233	emociones, y esas emociones fortalecen la memoria	de los textos multimodales	transformadora
234	y la comprensión del aprendizaje facilitando que lo	en los procesos de	de la
235	usen recuperen, lo relacionen con nuevas experiencias	significación	multimodalidad
236	y lo de forma autónoma en su día a día.		
237	Así, se transforma el aula en un espacio de	La educación básica primaria	
238	experimentación auténtica donde el niño pasa de	como escenario pedagógico	Autonomía
239	receptor pasivo a protagonista generador de	del razonamiento	intelectual en la
240	conocimiento situado en su realidad y en este tránsito	reflexivo	escolaridad
241	siembra las bases para una formación reflexiva.		
242	En mi práctica también he observado que las	Configuración formativa	
243	herramientas audiovisuales promueven una integración	del pensamiento crítico	Formación

244	más efectiva de los saberes, permitiendo que los niños	en la experiencia	multidimensional
245	conecten conceptos de distintas áreas de manera natural	educativa	del estudiante
246	y significativa, en lugar de aprenderlos de forma		
247	aislada. Sin embargo, no todo es sencillo en nuestro		
248	día a día: los recursos audiovisuales no estan	Dimensión transformadora	
249	disponibles o las conexiones se cortan en el momento	de los textos multimodales	Retos y limitaciones
250	menos oportuno, lo que nos obliga a ser creativos	en los procesos de	para la multimodalidad
251	y buscar caminos para garantizar estas experiencias	significación	
252	enriquecedoras, así, lo que empieza como una pantalla		
253	o un sonido se convierte en instrumentos para soñar.		
254	A través de los recursos audiovisuales, se despierta el		
255	gusto por aprender, al tiempo que se potencia desde		Formación temprana
256	temprana edad la capacidad de los niños para	La educación básica primaria	del razonamiento
257	reflexionar críticamente sobre su entorno, conectando	como escenario pedagógico	reflexivo
258	emocional e intelectualmente con los aprendizajes.	del razonamiento	
259	Uno de los mayores beneficios ha sido observar cómo	reflexivo	
260	los estudiantes se apropian activamente del aprendizaje		Autonomía
261	Seleccionando información relevante, decidiendo y		intelectual en la
262	reflexionando este proceso concreto fomenta su		escolaridad

263	autonomía intelectual.		
264	Ademas no solo desarrollan competencias	Configuración formativa	
265	comunicativas,sino también habilidades críticas:	del pensamiento crítico	Habilidades formativas
266	seleccionan información relevante, deciden cómo	en la experiencia	de orden superior
267	representarla y reflexionan profundamente sobre el	educativa	
268	mensaje que deseandar a conocer.		
269	De esta manera, los recursos audiovisuales estimulan	Dimensión transformadora	
270	múltiples versiones se multiplican en significados	de los textos multimodales	Construcción de
271	diversos y personales, todos válidos, que se alimentan	en los procesos de	significados a partir de
272	mutuamente y amplían su comprensión del mundo	significación	múltiples lenguajes
273	más allá de lo literal.		
274	Este proceso fomenta la responsabilidad, el trabajo en	La educación básica primaria	
275	equipo, valores fundamentales y el análisis reflexivo	como escenario pedagógico	Mediación
276	de los estudiantes, articulando prácticas multimodales	del razonamiento	pedagógica del
277	con dinámicas grupales para potenciar su capacidad	reflexivo	razonamiento
278	de cuestionamiento ético y propositivo en el aula.		reflexivo
279	Así, los niños trascienden el aprendizaje aislado	Configuración formativa	
280	proyectando su razonamiento reflexivo al comprender	del pensamiento crítico	Proyección formativa
281	cómo cada conocimiento se conecta con otros en su	en la experiencia	del razonamiento

282	vida cotidiana, llevándolos a aplicar esas relaciones	educativa	reflexivo
283	en decisiones conscientes y transformadoras.		
284	De esta manera, los textos multimodales impulsan	Dimensión transformadora	Proyección
285	que los estudiantes extiendan sus procesos analíticos	de los textos multimodales	transformadora
286	y reflexivos hacia transformaciones prácticas	en los procesos de	de la
287	en el aula, donde logran tejer conceptos intrincados,	significación	multimodalidad
288	confrontar visiones diversas y respaldar posturas		
289	personales mediante estímulos que fusionan		
290	imágenes, sonidos ypalabras, generando así		
291	impactos duraderos en su comprensión del mundo		
292	y su participación activa en su entorno escolar,		
293	familiar y social.		
294	Asi mismo, considero que el mayor aporte de lo	La educación básica primaria	
295	audiovisual es humanizar la enseñanza, a través de	como escenario pedagógico	Mediación
296	imágenes y sonidos, los estudiantes se ven reflejados	del razonamiento	pedagógica
297	en historias reales o ficcionales, descubren otras y	reflexivo	del razonamiento
298	culturas despiertan su sensibilidad social.		reflexivo
299	Esta aproximación multidimensional favorece que		Formación
300	los niños no solo absorban contenidos, sino que los	Configuración formativa	multidimensional

301	transformen en herramientas para interpretar la realidad	del pensamiento crítico	del estudiante
302	compleja, participando en dinámicas grupales donde	en la experiencia	
303	contrastan opiniones, evalúan evidencias y construyen	educativa	
304	conocimiento colectivo que trasciende lo individual.		
305	De esta forma, se fomenta en los estudiantes una	Dimensión transformadora	
306	significación activa en la queno solo retienen	de los textos multimodales	Construcción de
307	información, sino que los niños son capaces de	en los procesos de	significados a partir de
308	transformarla en representaciones propias y de dialogar	significación	múltiples lenguajes
309	con nuevas experiencias educativas y cotidianas,		
310	generando construcciones conceptuales innovadoras		
311	que amplían su visión de los temas tratados, de su		
312	entorno y del mundo de la vida.		
313	Por lo tanto, desde los primeros grados, los recursos		
314	multimodales despiertan en los estudiantes preguntas		Formación temprana
315	simples pero profundas como “¿por qué pasa esto?”, al		del razonamiento
316	conectar lo que observan con su rutina diaria, de esta		reflexivo
317	manera, se siembra tempranamente una pausa reflexiva	La educación básica primaria	
318	que se vuelve natural y que prepara el desarrollo de su	como escenario pedagógico	
319	pensamiento. Como docente, me siento comprometida	del razonamiento	Innovación pedagógica

320	a seguir explorando estas herramientas no solo desde la	reflexivo	con enfoque
321	tecnología, sino desde una pedagogía que transforma		transformador
322	vidas, da voz a quienes más la necesitan y contribuye a		
323	la construcción de futuros esperanzadores.		
324	Esta aproximación pedagógica, apoyada en el uso	Configuración formativa	Habilidades formativas
325	consciente de recursos multimodales, favorece la	del pensamiento crítico	de orden superior
326	construcción de pensamiento crítico y por ende el	en la experiencia	
327	desarrolo de habilidades formativas de orden superiror	educativa	
328	favoreciendo el proceso de aprendizaje.		
329	En este sentido, la multimodalidad se consolida como	Dimensión transformadora	Proyección
330	una apuesta pedagógica que trasciende el aula y se	de los textos multimodales	transformadora
331	extiende a la formación de sujetos críticos, sensibles y	en los procesos de	de la
332	comprometidos con su entorno.	significación	multimodalidad

Anexo C-3.

Matriz 1. *Estructuración de los testimonios para la constitución emergente de las categorías y sub. Categorías de análisis del Actor Social N. 3*

N° de línea	Relato	Categorías	Sub-Categorías
1	**Entrevistador:** Nos encontramos en la sala de		
2	profesores de la Institución Educativa República de		
3	Argentina, con la profesora Karin Gómez Cortez.		
4	Gracias por aceptar esta entrevista. Su participación es		
5	esencial para comprender cómo los docentes		
6	perciben y trabajan el desarrollo del pensamiento		
7	crítico en los estudiantes a través del uso de textos		
8	multimodales. La información compartida será tratada		
9	con confidencialidad y empleada exclusivamente		
10	con fines investigativos.		
UH1	**Entrevistador: Desde su experiencia como docente,**		
12	**podría relatarme sus vivencias y experiencias**		
13	**respecto a ¿Cuál es la trascendencia que posee**		
14	**en los procesos formativos de educación básica**		
15	**primaria el fomentar el pensamiento crítico de los**		
16	**estudiantes y cómo ha sido el fortalecimiento**		

17	**que usted ha llevado a cabo en sus estudiantes a**		
18	**Través de sus años de experiencia?**		
19	**Profesora:** Desde mi amplia experiencia como docente	Configuración formativa	
20	de lengua castellana en básica primaria, con doctorado	del pensamiento crítico	Formación
21	en educación y más de veinte años acompañando el	en la experiencia	multidimensional
22	Crecimiento de niños en aulas multiculturales	educativa	del estudiante
23	considero que fomentar el pensamiento crítico tiene		
24	una trascendencia profunda en los procesos formativos.		
25	Claro que he enfrentado retos, como la tendencia	Dimensión transformadora	
26	heredada de enfoques memorísticos o la falta de	de los textos multimodales	Retos y limitaciones
27	tiempo en el currículo y la escaces de recursos	en los procesos de	para la multimodalidad
28	Tecnológicos que limitan la implementación	significación	
29	profunda de prácticas críticas en básica primaria.		
30	Pero los he superado con estrategias contextualizadas,		
31	como talleres de preguntas guiadas sobre situaciones	La educación básica primaria	Estrategias
32	cotidianas, noticias locales o análisis de personajes	como escenario pedagógico	didácticas
33	con motivaciones complejas, adaptadas a la realidad	del razonamiento	contextualizadas
34	Escolar y social de los estudiantes,	reflexivo	
35	motivando su interés y disposición por aprender.		

36	No se trata solo de enseñar a leer y escribir, sino de		
37	guiar a los estudiantes hacia una mirada analítica		Habilidades formativas
38	que les permita cuestionar su realidad, conectar ideas		de orden superior
39	con empatía y tomar decisiones responsables desde	Configuración formativa	
40	temprana edad.	del pensamiento crítico	
41	En mi práctica diaria, fortalezco el pensamiento crítico	en la experiencia	
42	analizando historias con dilemas cotidianos, donde los	educativa	Habilidades formativas
43	niños evalúan evidencias, proponen soluciones y		de orden superior
44	argumentan sólidamente, activando análisis, síntesis		
45	y evaluación ética desde básica primaria.		
46	Asi mismo procuro invitar a los niños a construir	Dimensión transformadora	
47	significados profundos y personales desde sus vivencias	de los textos multimodales	Construcción de
48	Integrando palabras, emociones y experiencias en	en los procesos de	significados a partir de
49	narrativas ricas que proyectan su crecimiento hacia	significación	múltiples lenguajes
50	horizontes de comprensión amplios y transformadores.		
51	Así cultivan autonomía intelectual como protagonistas	La educación básica primaria	
52	del aprendizaje, defendiendo posturas con confianza	como escenario pedagógico	Autonomía
53	y cuestionando independientemente, transformando	del razonamiento	intelectual en la
54	su experiencia escolar en verdadera independencia	reflexivo	escolaridad

55	cognitiva.		
56	En aulas diversas, adapto las estrategias para que	Configuración formativa	
57	todas las voces cuenten, cultivando un razonamiento	del pensamiento crítico	Proyección formativa
58	Inclusivo que fortalece identidades locales y	en la experiencia	del razonamiento
59	desarrolla habilidades avanzadas como la síntesis	educativa	reflexivo
60	Ética y la evaluación crítica.		
61	La eficacia de esta práctica se revela en el largo plazo:		
62	estudiantes que lideran o proponen ideas para su	Dimensión transformadora	Proyección
63	comunidad mostrando cómo el pensamiento crítico,	de los textos multimodales	transformadora
64	nutrido con sensibilidad multimodal, genera cambios	en los procesos de	de la
65	Reales pese a limitaciones materiales.	significación	multimodalidad
66	Estas dinámicas median el razonamiento reflexivo de		
67	manera natural y continua, guiando a los niños a través		Mediación Pedagógica
68	De procesos de pensamiento profundo donde	La educación básica primaria	del pensamiento reflexivo
69	transforman su modo de pensar y establecen conexiones	como escenario pedagógico	
70	que fortalecen su capacidad para reflexionar, he visto	del razonamiento	
71	cómo esta mediación temprana, sistemática y continua	reflexivo	
72	despierta en ellos una curiosidad activa y profunda que		Formación temprana
73	trasciende el aula, preparándolos para dialogar con		del razonamiento

74	confianza y madurez reflexiva en cualquier escenario.		reflexivo
75	Con dramatizaciones sencillas sin necesidad de	Configuración formativa	
76	Tecnologías sofisticadas, observamos cómo los	del pensamiento crítico	Formación
77	estudiantes experimentaban un crecimiento integral	en la experiencia	multidimensional
78	demostrando que estas prácticas generan aprendizajes	educativa	del estudiante
79	profundos y transformadores en el día a día del aula.		
80	Recuerdo una sesión especial con carteles publicitarios:		
81	los niños detectaron la intención comunicativa de estos y	Dimensión transformadora	Construcción de
82	argumentaron sus respuestas y dibujaron, esta actividad	de los textos multimodales	significados a partir de
83	rompió distracciones y les dio alas para producir por sí	en los procesos de	múltiples lenguajes
84	mismos, uniendo palabras y arte de forma natural.	significación	
85	Otra experiencia muy significativa fue acercarnos a las		
86	leyendas urbanas para romper algunas ideas que los		Construcción de
87	niños tenian poco a poco, la timidez se transformó en		significados a partir de
88	un caudal de historias contadas con emoción, que		múltiples lenguajes
89	llegaron hasta las familias.		
90	Esta formación no es algo lejano ni abstracto; se	La educación básica primaria	
91	concreta cada día en el aula cuando vemos al niño pasar	como escenario pedagógico	Autonomía
92	de repetir respuestas aprendidas a formular preguntas	del razonamiento	intelectual en la

93	propias, a cuestionar, a argumentar y a buscar sentido en	reflexivo	escolaridad
94	lo que aprende, preparándose así para afrontar un mundo		
95	complejo y cambiante.		
96	Estas vivencias confirman que el pensamiento crítico	Configuración formativa	
97	no es un lujo educativo, sino una necesidad vital que	del pensamiento crítico	Ciudadanía
98	transforma aulas comunes en laboratorios vivos de	en la experiencia	reflexiva
99	ciudadanía activa, donde cada niño descubre su poder	educativa	en acción
100	para influir positivamente en su mundo inmediato.		
101	Hoy los veo, ya un poco más grandes, participando en	Dimensión transformadora	
102	Su comunidad llevando consigo las semillas de	de los textos multimodales	Proyección
103	pensamiento crítico que sembramos juntos en el aula,	en los procesos de	transformadora
104	demostrando que esas primeras experiencias perduran	significación	de la
105	y los impulsan a actuar con compromiso en su entorno.		multimodalidad
106	Mis años frente al aula me han enseñado que, con		
107	paciencia, creatividad y convicción pedagógica, es	La educación básica primaria	Estrategias
108	posible transformar las limitaciones en oportunidades,	como escenario pedagógico	didácticas
109	convertir los obstáculos en aprendizajes y sembrar	del razonamiento	contextualizadas
110	cambios profundos que no solo impactan su desempeño	reflexivo	
111	académico, sino que perduran en su manera de pensar,		

112	sentir y actuar en la sociedad preparándolos para ser		
113	Lideres y constructores de su futuro.		
UH2	**Entrevistador: A lo largo de su ejercicio**		
115	**Profesional ¿Cómo ha percibido usted que han**		
116	**Respondido sus estudiantes en los procesos**		
117	**reflexivos de interacción dialógica cuando emplea**		
118	**Textos que integran imágenes, sonidos, videos**		
119	**Y otros elementos además del texto escrito?**		
120	**Profesora:** A lo largo de mi ejercicio profesional		
121	he evidenciado que los estudiantes responden de	La educación básica primaria	Mediación
122	manera altamente positiva y significativa a los procesos	como escenario pedagógico	pedagógica del
123	reflexivos de interacción dialógica cuando se emplean	del razonamiento	razonamiento
124	textos multimodales que integran imágenes, sonidos,	reflexivo	reflexivo
125	videos y texto escrito. Estos recursos amplían las	Dimensión transformadora	
126	las posibilidades de comprensión profunda y expresión	de los textos multimodales	Construcción de
127	creativa, permitiendo que los niños construyan sentido	en los procesos de	significados a partir de
128	desde múltiples lenguajes de manera integrada y no se	significación	múltiples lenguajes
129	limiten a una lectura literal del contenido. A través de	Configuración formativa	
130	preguntas guiadas y espacios de diálogo estructurado,	del pensamiento crítico	Habilidades formativas

131	los estudiantes aprenden a interpretar la relación entre	en la experiencia	de orden superior
132	los diferentes modos semióticos, fortaleciendo	educativa	
133	habilidades cognitivas frente a diversas situaciones.		
134	La combinación de imágenes, sonidos, videos y texto	La educación básica primaria	
135	escrito resulta especialmente pertinente en la primaria,	como escenario pedagógico	Formación temprana
136	porque se ajusta a las forma s naturales en que los	del razonamiento	del razonamiento
137	Estudiantes exploran, interpretany construyen	reflexivo	reflexivo
138	Significado en esta etapa de su desarrollo.		
139	Desde mi rol como docente de lenguaje, asumo una	Dimensión transformadora	
140	Mediación pedagógica intencional, sistemática y	de los textos multimodales	Mediación
141	Transformadora que orienta la observación, la	en los procesos de	pedagógica del
142	escucha atenta y el análisis crítico profundo y	significación	razonamiento
143	Reflexivo de estos textos multimodales.		reflexivo
144	El uso de textos enriquecidos con múltiples elementos	Configuración formativa	
145	imágenes, sonidos, gestos, colores y recursos digitales	del pensamiento crítico	Formación
146	contribuye de manera significativa a la formación de	en la experiencia	multidimensional
147	estudiantes más participativos, críticos y sensibles,	educativa	del estudiante
148	estos recursos no solo captan su atención, sino que		
149	amplían sus formas de comprender y expresar el		

150	mundo, permitiéndoles analizar mensajes desde		
151	distintas perspectivas.		
152	En el contexto de la educación básica primaria	La educación básica primaria	
153	colombiana, la multimodalidad resulta especialmente	como escenario pedagógico	Estrategias
154	pertinente, ya que conecta los contenidos escolares	del razonamiento	didácticas
155	con las realidades culturales, sociales y emocionales	reflexivo	contextualizadas
156	de los estudiantes. El uso de videos, relatos		
157	audiovisuales o producciones sonoras relacionadas	Dimensión transformadora	Proyección
158	con su entorno inmediato favorece la participación	de los textos multimodales	transformadora
159	activa, el reconocimiento de la diversidad y la	en los procesos de	de la
160	construcción de aprendizajes significativos con	significación	multimodalidad
161	sentido social. Si bien surgen desafíos asociados		
162	A la sobreestimulación visual frecuente o a las		
163	Limitaciones tecnológicas persistentes, estos se		Retos y limitaciones
164	Convierten en oportunidades didácticas mediante		para la multimodalidad
165	Estrategias adaptadas a la realidad del aula.		
166	Desde la evaluación formativa, he notado avances en	Configuración formativa	
167	la lectura crítica, expresión oral y escucha respetuosa;	del pensamiento crítico	Habilidades formativas
168	los estudiantes pasan de descripciones superficiales a	en la experiencia	de orden superior

169	Interpretaciones profundas, formulan preguntas	educativa	
170	pertinentes, contrastan ideas y elaboran conclusiones.		
171	Pausa reflexiva, dibujos interpretativos, trabajo	La educación básica primaria	
172	colaborativo, uso del cuerpo y voz" describe estrategias	como escenario pedagógico	Estrategias
173	concretas y adaptadas al aula multimodal que aseguran	del razonamiento	didácticas
174	Inclusión y reflexión, diseñadas específicamente	reflexivo	contextualizadas
175	Para el contexto de básica primaria.		
176	La integración de textos multimodales fortalece		
177	competencias comunicativas, ciudadanas y críticas que	Configuración formativa	Proyección formativa
178	se consolidan a lo largo de toda la escolaridad y estas	del pensamiento crítico	del razonamiento
179	competencias permiten a los estudiantes asumir posturas	en la experiencia	reflexivo
180	argumentadas frente a las situaciones que los rodean.	educativa	
181	De este modo, la multimodalidad se valida como un		
182	puente pedagógico fundamental para la formación de		Formación integral
183	lectores autónomos y comprometidos con su realidad,		del lector
184	capaces de establecer relaciones entre lenguajes,		multimodal
185	contextos y experiencias.		
186	Un ejemplo de ello es cuando a partir de un video una	Dimensión transformadora	Proyección
187	infografía, una cancion sobre el cuidado de los ríos,	de los textos multimodales	transformadora

188	los niños transitan hacia la formulación de propuestas	en los procesos de	de la
189	ecológicas, integrando lo observado, lo escuchado y lo	significación	multimodalidad
190	Dialogado desde una conciencia ambiental crítica**.**		
191	Estas experiencias pedagógicas transforman a los	La educación básica primaria	
192	estudiantes de receptores pasivos en sujetos activos	como escenario pedagógico	Autonomía
193	del aprendizaje, capaces de argumentar, respetar	del razonamiento	intelectual en la
194	puntos de vista diversos y construir conocimientos	reflexivo	escolaridad
195	de manera colaborativa. La participación activa de los		
196	estudiantes en la construcción de una ciudadanía		
196	crítica se fortalece desde las primeras etapas de su	Configuración formativa	Ciudadanía crítica
197	formación escolar, al promover espacios de dialogo	del pensamiento crítico	y compromiso social
198	reflexión y análisis del entorno que les permiten	en la experiencia	
199	comprender su realidad. De esta manera, los niños	educativa	Proyección formativa
200	desarrollan la capacidad de reflexionar sobre su		del razonamiento
201	realidad, cuestionar lo que observan y asumir una		reflexivo
202	postura propia frente a su contexto desde los primeros		
203	años de escolaridad. Por tanto, la integración de		
204	imágenes, sonidos, videos y textos en básica primaria	Dimensión transformadora	
205	cultiva una mirada analítica que permite a los niños	de los textos multimodales	Integración

206	interpretar desde múltiples ángulos, contrastar ideas y	en los procesos de	semiótica
207	construir significados y cuestionamientos autónomos	significación	critica
208	Fortaleciendo su capacidad para comunicarse.		
UH3	**Entrevistador: Desde su hacer como docente de**		
210	**Educación básica primaria¿Cuál ha sido la**		
211	**Importancia que ha otorgado a emplear**		
212	**herramientas audiovisuales en el fortalecimiento**		
213	**Del proceso de enseñanza y aprendizaje**		
214	**de los estudiantes y cuál ha sido el beneficio**		
215	**que ha tenido en el proceso formativo de**		
216	**ellos enqeducación básica primaria?**		
217	**Profesora:** En mi experiencia como docente de	Dimensión transformadora	
218	educación básica primaria, he descubierto que las	de los textos multimodales	Retos y limitaciones
219	herramientas audiovisuales no son solo un apoyo	en los procesos de	para la multimodalidad
220	didáctico, sino un puente directo hacia la curiosidad	significación	
221	y la emoción de lo niños. Los beneficios de las	Configuración formativa	
222	herramientas audiovisuales se reflejan en su manera	del pensamiento crítico	
223	de analizar, preguntar y crear, he visto cómo, a partir	en la experiencia	Habilidades formativas
224	de un corto los niños comienzan a emitir opiniones	educativa	de orden superior

225	con respeto y seguridad. Los recursos audiovisuales	La educación básica primaria	Mediación
226	se convierten así en mediadores pedagógicos que	como escenario pedagógico	pedagógica del
227	apoyan la construcción de conocimientos, permiten	del razonamiento	razonamiento
228	conectar lo que se aprende en el aula con la realidad	reflexivo	reflexivo
229	cotidiana y fortalecen procesos como la observación,		
230	La atención y la expresión de ideas.		
231	Cuando una imagen, un sonido o un video entran al	Dimensión transformadora	
232	aula, los estudiantes no solo “aprenden”, sino que	de los textos multimodales	Construcción de
233	sienten, imaginan y se reconocen en lo que están	en los procesos de	significados a partir de
234	viendo, esto vuelve el lenguaje más cercano y	significación	múltiples lenguajes
235	comprensible para ellos.		
236	Además, los estudiantes de primaria se encuentran		
237	en pleno proceso de construcción de su mundo	Configuración formativa	Formación
238	simbólico y en el desarrollo progresivo de las formas	del pensamiento crítico	multidimensional
239	mediante las cuales expresan sus ideas, emociones y	en la experiencia	del estudiante
240	percepciones sobre la realidad que los rodea.	educativa	
241	Este ejercicio metacognitivo les permite reconocer sus		
242	avances, valorar el aprendizaje y asumir un rol activo y	La educación básica primaria	Autonomía
243	responsable en su propio proceso formativo, así mismo,	como escenario pedagógico	intelectual en la

244	promueve una actitud crítica y reflexiva que los prepara	del razonamiento	escolaridad
245	para enfrentar nuevos retos con mayor seguridad, de	reflexivo	
246	esta manera, desarrollan autonomía y confianza en sus		
247	capacidades, consolidando hábitos que favorecen un		
248	aprendizaje continuo y significativo.		
249	El beneficio en el proceso formativo de los estudiantes	Dimensión transformadora	
250	ha sido significativo, pues el uso intencional de estos	de los textos multimodales	Construcción de
251	recursos ha contribuido a que los niños no solo reciban	en los procesos de	significados a partir de
252	información, sino que la analicen y establezcan	significación	múltiples lenguajes
253	relaciones entre diferentes situaciones y saberes.		
254	Se fortalece así un pensamiento reflexivo que articula lo		
255	emocional con lo cognitivo, ayudándolos a crecer no	Configuración formativa	Proyección formativa
256	solo en lo académico, sino también en lo personal y	del pensamiento crítico	del razonamiento
257	social, este proceso favorece el desarrollo de la empatía	en la experiencia	reflexivo
258	y la autorregulación en su interacción con los demás.	educativa	
259	Además, contribuye a formar individuos más		Formación
260	conscientes de sus emociones y acciones, capaces de		multidimensional
261	convivir armónicamente y aportar positivamente a su		del estudiante
262	comunidad.		

263	De esta manera, el aula se consolida como un espacio	La educación básica primaria	
264	de aprendizaje equitativo, significativo y conectado	como escenario pedagógico	Estrategias
265	con la vida real, eneste entorno, todos los estudiantes	del razonamiento	didácticas
266	encuentran oportunidades para participar, expresar sus	reflexivo	contextualizadas
267	ideas y aprender desde sus experiencias y contextos.		
268	No obstante, implementar propuestas que integren	Dimensión transformadora	
269	diversos lenguajes y recursos comunicativos implica	de los textos multimodales	Retos y limitaciones
270	afrontar ciertas dificultades que requieren atención y	en los procesos de	para la multimodalidad
271	adaptación constante, la disponibilidad de materiales,	significación	
272	el acceso a la tecnología y la formación docente son		
273	factoresque pueden limitar las posibilidades de		
274	Exploración y expresión en el aula.		
275	Frente a estos desafíos, resulta fundamental promover	Configuración formativa	Formación
276	experiencias de aprendizaje que integren diversas	del pensamiento crítico	multidimensional
277	formas de expresión y comprensión, permitiendo que	en la experiencia	del estudiante
278	los estudiantes construyan conocimiento a partir de	educativa	
279	múltiples fuentes y lenguajes desarrollando habilidades,		
280	comunicativas potenciando su capacidad de análisis,		
281	creatividad y pensamiento crítico. Es así como puedo		

282	afirmar según mi experiencia que en los primeros	La educación básica primaria	
283	años de escolaridad, los estudiantes aprenden mejor	como escenario pedagógico	Formación temprana
284	cuando los contenidos se presentan de manera	del razonamiento	del razonamiento
285	visual, dinámica y contextualizada, ya que esto	reflexivo	reflexivo
286	facilita la comprensión, despierta el interés y favorece		
287	la participación activa.		
288	Asimismo, es necesario equilibrar el uso de medios	Dimensión transformadora	Proyección
289	digitales con estrategias pedagógicas que mantengan el	de los textos multimodales	transformadora
290	sentido crítico y la profundidad del aprendizaje, evitando	en los procesos de	de la
291	que la atención se disperse entre múltiples estímulos,	significación	multimodalidad
292	cuando la integración de recursos se orienta hacia la		
293	reflexión, el aula se convierte en un espacio donde los		
294	estudiantes no solo consumen información, sino que la		
295	reinterpretan y transforman de acuerdo con su contexto.		
296	Así, el proceso educativo trasciende la transmisión de		
297	contenidos y se orienta hacia la formación integral de	Configuración formativa	Formación
298	sujetos críticos, sensibles y comprometidos con ellos	del pensamiento crítico	multidimensional
299	mismos y con su entorno, esta perspectiva pedagógica	en la experiencia	del estudiante
300	Reconoce al estudiante como un ser activo.	educativa	

301	Además, complemento el uso de herramientas	La educación básica primaria	
302	Audiovisuales con procesos de evaluación	como escenario pedagógico	Estrategias
303	Diagnóstica y formativa, donde los estudiantes	del razonamiento	didácticas
304	Reflexionan sobre lo que aprendieron, lo que	reflexivo	contextualizadas
305	Sintieron y lo que pueden mejorar		
306	haciéndolos participes de su proceso de formación.		
307	Este enfoque impulsa su capacidad para actuar de	Dimensión transformadora	Proyección
308	Manera consciente y propositiva en la sociedad,	de los textos multimodales	transformadora
309	Generando cambios significativos en su manera de	en los procesos de	de la
310	aprender, comunicarse y participar en el mundo.	significación	multimodalidad
311	Desde esta mirada, se favorece el desarrollo de valores,	Configuración formativa	
312	habilidades comunicativas y conciencia social que	del pensamiento crítico	Formación
313	permiten a los estudiantes participar de manera	en la experiencia	multidimensional
314	responsable en la construcción de una sociedad más	educativa	del estudiante
315	equitativa, justa y solidaria.		
316	También, involucro a las familias en muestras,		
317	proyecciones o narraciones comunitarias, fortaleciendo		Estrategias
318	así el lazo entre escuela y hogar, estas prácticas se	La educación básica primaria	didácticas
319	articulan con los estándares DBA garantizando que	como escenario pedagógico	contextualizadas

320	cada experiencia tenga un sentido pedagógico claro.	del razonamiento	
321	Ademas, cuido que los recursos sean inclusivos,	reflexivo	
322	adaptándolos a los distintos ritmos y estilos de		Estrategias
323	aprendizaje, para que cada niño, sin importar sus		didácticas
324	capacidades o contexto, encuentre una forma de		contextualizadas
325	expresarse y ser escuchado.		
326	A través de esta integración de multiples lenguajes	Dimensión transformadora	
327	multimodales, los estudiantes logran comprender que el	de los textos multimodales	Construcción de
328	conocimiento no se limita al texto escrito, sino que	en los procesos de	significados a partir de
329	puede manifestarse de múltiples maneras, abriendo paso	significación	múltiples lenguajes
330	a nuevas formas de lectura, creación y reflexión sobre el		
331	mundo que los rodea. Por lo tanto, los estudiantes al		
332	involucrarse activamente en procesos que requieren	Configuración formativa	
333	análisis, interpretación y creación a partir de distintos	del pensamiento crítico	Habilidades formativas
334	lenguajes, comienzan a desarrollar una forma de	en la experiencia	de orden superior
335	pensamiento más autónoma, critica y profunda.	educativa	
336	De este modo, el aula se consolida como un espacio		
337	de transformación en el que el conocimiento deja de ser	La educación básica primaria	Estrategias
338	un saber aislado y se vincula de manera significativa	como escenario pedagógico	didácticas

339	con la vida cotidiana de los estudiantes, quienes	del razonamiento	contextualizadas
340	aprender a aplicar sus aprendizajes en contextos reales.	reflexivo	
341	Es así como, los textos multimodales, al integrar		
342	simultáneamente imagen, sonido y narrativa verbal,		Alfabetización
343	refuerzan en los niños de primaria un proceso de		multimodal
344	Alfabetización cognitiva, emocional y social.		

ANEXO D-1

CURRÍCULUM VITAE

DATOS PERSONALES

- **Nombres y Apellidos:** Danis Patricia Saravia Castilla
- **Cedula de Identidad:** 22.799.300
- **Pasaporte:** AX051206
- **Lugar de Nacimiento:** Cartagena/Bolívar
- **Nacionalidad:** colombiana
- **Dirección:** Tvl 71 # 32 A 106 Cartagena/Bolívar
- **Teléfono:** 315-7150452
- **Correo Electrónico:** dansaca@hotmail.com

FORMACIÓN ACADÉMICA

- **Pregrado:** Licenciada en Educación Preescolar y Básica Primaria con énfasis en Lenguaje. Corporación Universitaria Rafael Núñez (CURN), Cartagena, Colombia, 2003.
- **Postgrado:** Especialista en Necesidades de Aprendizaje en lectura, Escritura y Matemáticas. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Colombia, 2005.
- **Maestría:** Master en Didáctica de la Lengua en Educación Infantil y Primaria. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España, 2021.
- **Doctorado en Educación (en curso):** Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela. Aspirante al título de Doctora en Educación (2026).

EXPERIENCIA PROFESIONAL

Docente de Educación Básica Primaria del sector oficial colombiano, nombrada

en propiedad desde 2006. Con 20 años de experiencia ha ejercido la docencia en institucionales oficiales del Distrito de Cartagena:

- Institución Educativa Arroyo de Piedra del 2006 al 2013.
- Institución Educativa Soledad Acosta de Samper del 2014 al 2015.
- Institución Educativa República de Argentina del 2016 hasta la fecha.

Su perfil profesional se ha orientado a la enseñanza de la Lengua Castellana, el desarrollo de habilidad comunicativas en los estudiantes de educación básica primaria.

Actualmente ejerce como docente del área de lenguaje en los grados 4° y 5° de Educación Básica Primaria de la Institución Educativa República de Argentina, establecimiento oficial ubicado en el Barrio Villa Rosita del Distrito de Cartagena de Indias, Colombia.

PUBLICACIONES

ARTÍCULO: El Pensamiento Crítico desde la Multimodalidad Textual: Percepciones Docentes en la Educación Básica Primaria de Cartagena. Aprobado para su publicación en la Edición Extraordinaria N°1, septiembre de 2026, de la revista científica Sinopsis Educativa, publicación periódica arbitrada del Instituto de Mejoramiento del Magisterio de la Universidad Pedagógica Experimental. La Publicación estará disponible en formato digital a través del portal oficial de la revista: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive.