REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Doctorado en educación

Línea de investigación: Formación Docente

FUNDAMENTO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA EN EDUCACIÓN MEDIA – ZONA BANANERA-COLOMBIA

Tesis Doctoral que se presenta como requisito para optar al Título de Doctor en Educación

Autor: Omar Méndez Fuentes

Tutor: Dr. Jesús Lovera Torres

Caracas, julio 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N° 20260534-57-033

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 25 de mayo de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS DOCTORAL titulada: ***Fundamento teórico orientado al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en educación media – zona bananera-Colombia,*** *presentada por el ciudadano:* ***Omar Alberto Méndez Fuentes,*** *titular del pasaporte* ***Nº BD387332,*** *del Doctorado de Educación, para optar al título de Doctor en Educación, emitimos el siguiente veredicto:* ***APROBADO.***

OBSERVACIONES:

Esta tesis doctoral se constituye como un aporte de interés teórico-metodológico, no sólo para la mejora de la comprensión de la lectura, sino también en la búsqueda de una estructuración de las competencias de los estudiantes de la población estudiada. Conjuntamente, la investigación valora la pertinencia de integrar enfoques pragmáticos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, evidenciando cómo estos contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico en contextos educativos específicos. En este sentido, el trabajo no solo ofrece una fundamentación teórica sólida, sino que también propone orientaciones metodológicas aplicables que responden a las necesidades reales del entorno educativo de la Zona Bananera, fortaleciendo así la formación integral de los estudiantes y promoviendo prácticas pedagógicas más reflexivas, contextualizadas y transformadoras. En consecuencia, se considera que los hallazgos y fundamentos teóricos presentados constituyen un referente significativo para docentes, investigadores y formuladores de políticas educativas, especialmente en contextos similares al de la Zona Bananera, donde se evidencian desafíos particulares en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, el jurado concuerda en recomendar la divulgación de dicha investigación a través de eventos regionales, nacionales e internacionales, dada la relevancia de esta temática en el contexto educativo colombiano, así como su potencial aporte al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la lectura.

Dr. Jesús Lovera Torres
C.I. Nº18.754.418
Tutor

Dra. Mariela Pérez
C.I. N.- 7.989.272

Dra. Edixela Burgos
C.I.V: 15.025.983

Dr. Yonarki Ramírez
C.I.V: 12.115.813

Dra. Dulce Santamaría
C.I.V: 6.094.291

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457033

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

N° 20260534-57-033

"FUNDAMENTO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA EN EDUCACIÓN MEDIA – ZONA BANANERA-COLOMBIA"

POR: OMAR ALBERTO MÉNDEZ FUENTES
Pas. BD387332

Tesis del **Doctorado de Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los 25 días del mes de mayo de 2026.

Dr. Jesús Lovera Torres
C.I. N°18.754.418
Tutor

Dra. Mariela Pérez
C.I. N.- 7.989.272

Dra. Edixela Burgos
C.I.V: 15.025.983

Dr. Yonarki Ramírez
C.I.V: 12.115.813

Dra. Dulce Santamaría
C.I.V: 6.094.291

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control: 2 026053 457033

DEDICATORIA

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él. Hannah Arendt.

Dedico este logro, en primer lugar, a mi Dios, por concederme el don de la vida, por sostenerme en cada jornada y por darme la fortaleza necesaria para culminar este gran proyecto académico. A Él, fuente de sabiduría y esperanza, encomiendo cada paso dado y cada meta alcanzada.

A mis padres, Miriam Fuentes Colón y José Méndez Arce, pilares fundamentales de mi existencia. A ustedes les honro profundamente por el amor, los valores, la disciplina y el ejemplo de vida que sembraron en mí. Gracias por creer siempre en mis capacidades, por sus palabras oportunas y por enseñarme que la constancia y la humildad son el camino seguro hacia los sueños. Este logro también es suyo.

A mi amada esposa, Yomaira Villegas Ruidiaz, compañera incondicional de este proceso. Gracias por tu paciencia, comprensión y apoyo permanente en cada momento de exigencia y sacrificio. Tu amor ha sido refugio y motivación constante para seguir adelante. Este triunfo también es tuyo, mi amor.

A mis hijos, Esteban, Valentina, Isabella y Emily, razón profunda de mi esfuerzo y dedicación. Ustedes son mi inspiración diaria, mi motor de vida y la fuerza que impulsa cada uno de mis pasos y proyectos. Gracias por su comprensión en los momentos de ausencia y por llenar mi vida de sentido. Todo lo que hago busca ser ejemplo para ustedes. Los amo infinitamente.

A mi tutor, Dr. Jesús Lovera Torres, por su orientación académica, rigurosidad científica y acompañamiento durante este proceso investigativo. Su guía fue determinante para consolidar este trabajo.

Finalmente, a cada persona que, de una u otra forma, acompañó este camino, mi sincero agradecimiento.

Con tranquilidad y confianza,

Omar Alberto Méndez Fuentes

AGRADECIMIENTOS

Mis agradecimientos; en primer lugar, a Dios por darme salud y la sabiduría necesaria para el desarrollo de esta investigación y por permitirme realizar con esmero y dedicación este Doctorado en Educación.

Quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a todas las personas que, de una u otra forma, han contribuido a la realización de este trabajo y me han acompañado en el proceso que hoy me permite alcanzar esta meta académica y profesional.

A mi hermana Ladys, su esposo Gabriel y mi hermano Leonardo que, con constancia y palabras de aliento, me impulsaron a emprender y culminar este doctorado, gracias por creer en mí y por motivarme a no desistir en los momentos de mayor exigencia.

A mis amigos y compañeros de trabajo incondicionales Asdrúbal y Julián, gracias por su apoyo permanente, por su disposición al trabajo en equipo y por el respaldo brindado durante este camino investigativo.

A Tomás y Oswaldo quienes aportaron orientaciones valiosas para el mejoramiento del texto y diseño de los gráficos que hacen parte de este trabajo, gracias por contribuir a su claridad, organización y presentación académica.

A todos los miembros del comité evaluador por sus valiosas observaciones y aportes; a cada uno de los docentes de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, quienes hicieron de sus clases un ejercicio teórico profundo y necesario para robustecer esta investigación, mi reconocimiento sincero por sus enseñanzas, orientaciones y aportes académicos que fortalecieron mi formación; y a POLINORTE por brindarme la oportunidad de crecer académica y profesionalmente.

A todos, mi gratitud profunda por ser parte significativa de este logro.

Omar Alberto Méndez Fuentes

TABLA DE CONTENIDO

Tabla de contenido vi
RESUMEN xii
INTRODUCCIÓN 1
MOMENTO I 5
ACERCAMIENTO A LA REALIDAD 5
Formulación del problema de investigación 5
Objetivos de Investigación 12
Objetivo Principal 12
Objetivos Secundarios 12
Relevancia de la investigación 12
MOMENTO II 16
ACERCAMIENTO TEÓRICO REFERENCIAL 16
Antecedentes de investigación 16
Sustento teórico 23
Comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática 34
MOMENTO III 42
MARCO METODOLÓGICO 42
Enfoque de investigación 42
Método de investigación 44
Tipo de investigación 47
Diseño de investigación 48
Paradigma de investigación 49
Fundamentos epistemológicos 51
Planos del conocimiento 52

Sustento bioético 56
Universo de estudio 57
Informantes claves 62
Técnicas e Instrumentos para la recolección de información 65
Coherencia metodológica y epistemológica a partir de las técnicas 72
Proceso de codificación y construcción teórica 75
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS 78
Protocolo y desarrollo de la entrevista semiestructurada 79
Aplicación, análisis e interpretación de entrevistas 80
Triangulación y teorización: fundamento teórico orientado al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en educación media del municipio zona bananera 149
Fundamentación epistemológica de los núcleos de sentido 151
Triangulación por núcleos de sentido: pensamiento crítico y comprensión de la lectura desde perspectiva pragmática 157
Constructo teórico emergente 160
Proposiciones teóricas emergentes 160
Diseño del plan de acción para la socialización del fundamento teórico orientado al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura 162
MOMENTO IV 164
HALLAZGOS Y CONCLUSIONES 164
Aportes y orientaciones para la implementación del fundamento teórico emergente 166
CAPITULO V 170
Reflexiones finales 170

REFERENCIAS.....172

A N E X O S 180

RESUMEN CURRICULAR AUTOR……...208

RESUMEN CURRICULAR TUTOR……...208

LISTA DE TABLAS

Tabla N° **pp**

1. Ficha técnica estudiantes matriculados, inscritos y con resultados publicados ……. 8
2. Niveles cognitivos del Pensamiento Crítico …… 29
3. Habilidades cognitivas y metacognitivas del Pensamiento Crítico …… 30
4. Etapas del pensamiento crítico ……..…… 30
5. Características del pensamiento crítico……..… 31
6. Disposiciones del Pensamiento Crítico ……... 32
7. Habilidades centrales para el pensamiento crítico…….…….. 33
8. Dimensiones del pensamiento crítico ……..… 40
9. Fases de la IAP de Kurt Lewin……. 45
10. Guion de entrevista semiestructurada ……. 68
11. Formato de diario de campo …….. 70
12. Aplicación de la entrevista D1…… 80
13. Aplicación de la entrevista D2…….. 84
14. Aplicación de la entrevista D3…….. 86
15. Aplicación de la entrevista E1……..…… 88
16. Aplicación de la entrevista E2.…… 90
17. Matriz de categorización y reducción de datos D1……..….. 92
18. Matriz de categorización y reducción de datos D2…….. 104
19. Matriz de categorización y reducción de datos D3…….. 118
20. Matriz de categorización y reducción de datos E1……. 132
21. Matriz de categorización y reducción de datos E2*)*……..... 141
22. Triangulación por núcleos de sentido: pensamiento crítico y comprensión de la lectura (perspectiva pragmática) ……..…….. 154

LISTA DE FIGURAS

Figura N° **pp**

1. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica ……. 8

2. Niveles de comprensión de la lectura según la edad……..... 9

3. Los elementos del pensamiento y los estándares intelectuales Universales……..... 28

4. Habilidades del estudiante con Pensamiento Crítico……..…. 32

5. Personas que piensan de forma crítica…….…… 34

6. Perspectiva pragmática (PP) en relación con el pensamiento crítico (PC) para la Comprensión de la Lectura (CL)…….….. 39

7. Ciclo metodológico de la Investigación Acción Participativa (IAP) en el estudio……..……..... 47

8. Mapa del municipio Zona Bananera, Magdalena, Colombia. Ubicación de las instituciones educativas focalizadas…….…. 58

9. Porcentajes de estudiantes por niveles de desempeño en lectura crítica de la Institución Rodrigo Vives de Andreis, corregimiento de Orihueca, Zona Bananera...… 60

10. Porcentajes de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica de la Institución Thelma Rosa Arévalo, corregimiento de Varela, Zona Bananera ……. 61

11. Porcentajes de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica de la Institución Armando Estrada Flórez, corregimiento de Río Frío, Zona Bananera…… 62

12. Proceso analítico desde la codificación hasta la construcción del constructo teórico……. 75

13. Red semántica de codificación de la categoría 1 y primera sección de la categoría 2…….. 96

14. Red semántica de codificación, segunda y tercera sección de la categoría 2……. …… 97

15. *Red semántica de codificación, cuarta y quinta sección de la categoría 2*…… 98

16. Red semántica de codificación, sexta y séptima sección de la categoría 2……. 99

17. Red semántica de codificación, octava y novena sección de la categoría 2……. 100
18. Red semántica de codificación de la categoría 1 sección 1……..…… 108
19. Red semántica de codificación de la categoría 1 sección 2……..……. 109
20. Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 1……..…… 110
21. Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 2……. 111
22. Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 3…….. 112
23. Red semántica de codificación de la categoría 2 secciones 4 y 5……. 113
24. *Red semántica de codificación de la categoría 1 sección única*……... 122
25. Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 1…….. 123
26. *Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 2*……..…. 124
27. Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 3…….. 125
28. Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 4……..…… 126
29. Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 5……. 127
30. Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 6……..……. 128
31. Red semántica de codificación de la categoría 1 sección única E1……..…… 135
32. *Red semántica de codificación de la categoría 2 secciones 1 y 2 ……..……* 136
33. Red semántica de codificación de la categoría 2 secciones 3 y 4 ……..….. 137
34. Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 5……. 138
35. Red semántica de codificación de la categoría 1 sección única E2…… 143
36. Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 2 E2……..……..… 144
37. Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 3 E2…… 145
38. *Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 4 E2*…… 146
39. Proceso analítico desde la codificación hasta la construcción del constructo teórico……. 153
40. Articulación dinámica entre comprensión pragmática situada y pensamiento crítico…… 159
41.Operacionalización del ciclo acción–reflexión–replanificación en clave de Investigación-Acción Participativa…….……. 161

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERMENTAL LIBERTADOR
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

FUNDAMENTO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA EN EDUCACIÓN MEDIA – ZONA BANANERA-COLOMBIA

Autor: Omar Méndez Fuente

Tutor: Jesús Lovera Torres

RESUMEN

La presente investigación doctoral tuvo como propósito generar un fundamento teórico orientado al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en Educación Media, en tres instituciones rurales del municipio Zona Bananera, departamento del Magdalena (Colombia). El estudio se inscribe en el paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y método de Investigación-Acción Participativa (Lewin, 1946; Elliott, 1993), orientado no solo a comprender la realidad educativa sino a contribuir a su transformación. La recolección de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes, observación participante y diario de campo. El análisis siguió los procedimientos de codificación abierta, axial e integración selectiva (Strauss y Corbin, 2016), articulados mediante la construcción interpretativa de núcleos de sentido y triangulación interfuentes, intertécnicas y teórica, garantizando credibilidad y consistencia interpretativa (Gurdián-Fernández, 2007). Como resultado emergieron cinco núcleos de sentido articuladores que evidencian que la comprensión de la lectura, cuando es asumida como práctica pragmática situada y mediada pedagógicamente mediante dispositivos dialógicos e inferenciales, se configura como condición estructurante para la emergencia del pensamiento crítico entendido como posicionamiento socio-ético argumentado frente a realidades locales. Asimismo, se identificaron obstáculos estructurales asociados al capital lingüístico y a la presión evaluativa estandarizada, así como la necesidad de institucionalizar procesos de mejora mediante una proyección de ajustes al PEI y formulación de un plan de acción en clave IAP. El aporte original del estudio radica en la integración estructural entre comprensión de la lectura pragmática situada, mediación pedagógica y pensamiento crítico argumentativo, configurando un constructo teórico contextualizado y analíticamente transferible a escenarios educativos rurales con características similares.

DESCRIPTORES: pensamiento crítico, comprensión de la lectura, perspectiva pragmática, educación media rural.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERMENTAL LIBERTADOR

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

THEORETICAL FOUNDATION FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN READING COMPREHENSION FROM A PRAGMATIC PERSPECTIVE IN SECONDARY EDUCATION – ZONA BANANERA, COLOMBIA

Autor: Omar Méndez Fuente

Tutor: Jesús Lovera Torres

ABSTRACT

This doctoral research aimed to generate a theoretical foundation oriented toward the development of critical thinking for reading comprehension from a pragmatic perspective in Secondary Education, within three rural institutions of the Zona Bananera municipality, Department of Magdalena (Colombia). The study is framed within the socio-critical paradigm, adopting a qualitative approach and the Participatory Action Research (PAR) method (Lewin, 1946; Elliott, 1993), oriented not only toward understanding educational reality but also toward contributing to its transformation. Data collection was carried out through in-depth interviews with three teachers and two students, participant observation, and field journals. The analysis followed the procedures of open coding, axial coding, and selective integration (Strauss y Corbin, 2016), articulated with an epistemological grounding of meaning cores and triangulation across sources, techniques, and theoretical frameworks, ensuring credibility and interpretative consistency (Gurdián-Fernández, 2007). Five articulating meaning cores emerged, evidencing that reading comprehension, when conceived as a situated pragmatic practice and pedagogically mediated through dialogical and inferential devices, becomes a structuring condition for the emergence of critical thinking understood as socio-ethical argumentative positioning in response to local realities. Structural obstacles associated with linguistic capital and standardized evaluative pressure were also identified, as well as the need to institutionalize improvement processes through adjustments to the Institutional Educational Project (PEI) and the implementation of an action plan within the PAR framework. The original contribution of this study lies in the structural integration of situated pragmatic reading comprehension, pedagogical mediation, and argumentative critical thinking, configuring a contextualized theoretical construct transferable to rural educational settings with similar characteristics.

KEYWORDS: critical thinking, reading comprehension, pragmatic perspective, rural secondary education.

INTRODUCCIÓN

La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo. Paulo Freire.

En la actualidad los procesos educativos a nivel global atraviesan dinámicas de transformación y actualización orientados a responder a las exigencias del contexto contemporáneo, proceso del cual Latinoamérica también forma parte. En el caso de Colombia, a partir del año 2000 el Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha promovido enfoques pedagógicos que trascienden la enseñanza centrada en contenidos, incorporando el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la lectura, para lo cual es indispensable desarrollar capacidades, aptitudes, habilidades, y también articular la teoría con la práctica, a fin de promover actitudes y valores en el estudiante para que actúe en coherencia con los principios sociales que identifica al buen ciudadano.

En otro orden de ideas, el Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación (ICFES), mediante el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), en compañía del MEN (2014) cambió la denominación de Lenguaje y Filosofía por la de Lectura Crítica, para promover y medir la capacidad de los estudiantes para “comprender, interpretar y evaluar” cualquier texto (verbal y no verbal), y estableció tres “competencias básicas” (p.18), las cuales deben ser desarrolladas en el proceso lector.

En este sentido, y en concordancia con los planteamientos de Cassany (2006), la lectura implica comprender “las líneas, entre líneas y detrás de las líneas” (p.2), lo que supone procesos de interpretación, inferencia y posicionamiento crítico frente al texto. Desde esta perspectiva, la educación debe promover en los estudiantes capacidades para pensar, discernir y actuar de manera autónoma, reflexiva y crítica frente a las dinámicas de una sociedad compleja y caracterizada por el flujo constante de información.

Desde esta perspectiva, aunque la presente investigación se orienta al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura, resulta pertinente reconocer la estrecha relación existente con la lectura crítica, entendida como un proceso complejo de interpretación y análisis textual. En este sentido, Valero, Vázquez y Cassany (2015) sostienen que:

> Cuando hablamos de lectura crítica nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla (p.17).

A partir de estos planteamientos, puede inferirse que a pesar de los esfuerzos que hacen el MEN y las mismas instituciones educativas, es menester señalar los resultados de las pruebas estandarizadas realizadas por el ICFES-PISA (2021-2023), cuyo informe ha demostrado el escaso avance que han tenido los alumnos en Colombia con respecto a la lectura crítica.

En estos últimos años[,] el departamento del Magdalena, y centrándose en la Zona Bananera, las instituciones que fueron ejes de análisis en esta investigación, evidencian en cuanto a la lectura crítica, resultados con tendencia a estar por debajo de la media nacional (ICFES, 2021, 2022, 2023). Es una situación que, de no tomarse las previsiones pertinentes, los estudiantes, especialmente de las regiones más desfavorecidas, como es el caso de los corregimientos de Orihueca, Río Frío y Varela, del municipio Zona Bananera del departamento del Magdalena, podrían enfrentarse a mayores limitaciones en sus procesos de participación académica, social y profesional.

Para ser más precisos, en la última prueba efectuada los resultados emitidos por PISA (2022), donde se evaluó entre otras áreas, la competencia de la lectura, se basó en: “comprender, utilizar, evaluar, reflexionar y comprometerse con los textos para alcanzar objetivos propios, desarrollar conocimientos y potencial, y participar en la sociedad” (OCDE, 2019, p. 35) demuestran que la mayoría de los estudiantes que participaron en la prueba se encuentran por debajo del nivel 2, según se muestra en el gráfico 1.

Por otro lado, también destaca el hecho que las pruebas que se vienen realizando (2006, 2009, 2012, 2015, 2018, 2022), cada tres años según la secuencia, en efecto no muestran cambios significativos.

En consecuencia y en atención a las dinámicas educativas identificadas en los contextos estudiados, así como a la necesidad de fortalecer los procesos de comprensión de la lectura y el pensamiento crítico en educación media, se decidió desarrollar la presente investigación con el propósito de generar un fundamento teórico orientado al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en instituciones rurales del municipio Zona Bananera, departamento del Magdalena.

En consecuencia, la referida investigación consta de cinco (5) momentos, sistematizados de forma secuencial y coherente. En el primer momento se presenta la problemática del objeto de investigación, así como los propósitos y la relevancia e importancia de este. En el segundo, se encuentran los referentes teóricos que sustentan las categorías apriorísticas del estudio. El tercer momento refiere los aspectos metodológicos, donde se definen las estrategias, técnicas e instrumentos para recabar la información necesaria. En el cuarto momento, se despliega el tratamiento de la información aportada de los actores sociales, con el respectivo análisis a fin de lograr los resultados en función de los propósitos establecidos. Finalmente, el quinto momento que expone la fundamentación teórica señalada, a partir de las categorías teóricas emergentes.

Con la presente investigación, se brinda un aporte al sistema educativo colombiano, particularmente en contextos rurales y vulnerables como lo son la Zona Bananera en el departamento del Magdalena ya que, al focalizarse en la lectura crítica, esta investigación no sólo responde a las demandas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y su interés por formar ciudadanos con capacidad de análisis y discernimiento, sino que también propone estrategias pedagógicas que pueden cerrar la brecha educativa entre regiones urbanas y rurales.

Los resultados que se obtuvieron en este trabajo, sirven de guía para docentes y autoridades educativas en la implementación de didácticas que fortalezcan las

habilidades de pensamiento crítico, lo cual es esencial para enfrentar los desafíos de una sociedad cada vez más globalizada e inundada de información. Igualmente, al integrar una perspectiva pragmática en la educación media, esta investigación tiene el potencial de influir en el diseño del currículo escolar, la formación docente, y las políticas educativas, promoviendo una educación más equitativa y centrada en el desarrollo integral del estudiante.

Igualmente, la presente investigación aporta una comprensión interpretativa orientada al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas asociadas al pensamiento crítico y la comprensión de la lectura en contextos rurales. En este sentido, los hallazgos y el fundamento teórico construido ofrecen referentes para la reflexión pedagógica y la posible adaptación contextualizada de estrategias didácticas en instituciones educativas con características socioculturales similares, contribuyendo además a los procesos de análisis y mejoramiento promovidos desde las políticas educativas nacionales.

MOMENTO I

ACERCAMIENTO A LA REALIDAD

1.- Formulación del Problema de Investigación

En las últimas décadas, el contexto global ha experimentado profundas transformaciones de orden económico, político, social, científico, tecnológico y climático, las cuales han impactado de manera directa las dinámicas educativas a nivel mundial. Dichos cambios se intensificaron a partir de la pandemia por COVID-19, configurando un escenario histórico que puede comprenderse en dos momentos diferenciados: antes y después de esta emergencia sanitaria. En este nuevo contexto, el acelerado flujo de información que circula a través de los medios de comunicación y las redes sociales exige de los ciudadanos capacidades cada vez más complejas para interpretar, analizar y cuestionar críticamente los discursos que estructuran la vida social contemporánea.

A nivel internacional, la persistencia de conflictos bélicos, como el enfrentamiento entre Rusia y Ucrania, en el medio oriente, Israel contra Palestina, Cisjordania e Irán; así como la recurrencia de desastres naturales, terremotos, incendios forestales e inundaciones, evidencian un mundo caracterizado por la incertidumbre y la inestabilidad. En América Latina, estas dinámicas se articulan con problemáticas estructurales históricas relacionadas con la desigualdad social, la pobreza y la fragilidad de los sistemas educativos. En el caso colombiano, continúan manifestándose los efectos del conflicto armado interno, el narcotráfico y los recientes fenómenos migratorios, especialmente provenientes de Venezuela, los cuales han impactado de manera significativa el tejido social y las condiciones de vida de amplios sectores de la población.

Este entramado de situaciones ha situado al sistema educativo colombiano en el centro del debate público, al reconocerse su papel fundamental en la formación de ciudadanos capaces de comprender críticamente la realidad, tomar decisiones

informadas y participar de manera ética y responsable en la vida social. En este sentido, la formación del pensamiento crítico, estrechamente vinculada al desarrollo de la comprensión de la lectura, se constituye en un eje prioritario para responder a los desafíos del siglo XXI, favoreciendo en los estudiantes la capacidad de cuestionar, interpretar y asumir posturas reflexivas frente a las dinámicas sociales que configuran sus contextos y realidades.

Desde esta perspectiva, la formación del pensamiento crítico no se limita al fortalecimiento de habilidades cognitivas aisladas, sino que implica la construcción de procesos interpretativos que permitan a los estudiantes comprender, cuestionar y resignificar las realidades sociales que configuran su contexto. En consecuencia, la comprensión de la lectura trasciende el ejercicio técnico de decodificación para asumirse como una práctica sociocultural y reflexiva mediada por las experiencias, los saberes y las interacciones propias del entorno educativo.

Más allá de los indicadores derivados de la emergencia sanitaria, el escenario post pandemia ha puesto en evidencia una crisis de sentido en las aulas, particularmente en contextos de alta vulnerabilidad social. En la Zona Bananera del departamento del Magdalena, esta realidad se expresa en la tensión permanente entre el flujo vertiginoso de información que caracteriza la sociedad contemporánea y las condiciones estructurales de precariedad que limitan los procesos formativos. En este contexto, el desarrollo del pensamiento crítico deja de ser un ideal pedagógico abstracto para convertirse en una necesidad formativa urgente, en la medida en que interpretar, analizar y cuestionar los discursos que circulan en el entorno incide directamente en la construcción de los proyectos de vida de los jóvenes.

Desde esta perspectiva, la Zona Bananera del Magdalena emerge como un escenario educativo particularmente complejo, atravesado por múltiples tensiones históricas, sociales y pedagógicas que inciden de manera directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de un territorio caracterizado por condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, desigualdad estructural, limitada oferta cultural y persistentes brechas en el acceso a recursos educativos de calidad, factores que

afectan de forma significativa el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes de educación básica y media.

En las instituciones educativas oficiales de esta región se evidencia una fractura persistente entre el acto de leer y el proceso de construcción de significado. La lectura en la educación media suele reducirse a un ejercicio de decodificación técnica o reproducción literal de la información, en el que el estudiante asume un rol pasivo frente al texto. Esta práctica limita la comprensión profunda y desatiende la dimensión sociocultural de la lectura, restringiendo la posibilidad de que los estudiantes interpreten los textos, establezcan relaciones con su contexto y asuman posturas críticas frente a los discursos que los interpelan.

De manera específica, se observa una problemática recurrente en la comprensión de la lectura que trasciende las dificultades técnicas y se manifiesta en la escasa capacidad de los estudiantes para interpretar, analizar, inferir y evaluar críticamente los textos que leen. Las prácticas lectoras predominantes favorecen una comprensión fragmentada, con una limitada construcción de significados y pocas oportunidades para articular lo leído con la experiencia personal y el contexto sociocultural inmediato.

Asimismo, el desarrollo del pensamiento crítico asociado a la comprensión de la lectura se ve restringido por enfoques pedagógicos tradicionales, prácticas de aula centradas en la memorización de contenidos y procesos evaluativos que privilegian respuestas cerradas. Estas dinámicas reducen la lectura a un ejercicio mecánico y funcional, desvinculado de su potencial formativo como herramienta para la comprensión y transformación de la realidad, limitando la posibilidad de que los estudiantes construyan posturas argumentativas y reflexivas frente a la problemática contextual.

Estas dificultades se acentúan en contextos rurales y semi rurales como los de la Zona Bananera, donde los estudiantes presentan bajos niveles de motivación lectora, escaso contacto con diversos tipos de textos y limitadas estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento del pensamiento crítico desde la lectura. Como

consecuencia, se configura una problemática educativa que no solo afecta el rendimiento académico, sino que restringe la capacidad de los estudiantes para interpretar su entorno, participar de manera consciente en la vida social y proyectar trayectorias personales y profesionales más amplias.

Si bien las dificultades asociadas al pensamiento crítico y la comprensión de la lectura poseen una dimensión observable en los desempeños académicos, estas trascienden los resultados cuantificables y se relacionan con las formas en que los estudiantes construyen sentido frente a los textos, interpretan su realidad y participan críticamente en los escenarios sociales y educativos de los que hacen parte.

Esta situación se refleja en los resultados de las pruebas estandarizadas aplicadas a nivel nacional e internacional. En el contexto colombiano, los informes del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2021-2025) evidencian bajos desempeños en las competencias de lectura crítica y pensamiento crítico, como podemos evidenciar en la tabla 1, de los estudiantes matriculados y que presentan la prueba SABER 11, el porcentaje más alto se ubica en los niveles literales e inferenciales, en menor proporción, tal y como lo muestra la figura 1. De igual manera, los resultados reportados por PISA (2023) muestran que un porcentaje significativo de los estudiantes se mantiene en niveles básicos de comprensión de la lectura, con dificultades para avanzar hacia niveles inferenciales, críticos y valorativos como lo observamos en la figura 2.

Tabla 1.

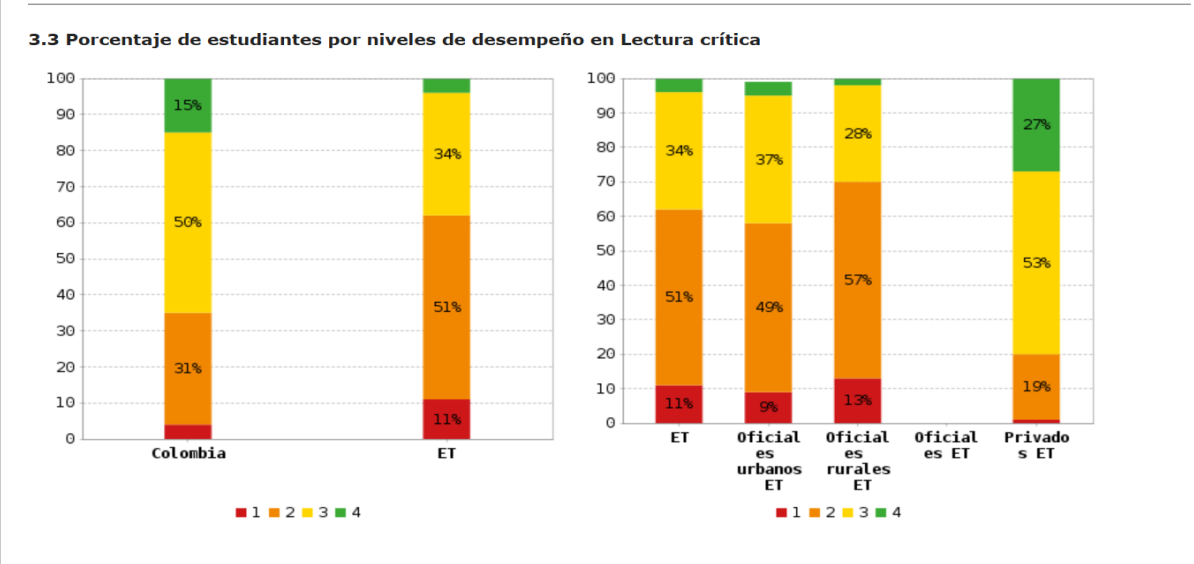
Ficha técnica estudiantes matriculados, inscritos y con resultados publicados.

Nivel de agregación	Estudiantes			
	Matriculados	Inscritos	Presentes	Con resultados publicados
Colombia	528835	501558	494458	494458
ET	9586	8547	8466	8466
Oficiales urbanos ET	4994	4614	4572	4572
Oficiales rurales ET	4310	3653	3614	3614
Oficiales ET	9304	8267	8186	8186
Privados ET	282	280	280	280
GC 1 ET	623	565	563	563
GC 2 ET	8703	7724	7645	7645
GC 3 ET	260	258	258	258

Nota: tomado de ICFES (2025) Resultados Secretaría Educación del Magdalena.

Figura 1.

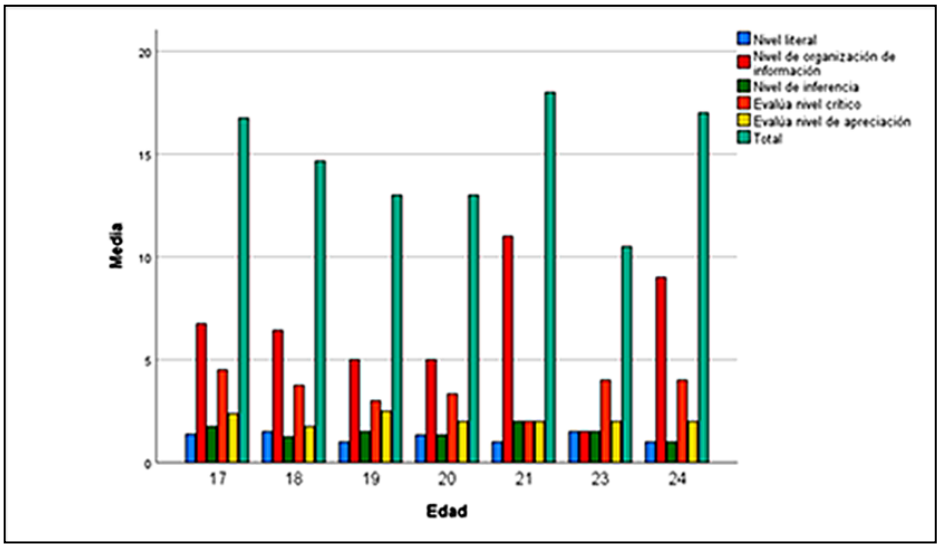
Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica.



Nota: tomado de ICFES (2025) Resultados de la Prueba de Lectura Crítica en el Magdalena.

Figura 2.

Niveles de comprensión de la lectura según la edad



Nota: tomado de PISA (2023)

Tal como se observa en los gráficos, los estudiantes correspondientes a las edades propias de la educación media entre los 17 y 19 años se concentran en mayor medida en los niveles literal y de organización básica de la información, mientras que los niveles de inferencia, pensamiento crítico y apreciación textual se encuentran en etapas iniciales. Esta tendencia se mantiene incluso en el tránsito hacia la educación superior, lo cual permite inferir la ausencia de una base sólida en el desarrollo de la comprensión de la lectura y el pensamiento crítico a lo largo de la trayectoria escolar.

Considerando que la prueba de lectura crítica que realiza el ICFES, evalúa, a través de 41 preguntas de selección múltiple con única respuesta, las tres competencias siguientes: (a) Identificar y comprender el significado de las partes que conforman un texto, como frases, palabras y expresiones (25%)(Nivel Literal); (b) Comprender cómo se enlazan las partes de un texto para darle un sentido global (42%)(Nivel Inferencial); y (c) Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido de forma crítica (33%)(Nivel Crítico). Estos resultados evidencian desafíos persistentes en el desarrollo de procesos de comprensión crítica de la lectura, particularmente en la capacidad de los estudiantes para interpretar, relacionar y reflexionar sobre los discursos presentes en los textos y en su contexto sociocultural. Esta situación requiere cambios directamente en las prácticas pedagógicas desarrolladas en el ámbito escolar y la necesidad de fortalecer procesos formativos orientados al pensamiento crítico.

En este contexto, la presente investigación se orienta al estudio del desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura en estudiantes de educación media de tres corregimientos rurales del municipio Zona Bananera del Magdalena: Orihueca, Río Frío y Varela. Estas comunidades, dedicadas principalmente al cultivo de banano, presentan condiciones socioeconómicas desfavorables, escasas oportunidades educativas y laborales, y altos niveles de riesgo social, lo cual incide directamente en las expectativas académicas y en la construcción de los proyectos de vida de los jóvenes.

Las instituciones educativas objeto de estudio se ubican en contextos donde el acceso a la educación superior resulta limitado y donde las familias, en su mayoría, carecen de los recursos económicos necesarios para apoyar procesos formativos de largo alcance. De persistir estas condiciones, los estudiantes enfrentarían un futuro incierto al culminar la educación media, lo que refuerza la urgencia de intervenir desde el ámbito educativo para fortalecer competencias clave como la comprensión de la lectura y el pensamiento crítico.

En atención a estas dinámicas sociales, educativas y pedagógicas, surge la necesidad de comprender cómo se desarrolla el pensamiento crítico para la comprensión de la lectura en estudiantes de educación media de los corregimientos de Orihueca, Río Frío y Varela, pertenecientes al municipio Zona Bananera del Magdalena, reconociendo las particularidades socioculturales que atraviesan sus experiencias formativas y lectoras.

¿De qué manera los docentes desarrollan procesos de acompañamiento y valoración pedagógica orientados al fortalecimiento del Pensamiento Crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en Educación Media?

¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes en torno al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en Educación Media?

¿Qué estrategias didácticas implementan los docentes para favorecer el desarrollo del Pensamiento Crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en Educación Media?

¿Cómo puede estructurarse un plan de acción pedagógico orientado al fortalecimiento del Pensamiento Crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en Educación Media del Municipio Zona Bananera de Colombia?

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Objetivo Principal

- Generar un fundamento teórico orientado al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en Educación Media del Municipio Zona Bananera de Colombia.

Objetivos Secundarios

- Develar los criterios que se emplean para valorar el proceso de desarrollo pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en Educación Media del Municipio Zona Bananera.

- Interpretar las representaciones sociales de los docentes en torno al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en Educación Media del Municipio Zona Bananera.

- Analizar críticamente las estrategias didácticas desarrolladas para favorecer el pensamiento crítico y la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en Educación Media del Municipio Zona Bananera.

- Diseñar un plan de acción pedagógico orientado al fortalecimiento del Pensamiento Crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en Educación Media del Municipio Zona Bananera de Colombia.

Relevancia de la Investigación

La presente investigación surge de la necesidad de comprender las dinámicas asociadas al desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la lectura en estudiantes de Educación Media del municipio Zona Bananera del Magdalena, contexto caracterizado por diversas tensiones sociales, educativas y culturales que inciden en los procesos formativos. En este escenario, la lectura crítica adquiere especial

relevancia como posibilidad de interpretación, reflexión y transformación de la realidad, particularmente en contextos rurales donde persisten limitaciones estructurales que afectan el acceso a oportunidades educativas y culturales. La relevancia de este estudio se sustenta en la necesidad de fortalecer los procesos de comprensión de la lectura mediante la construcción de un fundamento teórico orientado al desarrollo del pensamiento crítico desde una perspectiva pragmática en Educación Media.

La investigación adquiere importancia en la medida en que busca aportar una fundamentación teórica orientada a la comprensión del pensamiento crítico y la comprensión de la lectura en contextos educativos rurales, particularmente frente a las dificultades asociadas a los bajos niveles de comprensión lectora evidenciados en la población objeto de estudio.

En concordancia con Martínez (2004), la persona constituye una realidad compleja integrada por dimensiones físicas, psicológicas, sociales, culturales, éticas y espirituales, cuya comprensión demanda perspectivas investigativas que reconozcan la riqueza de la experiencia humana. Desde esta mirada, la hermenéutica adquiere relevancia como enfoque orientado a la comprensión e interpretación de las realidades sociales y educativas. En este sentido, desde la perspectiva hermenéutica de Schleiermacher (1998) la comprensión se concibe como un proceso interpretativo orientado al entendimiento del discurso y de las experiencias humanas en su contexto.

Asimismo, desde la perspectiva epistemológica, el estudio se sustenta en una visión interpretativa del conocimiento, entendiendo que los sujetos construyen significados a partir de sus experiencias históricas, culturales y sociales. En palabras de Martínez (2011), toda ciencia se encuentra asociada a una matriz epistémica que orienta las formas de conocer y comprender la realidad desde contextos históricos y culturales específicos. En consecuencia, la investigación se orienta hacia la comprensión de las dinámicas pedagógicas y lectoras presentes en el contexto educativo del municipio Zona Bananera del Magdalena, reconociendo la interacción dialógica entre los actores sociales involucrados y la construcción colectiva de significados en torno al pensamiento crítico y la comprensión de la lectura.

Con base en los planteamientos precedentes, al generar una aproximación teórica orientada al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en educación media, el conocimiento se entiende como la articulación de toda una estructura, en cuyo contexto interactúan en dinámica dialógica cada uno de los actores sociales involucrados: estudiantes, docentes, familias, comunidad, instituciones educativas o investigador, que tienden los puentes de la reconstrucción social mediante un proceso de investigación enfocado en el paradigma socio crítico.

En la misma línea de pensamiento, se puede decir que la presente investigación en su pretensión de generar una fundamentación teórica según el objetivo propuesto, igualmente se propone profundizar en el conocimiento que ya existe, pero contextualizado y orientado a las necesidades existenciales de los actores sociales involucrados en el estudio, principalmente en los estudiantes, razón de ser del proceso de enseñanza y aprendizaje, como iniciativa transformadora a partir de las acciones pertinentes donde cobra protagonismo la actividad pedagógica del docente creativo, investigador, responsable y comprometido con su profesión.

Por ello, la perspectiva pragmática, entendida como una corriente filosófica centrada en la articulación entre práctica y teoría, encuentra en los planteamientos de Charles Sanders Peirce, reconocido como uno de los principales representantes del pragmatismo, un eje orientador del proceso investigativo. Desde la perspectiva pragmatista de Hilary Putnam (2004), el conocimiento adquiere significado en la interacción entre los sujetos, sus experiencias y el contexto en el que construyen sentido, aspecto que resulta fundamental para comprender las dinámicas pedagógicas y lectoras presentas en los escenarios educativos abordados en esta investigación.

Desde la perspectiva axiológica el complejo mundo de la actualidad globalizada, aceleradamente cambiante, tecnológicamente sobresaturada de información, surge el imperativo de formar ciudadanos centrados en valores, capaces de fomentar una acción social enfocada en relaciones de cooperación y fundada en la ética, la credibilidad, orientando políticas públicas a la satisfacción de los intereses comunes,

necesidades o expectativas de ese ciudadano como valores emergentes que garanticen la construcción de consensos entre los actores involucrados.

Desde el punto de vista teleológico, la presente investigación orienta su finalidad hacia el fortalecimiento del pensamiento crítico y la comprensión de la lectura mediante una fundamentación teórica que contribuya a la transformación de las prácticas pedagógicas desarrolladas en Educación Media.

Finalmente, El presente trabajo se adscribe a la línea de investigación denominada “Promoción de la lectura y la escritura”, identificada con el registro N.° 11-004, lo que reafirma su pertinencia académica y su contribución al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la lectura. Asimismo, el estudio se articula con una perspectiva educativa humanista, inclusiva y contextualizada, comprometida con la reflexión y el mejoramiento de los procesos formativos en contextos rurales.

MOMENTO II

ACERCAMIENTO TEÓRICO REFERENCIAL

Para iniciar este acercamiento a la teoría que sustenta el estudio, es indispensable en primer lugar, hacer referencia de algunos estudios o investigaciones, tanto del ámbito internacional como del nacional, que se hayan realizado previamente dentro de la misma temática del presente proyecto, lo cual servirá para sustentar este estudio.

Tal como lo enuncia Árias (2012,), en esta sección se presentan “investigaciones realizadas anteriormente y que guardan alguna vinculación con nuestro proyecto, por lo que no deben confundirse con la historia del objeto en cuestión” (p.106).

Antecedentes de investigación

Estudios previos internacionales

Inicialmente se presenta la tesis doctoral de Farfán (2023), cuya temática de investigación fue “Didáctica de la lectura en las asignaturas: resignificación de la comprensión crítica en Educación Media” en la Universidad de La Salle. Esta tesis doctoral tuvo su propósito principal en explicar cómo la interlocución entre los docentes organizados en círculos de reflexión crítica fue decisiva para resignificar la comprensión crítica en una perspectiva sociocultural y dialógica del lenguaje, además aportar a la configuración de una didáctica de la lectura en las asignaturas de Educación Media.

La investigación se desarrolló en el marco de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), a propósito del incidente crítico global de la pandemia de 2020 y 2021, acontecimiento que visibilizó con mayor fuerza la necesidad de enseñar a problematizar hechos e ideas, develar las intenciones e ideologías que subyacen en la

información circundante, es decir, leer críticamente textos en formatos visuales, audiovisuales e hipermediales.

La investigación asumió una postura sociocrítica e interpretativa y una metodología cualitativa que pone en relación tres ciclos espiralados de la investigación-acción. Se concluyó que la comprensión crítica es resignificada como un proceso de aprehensión del sentido, que implica operaciones discursivas de inferencia, inducción, deducción, abducción y transducción, así como de pretensiones definitorias, de veracidad e ideológicas para interpretar y explicar la acción humana.

La tesis identificada, representa un aporte significativo desde la perspectiva metodológica, al presentar un enfoque que bien puede ser aplicado a la investigación propia, ya que se trata de un contexto similar al abordado, por lo que refleja un resultado que puede repetirse para los estudiantes y docentes de las instituciones educativas en los corregimientos de Orihueca, Río Frío y Varela en la Zona Bananera.

El siguiente estudio internacional pertenece a la autoría de García (2023), corresponde al artículo en revista indexada titulado: “Aproximación teórica para la Comprensión Lectora y el Pensamiento Crítico, desde las miradas de docentes del nivel básica secundaria de una escuela normal colombiana”, de la Universidad Anáhuac, Puebla, México.

El proceso investigativo tuvo como objetivo diseñar una aproximación teórica para la comprensión lectora y el pensamiento crítico desde las miradas de docentes del nivel básica secundaria de una escuela normal colombiana, en el periodo escolar 2022. La teoría que sustentó esta investigación fue la del Aprendizaje Significativo de Ausubel.

La metodología tuvo un enfoque mixto, con un diseño de investigación de tipo no experimental, descriptiva, de campo y transversal. Se tomó como muestra el 100% de la población que corresponde a 35 maestros del nivel de básica secundaria de la institución. Los instrumentos que se aplicaron fueron, para la parte cualitativa,

entrevistas a profundidad; y para el enfoque cuantitativo, un cuestionario con escala Likert.

Los hallazgos del estudio permitieron identificar la importancia de las estrategias pedagógicas orientadas al análisis, la reflexión y la interpretación textual como elementos favorecedores del pensamiento crítico en los estudiantes. Asimismo, las percepciones de los docentes evidenciaron la necesidad de fortalecer la enseñanza de la lectura desde enfoques más participativos y comprensivos, reconociendo su relevancia en la formación académica y crítica de los educandos. En este sentido, la investigación aporta referentes teóricos y pedagógicos que contribuyen a la comprensión de la relación entre pensamiento crítico y comprensión de la lectura, constituyéndose en un antecedente pertinente para el desarrollo del presente estudio.

Esta investigación constituye un referente relevante para el presente estudio, al evidenciar la relación existente entre las categorías centrales de pensamiento crítico y comprensión de la lectura. Sus aportes teóricos y pedagógicos contribuyen a fortalecer la comprensión conceptual de dichas categorías y ofrecen elementos de contraste para el desarrollo de la presente investigación.

La tercera investigación doctoral que sustenta el presente estudio corresponde a López (2022), con el título “Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes de la Escuela Profesional de Ingeniería Industrial, Facultad de Ingeniería Industrial y Sistemas: Universidad Nacional del Callao 2021” en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de Lima, Perú.

El objetivo general de la investigación fue: Determinar la relación de la comprensión de la lectura con el pensamiento crítico en los estudiantes de la Escuela profesional de Ingeniería Industrial de la facultad de Ingeniería Industrial y sistemas de la Universidad Nacional del Callao, 2020. La metodología utilizada fue de tipo Básica, diseño no experimental, transversal, descriptivo correlacional, enfoque cuantitativo. Con una muestra de 67 estudiantes; se aplicaron 2 instrumentos: prueba de su especialidad para la comprensión de la lectura y cuestionario para el pensamiento crítico.

A partir de los resultados obtenidos, se observó que el nivel más destacado para el pensamiento crítico fue de 30.7% en el nivel crítico y el menor porcentaje se presentó para la reorganización de la información con un 20.0%. Con respecto a la comprensión de la lectura, para su mayor nivel satisfactorio se obtuvo un 39.0% del nivel satisfactorio y el menor porcentaje, con 31.3% para el nivel insatisfactorio de la comprensión de la lectura; comprobándose de acuerdo con la prueba de Spearman el nivel crítico p= 0.00< 0.05, y la sig.=0.860<0.05 se rechazó la hipótesis nula y se aceptó la hipótesis alterna. Por tanto, la variable comprensión lectora sí tiene correlación significativa con pensamiento crítico, en grado de positivo alto.

Un estudio que, a pesar de haberse aplicado en un contexto educativo universitario, representa un indicador de referencia al demostrar la existencia de la relación entre las dos variables del estudio actual, el Pensamiento Crítico y la Comprensión de la Lectura, lo que incide en las posibilidades teóricas para la definición y contrastación de éstas mismas con el desarrollo de esta investigación.

Estudios previos nacionales

El primero de los estudios previos en el ámbito nacional es la Tesis Doctoral de Salcedo (2023), titulada “Modelo Teórico – Pedagógico como sustento para la formación del Pensamiento Crítico en básica primaria”. De la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en su Instituto Pedagógico “Gervasio Rubio”. Esta investigación tuvo como objetivo general: Generar un modelo teórico – pedagógico como sustento para la formación del pensamiento crítico en Básica Primaria.

Para que este propósito se cumpliera, fue muy importante considerar el enfoque criticista, acompañado del método de la Teoría Fundamentada y utilizando algunas técnicas de investigación como la entrevista y la observación directa; además de la entrevista a profundidad el instrumento, aplicado a 10 actores pedagógicos, específicamente a 5 docentes y 5 estudiantes vinculados con básica primaria en el municipio de Yopal – Casanare.

Todo esto se codificó a través del microanálisis, la codificación abierta y selectiva, como los pasos a seguir para el logro de un conocimiento novedoso, concretado en un modelo teórico – práctico, que se esperó fuera el proceso de teorización de la futura tesis doctoral. Como resultado emergieron 2 códigos los cuales fueron agrupados en cinco subcategorías y dos categorías, a partir de ello, se precisó la importancia de asumir la formación crítica como un aspecto indispensable donde las necesidades actuales se enmarcaron en una educación desfasada, producto de no existir una correspondencia entre la labor del docente y los aspectos esenciales que él debe aprender.

En el último momento, se presentó la teorización a partir de la cual se hizo énfasis en concretar una estructura teórica que explicara los elementos que inciden en la enseñanza del pensamiento crítico. El trabajo desarrollado por Salcedo (2023), presentó información relevante en torno a la categoría formación del pensamiento crítico, lo cual fortalece el contenido teórico referencial de la presente investigación. En consecuencia, el sustento teórico que esta exploración aporta a esta investigación resulta efectivo.

En esta misma línea de ideas, la autoría de la siguiente tesis doctoral corresponde a Ochoa (2023), titulada “La comprensión lectora a partir de los textos digitales informales: una visión compleja desde la educación multimodal”. La presente tesis tuvo como finalidad generar aproximaciones teóricas del proceso de comprensión de la lectura a partir del uso de textos digitales informales, al entender que son fenómenos lingüísticos que, de una u otra manera, han transformado el desarrollo de la competencia para afrontar un escrito o la vida en general.

La metodología que se aplicó se fundamentó en el enfoque cualitativo, de paradigma interpretativo, basada en el método fenomenológico, puesto que su aplicación permitió alcanzar cada uno de los objetivos planteados en la investigación, conforme con las intenciones del autor. En cuanto a lo técnico, se seleccionaron doce (12) informantes de los municipios Pamplona y Pamplonita, del Norte de Santander, Colombia, en correspondencia con los criterios de selección que se habían propuesto.

Para consumar este estudio también se seleccionó la entrevista a profundidad como instrumento de recolección de información, misma que al triangularla se pudo concluir que existe un buen reconocimiento de las bondades de la comprensión de la lectura en la vida, en los procesos educativos y en todo lo que incumbe a la humanidad, este valor que se le da no es consecuente con algunas prácticas, acciones y procedimientos que se llevan a cabo en el aula de clase para gestionar dicha comprensión de lectura desde una perspectiva compleja, y menos utilizando los textos digitales informales en un modelo educativo multimodal.

Asimismo, con este trabajo se determinó que este modelo cada día es subestimado en sobre manera, de allí que se propusiera una teoría que lograra explicar la realidad problematizada, pero también el proceso de la comprensión de la lectura a la luz de las tendencias complejas que vive la humanidad y que tienen que ser asumidas para alcanzar el progreso en lo personal y sociocultural.

Este estudio representa una excelente posibilidad teórica en relación con la categoría de la investigación que se realiza actualmente, lo que permitirá sustentar suficientemente el aspecto teórico referencial en torno a la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática de los estudiantes en educación media de las instituciones educativas de los corregimientos Orihueca, Varela y Río Frío en la Zona Bananera en el departamento del Magdalena.

Para concluir con las investigaciones referentes, la presente tesis doctoral corresponde a Faría (2023), la misma se tituló “Constructos teóricos de la compresión lectora desde la perspectiva de la pedagogía liberadora de Freire en Educación Básica Primaria”. La presente investigación se enfocó en el propósito de generar constructos teóricos acerca de la comprensión lectora desde la perspectiva de la pedagogía liberadora de Freire en el nivel de educación básica primaria. A partir de la idea de que la lectura incorpora una serie de acciones cognitivas, que perciben la necesidad de asumir una gran cantidad de aspectos teóricos, mediante las cuales se establece que el estudiante alcance las competencias pertinentes.

Se utilizó la metodología fundamentada en el enfoque cualitativo con la idea de reconocer la realidad tal y como se produce. Así mismo, se hizo énfasis en el paradigma interpretativo con el método fenomenológico, puesto que se buscó acceder a los hechos que dan lugar a explicar lo que respecta al desarrollo de la comprensión de la lectura de los estudiantes en las instituciones educativas objeto de estudio, a quienes se les aplicó una entrevista, puesto que desde el discurso de los informantes se buscó información, para su posterior codificación y triangulación de los resultados obtenidos.

Dentro de los principales resultados, destacó la idea de promover procesos de comprensión de la lectura a la luz de la pedagogía liberadora para dar paso a procesos de reflexión y crítica contextualizada de los textos que se leen.

Por tal motivo, el proceso de enseñanza de la comprensión de la lectura en el nivel de educación básica desde esta perspectiva, supera la idea de generar simples estrategias que se centran en transmitir conocimientos, que superen la relación que existe entre la teoría y la práctica en el desarrollo de la comprensión de la lectura. A partir de ello se generó una teoría donde se concretan aspectos epistémicos de la pedagogía crítica y liberadora. Por último, terminó la investigación con las conclusiones.

El estudio doctoral realizado por Faría (2023), representa un referente obligado para la investigación en desarrollo, pues al enfocarse en constructos teóricos de la compresión de la lectura desde la perspectiva de la pedagogía liberadora de Freire, éste se ubica en los objetivos establecidos orientados al desarrollo del pensamiento crítico.

Las investigaciones explicadas anteriormente, en general sirven de sustento para desarrollar esta tesis doctoral, en primer lugar, por los aportes teóricos que enriquecen epistemológicamente las categorías de estudio, en segundo lugar, la sistematización y desarrollo metodológico que cada una proporciona el apoyo pertinente para guiar el proceso respectivo.

Sustento Teórico

Desarrollo del pensamiento crítico

Los cambios que a nivel global se han venido dando en las últimas décadas, han representado para la humanidad un hito histórico de transformación radical en todos los aspectos de la vida, muy particularmente en la forma de pensar, donde los imaginarios que se tenían, se tornaron en incertidumbre e inseguridad y angustia para unos, sin embargo para otros, se convirtieron en oportunidades para generar las estrategias necesarias que les permitiera enfrentarlos a fin de sobrevivir al impacto de dichos eventos.

En este contexto de vida, cargado de complejidades sociales, políticas, económicas, culturales, dentro de cuyo entramado según Salcedo (2023), “la educación se ha convertido en medio y fin al mismo tiempo, ya sea para transmitir y perpetuar la cultura, los conocimientos, los valores o bien para sentar bases que contribuyan a su transformación” (p.20). Desde esta percepción y la nueva cosmovisión del hombre sobre su entorno vital, se necesita un cambio en la forma de pensar de frente al panorama que se presenta en la actualidad.

En este orden de ideas, el autor se plantea una serie de interrogantes que orientarían la ruta del tipo de educación con la que se deben atender las necesidades de aprendizaje de las nuevas generaciones de alumnos, con el fin de brindarles herramientas cognitivas que los habilite para transitar el complejo mundo en el que vive:

> ¿Qué tipo de ciudadano se pretende formar?, ¿para qué tipo de sociedad?, ¿cómo es que se tendría que educar?, ¿de qué manera hacerlo?, ¿cuál sería la finalidad?, ¿a través de cuáles medios e instrumentos?, ¿a partir de qué enfoques, modelos, métodos o procedimientos?, ¿con qué contenidos y experiencias educativas concretas? (p.20).

Con respecto al cuestionamiento planteado por Salcedo (2023), se puede acotar que esta serie de preguntas se le podrían consignar a las autoridades o entes planificadores de los programas educativos, diseñados en formatos con contenidos

estandarizados y que no son adaptables a todos los contextos. Por otro lado, sería conveniente hacer una convocatoria nacional a todos los maestros, docentes y/o tutores para solicitar sus respuestas a cada interrogante, a cuyo cuestionario se le agregaría ¿Cómo adaptaría el currículo diseñado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) a su escenario educativo?

Cabe considerar, por otra parte, que, debido a lo complejo de la coexistencia en el convulsionado mundo social de hoy, el educando necesita ser preparado para pensar críticamente en cuanto a las percepciones que construye desde su experiencia de vida, es decir, poder discernir entre lo que le conviene y lo que no, reconocer sus necesidades de aprendizaje, como le gustaría aprenderlo, las posibilidades de lograrlo dese la realidad socio educativa donde se desenvuelve. Dentro de este marco destaca lo referido por Salcedo (2023),

> …es por eso que, una teoría psicológica ayuda al aprendizaje, la formación de intereses y la personalidad; aborda al individuo como ser social y explica sus relaciones con la sociedad; una teoría antropológica percibe al hombre como un ser cultural, lo que permite elaborar una teoría pedagógica (p.21).

En este sentido se comprende, que en función de las distintas teorías pedagógicas y/o de aprendizaje (Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bloom, Gagne, Maslow, entre otros) debido a la diversidad de pensamiento de sus autores, también del momento histórico, así como al tipo de sociedad en que se vive, la cultura en la cual se desenvuelve el ciudadano que se pretende formar, se le asignan a la educación las distintas funciones a desarrollar.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), ha considerado el Pensamiento Crítico (PC) como una de las competencias de mayor relevancia para impulsar el desarrollo sostenible, debido a “la habilidad para cuestionar normas, prácticas y opiniones; para reflexionar sobre los valores, percepciones y acciones propias; y para adoptar una postura en el discurso de la sostenibilidad” (p.10).

Contextualizando este concepto en el entorno educativo de la Educación Media colombiana, éste trata acerca de cómo debería usar el educando la inteligencia y su conocimiento para alcanzar puntos de vista más racionales y objetivos con la información que posee, en otras palabras, dado el conocimiento adquirido por el alumno, éste puede reflexionar en torno al nuevo aprendizaje reorganizando las ideas, reforzando lo aprehendido, si por el contrario no estuviera de acuerdo con el planteamiento, debe tener la capacidad para argumentarlo y debatirlo con el debido razonamiento.

Ahora bien, para lograr este alcance, el estudiante, incluso desde edad muy temprana, se le debe enseñar a desarrollar el pensamiento crítico. El tema en cuestión ha sido abordado en numerosas investigaciones desde los diferentes ámbitos de aplicación, desde la perspectiva política, igualmente desde las características que lo definen como herramienta cognitiva y su utilidad práctica, pero en el caso de interés, desde la perspectiva educativa y la forma de desarrollarlo en los educandos.

En este orden de ideas, Bezanilla et al (2018) sostienen que el pensamiento crítico implica no solo sensibilidad frente a problemáticas como la libertad, la autonomía o la soberanía, sino también la capacidad de contrastar las realidades sociopolíticas con principios éticos y experiencias personales. Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico trasciende el ámbito exclusivamente cognitivo y se proyecta hacia la reflexión ética y contextualizada de la realidad.

Siguiendo a la autora, se puede inferir que es un proceso que amerita tiempo, esfuerzo y dedicación pero también, la preparación necesaria por parte del docente para implementar las herramientas pertinentes que le permitan al discente involucrarse en la tarea, con la autonomía suficiente para alcanzar el nivel necesario donde surge esa capacidad para comparar, discernir y comprender a partir del conocimiento adquirido previamente, desde sus experiencias de vida en la interacción cotidiana en sus entornos vitales.

En este escenario, los planteamientos de Paulo Freire (2005) adquieren especial relevancia al cuestionar la educación bancaria caracterizada por la transmisión

mecánica de contenidos y la pasividad del estudiante en el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el autor propone una educación liberadora orientada a la participación activa, la reflexión crítica y la construcción consciente del conocimiento, aspectos fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico en los contextos educativos latinoamericanos.

En la propuesta de Freire, a propósito del Pensamiento Crítico, se refleja lo que por tantos años han venido criticando distintos pensadores especializados en la materia, acerca de la imposición de modelos educativos diseñados para otros contextos distintos, de sociedades de diferentes latitudes y costumbres muy alejadas de la sencillez o naturalidad de los pueblos latinoamericanos.

En este punto, los distintos aportes de los autores precedentes, son consistentes con el abordaje de la categoría Desarrollo del Pensamiento Crítico, especialmente partiendo de lo planteado por Salcedo (2023), ya que a partir de los cuestionamientos que el autor hace con respecto a la forma de educar, enseñar o dar a conocer el mundo y su realidad a los estudiantes en proceso de formación, surgiere la reflexión que debe hacerse cada gestor educativo para planificar las estrategias pedagógicas-didácticas en modo creativo para gestar el cambio esperado. Cambio que debe estar orientado a consolidar la comprensión de la lectura para el desarrollo del pensamiento crítico.

Etapas para el desarrollo del pensamiento crítico.

Para el desarrollo del presente apartado, se toman como referencia los aportes de Paul y Elder (2003) en su obra *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*, la cual se constituye en un recurso de apoyo para administradores, docentes y estudiantes. En ella se ofrece un concepto compartido de pensamiento crítico y se proponen orientaciones aplicables al diseño curricular, la elaboración de tareas y la evaluación en cualquier disciplina. Al respecto, Paul y Elder (2003) señalan que esta mini-guía fue diseñada para apoyar a profesores en su planificación y a estudiantes como complemento de aprendizaje (p. 2). En consecuencia, su utilidad

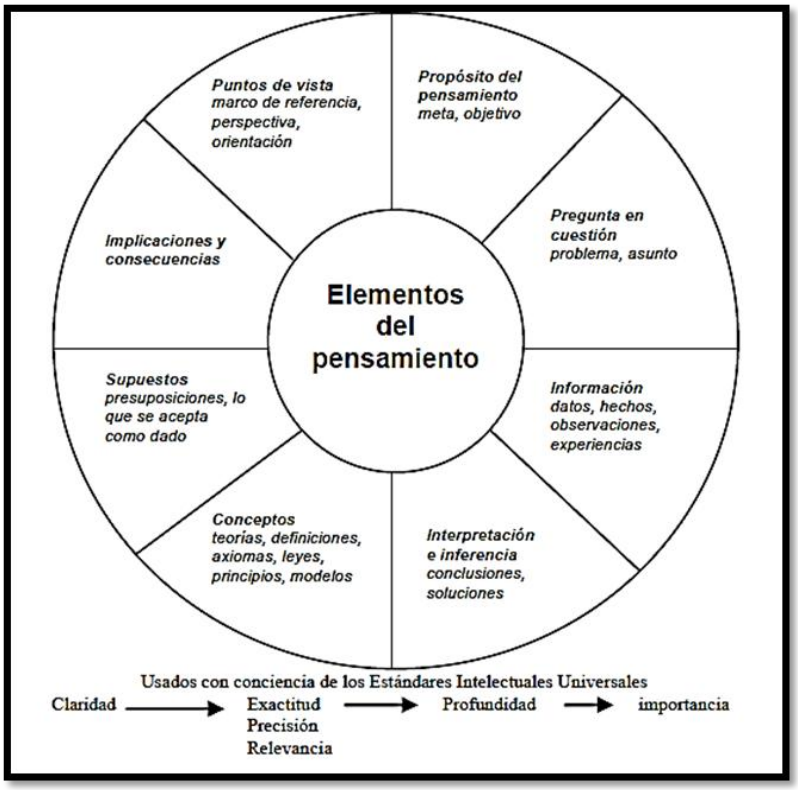
radica en que proporciona un marco operativo para orientar procesos formativos hacia la reflexión, el análisis y la toma de decisiones fundamentadas.

Desde esta visión, se plantea que, como seres humanos, el pensamiento puede estar impregnado de prejuicios, distorsiones o influencias externas que condicionan la interpretación de los hechos. De allí que la calidad de lo que se construye, aprende o decide dependa en gran medida de la calidad del pensamiento desarrollado. En este sentido, Paul y Elder (2003) definen el pensamiento crítico como "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). Además, describen algunas características que permiten comprender el comportamiento de un pensador crítico: formula problemas y preguntas con claridad; evalúa información relevante; llega a conclusiones probándolas con criterios; mantiene una mente abierta ante sistemas alternos de pensamiento; y se comunica efectivamente al proponer soluciones a problemas complejos (p. 4).

En atención a estas orientaciones, se presenta la Figura 3, donde se sintetizan los elementos del pensamiento y los estándares intelectuales universales propuestos por Paul y Elder (2003). Dicho esquema resulta útil para explicar los componentes indispensables para el desarrollo del pensamiento crítico, al tiempo que ofrece una estructura de análisis aplicable al proceso investigativo. En efecto, el desarrollo de una investigación implica propósito, preguntas, recolección de información, interpretación, inferencia y elaboración de conclusiones, lo cual evidencia una lógica de pensamiento que se organiza mediante estándares. En este marco, los autores precisan que el pensamiento crítico es "auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y auto-corregido", y que supone someterse a estándares de excelencia, comunicación efectiva y compromiso con superar el egocentrismo y el sociocentrismo (Paul y Elder, 2003, p. 4).

Figura 3.

Los elementos del pensamiento y los estándares intelectuales universales



Nota: Tomado de: Una mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas de Paul y Elder (2003, p.5)

Interpretando a los autores, el pensamiento crítico puede comprenderse como una herramienta que permite organizar ideas, clarificar supuestos, argumentar decisiones y sostener posiciones mediante razonamientos. Asimismo, favorece la comunicación efectiva y la solución de problemas, en tanto orienta al sujeto a examinar evidencias, evaluar criterios y reconocer implicaciones.

Por su parte, Miro-Miro (2019) advierte que “una enseñanza centrada únicamente en la adquisición de los contenidos curriculares y los itinerarios formativos propios de cada formación… ya no es suficiente” (p. 50). Este planteamiento sugiere que, además de acceder a información, el alumnado requiere aprender a procesarla, comprenderla, inferir, conjeturar y cuestionarla. En consecuencia, el autor precisa que el pensamiento crítico se desarrolla mediante la adquisición y dominio de habilidades de nivel superior, y no solo por la apropiación de conocimientos especializados.

En coherencia con esta perspectiva, se presentan las tablas presentadas por Miro-Miro (2019) como una sistematización útil para describir: tabla 2) niveles cognitivos; tabla 3) habilidades cognitivas y metacognitivas; y tabla 4) etapas del pensamiento crítico, a partir de autores como Piette (1998), Hannel y Hannel (1998), Facione (2001) (2007), Giancarlo y Facione (2001), Guzmán y Sánchez (2006) y Halpern (2003). Esta secuencia resulta pertinente para comprender que el pensamiento crítico involucra disposiciones, habilidades y procesos que requieren entrenamiento progresivo y acompañamiento pedagógico.

Tabla 2.

Niveles cognitivos del pensamiento crítico

1er N	El primer nivel hace referencia al conocimiento y nos sitúa a cómo aprendemos hechos, conceptos básicos y sus respuestas. Las acciones clave de este dominio serían: escoger, encontrar, definir, listar, nombrar, relatar, recordar, seleccionar.
2° N	El segundo nivel hace mención a la comprensión y demuestra la sindéresis y juicio de hechos, ideas, conceptos, y de cómo estos, los estructuramos, traducimos, comparamos, interpretamos. Las acciones clave de este nivel serían: contrastar, comparar, explicar, ilustrar, interpretar, resumir, describir, relatar.
3 er N	El tercer nivel hace referencia a la adquisición a través de hechos, conceptos, técnicas y reglas, y organizar esta información de manera diferente para llegar a soluciones diversas. Las acciones clave representan: construir, desarrollar, organizar, experimentar, seleccionar, modelar, identificar.
4° N	El cuarto nivel está enfocado al análisis como herramienta cognitiva para examinar y fragmentar la información en diferentes partes mediante la identificación de causas y motivos; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen a generalizaciones. Las acciones destacadas de este nivel serían: analizar, categorizar, clasificar, contrastar, descubrir, dividir, examinar, distinguir, listar, relacionar, motivar.
5° N	El quinto nivel hace referencia a la síntesis y a la amplitud de compilar información y relacionarla de diferente manera combinando los diferentes elementos con nuevos patrones para formular diferentes alternativas de solución. Las acciones que encontramos en este nivel pueden ser: construir, combinar, crear, fabricar, diseñar, imaginar, inventar, discutir, modificar, solucionar, implementar, suceder, cambiar.
6° N	El sexto nivel hace mención a la evaluación como habilidad para exponer y sustentar opiniones realizando juicios sobre la información, así como validar ideas de calidad a partir de criterios creados. Las acciones principales de este nivel serían: premiar, escoger, concluir, criticar, decidir, defender, determinar, disputar, evaluar, juzgar, recomendar, evaluar, aprobar, significar.

Nota: adaptado de Miro-Miro (2019, según Piette, 1998, p.84)

Por su parte, Piette (1998, citado en Miro-Miro, 2019), afirma que: “la lista de habilidades cognitivas y metacognitivas que promueve el desarrollo del pensamiento crítico se dividen en tres (3) categorías” (p.85), estas categorías avalan y sustentan el

comentario emitido en referencia a los Elementos del Pensamiento y los Estándares Intelectuales Universales (Tabla 1), las cuales son consistentes con una persona proactiva y altamente efectiva en su rendimiento. (Tabla 2):

Tabla 3.

Habilidades cognitivas y metacognitivas del Pensamiento Crítico

1ª H	Hace referencia a las habilidades vinculadas a las capacidades de clarificar las informaciones: hacer preguntas, formular definiciones e identificar problemas importantes y distinguir los diferentes elementos que intervienen.
2ª H	Menciona las habilidades vinculadas a la capacidad de elaborar un juicio sobre la fiabilidad de las fuentes de la información: considerar la credibilidad de la información, identificar los presupuestos implícitos y estimar la validez lógica de una argumentación.
3ª H	La tercera alcanza las capacidades para evaluar las informaciones de forma que se obtengan conclusiones adecuadas, inferir resultados y generar y reformular de manera personal una argumentación, un problema o una situación.

Nota: adaptado de Miro-Miro (2019, según Piette, 1998, p.84)

En lo que respecta a Hannel y Hannel (1998, citado en Miro-Miro, 2019, p.84), proponen el seguimiento de (7) pasos para entrenar las habilidades del pensamiento crítico, las cuales han de estar sucedidas en dos (2) momentos diferenciados: la creación de la idea principal y la secuenciación de siete (7) etapas que activan siete (7) áreas cognitivas diferentes como muestra la siguiente tabla:

Tabla 4.

Etapas del pensamiento crítico

1ª E	Mirar la información, etiquetar e identificar hechos.
2ª E	Comparar, relacionar, hacer analogías.
3ª E	Mirar la información, etiquetar e identificar hechos.
4ª E	Decodificar, deducir.
5ª E	Codificar.
6ª E	Inferir, proyectar, aplicar.
7ª E	Resumir.

Nota: adaptado de Miro-Miro (2019, según Hannel y Hannel, 1998, p.25)

Tal y como lo expresa Facione (2007, citado en Miro-Miro, 2019, p.85), "…. enseñamos a nuestros estudiantes a tomar decisiones acertadas que los equipará para mejorar su propio futuro y para convertirse en miembros que contribuyan a la sociedad". Según este autor, como se ve en la tabla 5, el pensamiento crítico debe contemplar las siguientes características:

Tabla 5.

Características del pensamiento crítico

1ª C	Mente abierta: Examinar el mayor número de ideas, puntos de vista diferentes, dar la oportunidad de ser escuchado y escuchar, después razonar cuáles son los puntos positivos de cada opción.
2 ª C	Escepticismo sano: Aceptar el hecho que podemos estar equivocados.
3 ª C	Humildad intelectual: Poder ser capaz de dar una oportunidad a otras opiniones y nuevas evidencias o argumentos.
4 ª C	Libertad de pensamiento: No tener miedo.
5 ª C	Alta motivación: Desarrollo de la curiosidad natural para conocer.
6 ª C	Agudeza perceptiva: Observar los mínimos detalles de las ideas, contextos y cosas.
7 ª C	Construcción y reconstrucción del saber: Estar en alerta permanente frente a los nuevos descubrimientos para nuevos saberes.
8 ª C	Coraje intelectual: Afrontar con entereza y decisión las situaciones diferentes.
9 ª C	Autorregulación: Capacidad para controlar nuestra manera de pensar y actuar, es formar conciencia de nuestras fortalezas y debilidades.

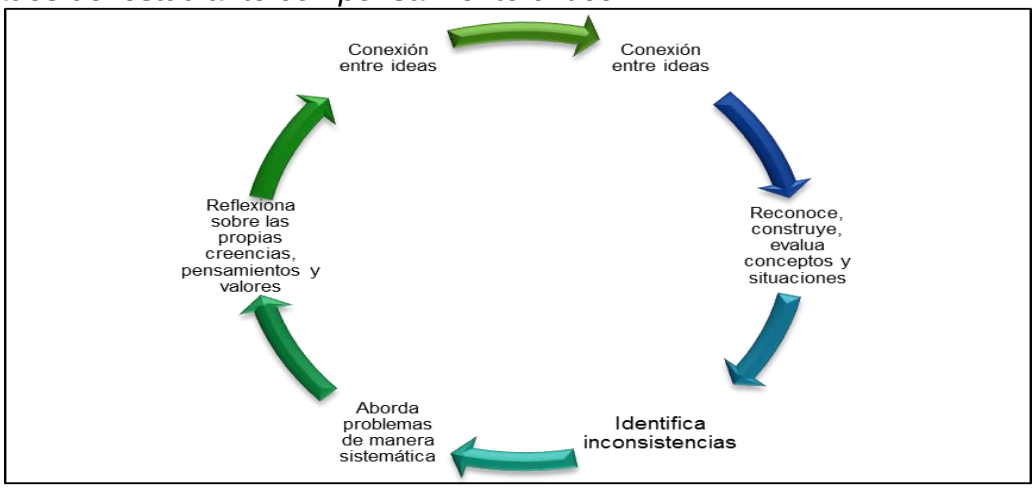
Nota: adaptado de Miro-Miro (2019, según Facione (1998, p.85)

A partir de esta secuencia sobre las diferentes dimensiones con que se detalla el pensamiento crítico, se encuentra un punto de interés común para comprender la conexión lógica que existe entre cada una de las ideas presentadas. De allí que pensar de forma crítica exige aprender activa y constantemente, reflexionar acerca de las ideas que llegan antes de asumirlas.

En la siguiente figura 4. se presentan las características de un estudiante que piensa de manera crítica, cuyo principio se basa en la conexión de las ideas, para establecer el orden de las prioridades según como se le presentan las situaciones en su cotidianidad, ya sean académicas, sociales, familiares o personales, esto le permitirá proceder apropiadamente según sea el caso.

Figura 4.

Habilidades del estudiante con pensamiento crítico



Nota: adaptado de Miro-Miro (2019, según Facione, 2007, p.86)

Al respecto Giancarlo y Facione (2001, citado en Miro-Miro, 2019, p.86), desarrollaron de manera longitudinal en un período de cuatro años, una investigación acerca de la disposición para el pensamiento crítico de estudiantes. Como resultado del estudio, formularon el Inventario de disposiciones para el pensamiento crítico (CCTDI) por sus siglas en inglés. De acuerdo con el análisis factorial efectuado por los autores, determinaron que son siete (7) las disposiciones hacia el pensamiento crítico. (Ver cuadro 5)

Tabla 6.

Disposiciones del Pensamiento Crítico

1ª D	Investigación de la verdad.
2ª D	Mente abierta.
3ª D	Capacidad de análisis.
4ª D	Pensamiento sistemático.
5ª D	Seguridad en su razonamiento.
6ª D	Curiosidad.
7ª D	Madurez para emitir juicios.

Nota: adaptado de Miro-Miro (2019, según Facione (2001, p.86)

Igualmente, los investigadores identificaron seis (6), habilidades centrales para el Pensamiento Crítico como muestra en la siguiente tabla 7:

Tabla 7.

Habilidades centrales para el Pensamiento Crítico

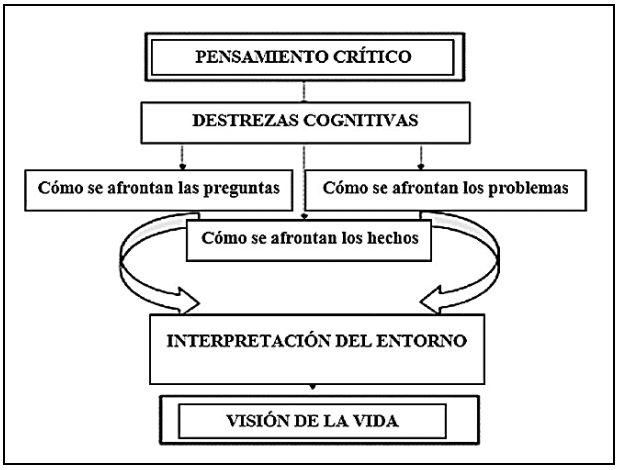
1ª H	Análisis
2ª H	Inferencia
3ª H	Interpretación
4ª H	Evaluación
5ª H	Explicación
6ª H	Autorregulación

Nota: adaptado de Miro-Miro (2019, según Facione (2001, p.86)

En palabras de Guzmán y Sánchez (2006, citado en Miro-Miro, 2019), “el pensamiento crítico es un fenómeno humano intencional y persuasivo” (p. 7), por lo cual las personas que lo desarrollan suelen destacarse por destrezas cognitivas y por una cosmovisión que orienta la toma de decisiones. En el contexto de la educación media, este desarrollo se asocia con la posibilidad de que el estudiante construya criterios para proyectar su futuro académico y personal, dado que la criticidad promueve reflexión, valoración de alternativas y toma de decisiones fundamentadas.

Desde estas percepciones, los aportes anteriores permiten comprender que fortalecer el pensamiento crítico en educación media implica consolidar disposiciones, habilidades y procesos que se entrenan progresivamente. En el marco de la presente investigación, esta sistematización sustenta la intención de aportar a las instituciones objeto de estudio una herramienta coadyuvante en el desarrollo cognitivo crítico-analítico de los estudiantes, con impacto potencial en su comprensión de la lectura y en su capacidad de actuar de manera situada desde una perspectiva pragmática. (Ver Figura 5).

Figura 5.
Personas que piensan de forma crítica



Nota: Miro-Miro (2019, p.88) Adaptado de Guzmán y Sánchez (2006)

Comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática

A partir de lo expuesto sobre pensamiento crítico, se infiere que la actividad mental orientada a niveles superiores de criticidad requiere condiciones formativas sostenidas, entre las cuales la lectura ocupa un lugar central. En este sentido, la comprensión de la lectura puede asumirse como vía para activar procesos de análisis, inferencia, evaluación y autorregulación, indispensables para el pensamiento crítico.

Por ello, aprender a leer adecuadamente y comprender lo que se lee constituye un paso inicial para que el estudiante logre conjeturar sobre el mensaje del autor, contrastarlo con conocimientos previos, valorar su sentido y, cuando sea necesario, cuestionarlo con fundamentos.

En este marco, resulta pertinente comprender la lectura desde enfoques cognitivos y sociocognitivos que la conciben como un proceso activo de construcción de significado. Desde esta perspectiva, el lector no se limita a decodificar signos lingüísticos, sino que interpreta, integra y evalúa la información a partir de sus conocimientos previos, experiencias y contexto sociocultural.

Así, la comprensión de la lectura se desarrolla a través de niveles progresivos e interrelacionados. En el nivel literal, el estudiante identifica información explícita; en el

nivel inferencial, establece relaciones implícitas, completa vacíos y construye coherencia global; y en el nivel crítico o evaluativo, analiza, cuestiona y valora el texto, considerando discursos, intencionalidades e implicaciones sociales (Solé, 1992; Cassany, 2021; Duke y Cartwright, 2021). Esta progresión se vincula directamente con las habilidades del pensamiento crítico descritas previamente.

En este marco de reflexión, resulta necesario profundizar la comprensión de la lectura desde los enfoques cognitivos y sociocognitivos contemporáneos, los cuales la conciben como un proceso activo de construcción de significado. Desde esta perspectiva, el lector no se limita a decodificar signos lingüísticos ni a establecer correspondencias fonográficas, sino que interpreta, integra y evalúa la información textual a partir de sus conocimientos previos, sus experiencias de vida y el contexto sociocultural en el que se encuentra inmerso.

Esta concepción supera los enfoques mecanicistas de la lectura y la sitúa como una práctica cognitiva compleja, mediada por procesos de orden inferior y superior, lo cual resulta coherente con la exigencia formativa de promover lectores capaces de comprender, inferir y asumir posturas críticas frente a los textos (Solé, 1992; Cassany, 2021).

Desde esta visión, diversos modelos cognitivos coinciden en que la comprensión de la lectura no es un acto homogéneo ni inmediato, sino que se desarrolla a través de niveles progresivos e interrelacionados, cuya articulación permite explicar el tránsito desde una lectura básica hacia una lectura crítica. En un primer momento, el nivel literal se asocia con la identificación de información explícita del texto, apoyándose en procesos de decodificación y reconocimiento léxico; aunque indispensable, este nivel resulta insuficiente cuando se pretende formar sujetos críticos. En un segundo momento, el nivel inferencial implica establecer relaciones implícitas, completar vacíos de información y construir coherencia global, mediante la integración del contenido textual con los conocimientos previos del lector.

Finalmente, el nivel crítico o evaluativo supone la capacidad de analizar, cuestionar y valorar el texto, adoptando una posición reflexiva frente a los discursos,

intencionalidades e implicaciones sociales que este propone (Solé, 1992; Cassany, 2021; Duke y Cartwright, 2021). Esta progresión guarda una relación directa con las habilidades cognitivas y metacognitivas del pensamiento crítico descritas en el apartado anterior y sistematizadas posteriormente en las tablas que estructuran este capítulo.

Desde esta perspectiva, la lectura se configura como un proceso interactivo y constructivo, en el cual el significado no reside exclusivamente en el texto ni en el lector, sino que emerge de la interacción dinámica entre ambos. Tal como lo plantea Cassany, leer críticamente implica aprender a identificar las intenciones, ideologías y valores subyacentes a los textos, así como contrastarlos con otros saberes y experiencias, lo que convierte la comprensión de la lectura en una práctica cognitiva y social situada. En consecuencia, comprender no significa aceptar pasivamente el contenido, sino interrogarlo, contextualizarlo y posicionarse frente a él, condición indispensable para el desarrollo del pensamiento crítico en el ámbito educativo.

En coherencia con estos planteamientos, Solé (1992), sostiene que comprender un texto implica movilizar estrategias antes, durante y después de la lectura, orientadas a activar conocimientos previos, formular hipótesis, verificar significados y evaluar la coherencia del contenido. Estas estrategias no solo favorecen la comprensión literal, sino que resultan fundamentales para el desarrollo de inferencias y para la construcción de una lectura crítica y reflexiva, en tanto promueven un lector activo, consciente de su propio proceso de comprensión y capaz de autorregularlo. De lo anterior se infiere que la lectura constituye uno de los escenarios pedagógicos más potentes para ejercitar los estándares intelectuales y los elementos del pensamiento crítico desarrollados previamente desde los aportes de Paul y Elder (2003).

Por su parte, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel aporta un fundamento psicológico clave para profundizar la comprensión de la lectura. Desde esta teoría, el aprendizaje ocurre de manera significativa cuando la nueva información se ancla de forma sustantiva y no arbitraria en la estructura cognitiva previa del

estudiante, siendo los conocimientos previos el factor más determinante del aprendizaje.

Aplicada a la lectura, esta perspectiva permite comprender que los niveles inferencial y crítico solo se desarrollan cuando el lector logra relacionar el contenido del texto con sus esquemas conceptuales existentes, reorganizándolos y ampliándolos progresivamente. En consecuencia, la comprensión de la lectura no puede reducirse a un ejercicio memorístico ni reproductivo, sino que constituye un proceso de reconstrucción cognitiva, en el cual el lector atribuye significado, establece relaciones y evalúa críticamente la información.

En este sentido, Cassany (2021) señala que la lectura crítica exige que el lector “vaya más allá del texto”, interrogando sus supuestos, su intencionalidad y su relación con el contexto social, planteamiento que converge plenamente con la noción ausubeliana de aprendizaje sustantivo y significativo. Así, comprender implica no solo entender lo que el texto dice, sino también reflexionar sobre lo que presupone, lo que omite y los efectos que puede generar en el lector y en su entorno.

Investigaciones recientes en el campo de la educación han reafirmado que el desarrollo de una comprensión de la lectura profunda en la educación secundaria se encuentra estrechamente vinculado con la activación de conocimientos previos, el uso consciente de estrategias cognitivas y metacognitivas y la promoción de una enseñanza orientada a la comprensión y no a la repetición mecánica (Duke y Cartwright, 2021; OECD, 2021). Estos aportes refuerzan la pertinencia de articular los modelos cognitivos de comprensión de la lectura con la teoría del aprendizaje significativo, al concebir la lectura como un proceso dinámico, reflexivo y contextualizado.

En consecuencia, la integración de estos enfoques permite comprender la lectura como un proceso de construcción de significado que articula los niveles literal, inferencial y crítico, en plena coherencia con el enfoque cualitativo del presente estudio, el cual se orienta a analizar cómo los estudiantes interpretan, comprenden y resignifican los textos en función de sus saberes previos y de su contexto educativo y

sociocultural. Desde esta comprensión, la relación entre pensamiento crítico, comprensión de la lectura y perspectiva pragmática, adquiere un sustento teórico sólido que justifica su abordaje como categorías fundamentales y centrales de la investigación.

En coherencia con lo anterior, Gámez y Coronado (2018, citado en Farfán, 2023) destacan la relevancia del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la planificación, activación de conocimientos previos, formulación de hipótesis, monitoreo, elaboración de mapas y evaluación en ambientes b-learning (p. 42). Tales estrategias contribuyen a fortalecer la comprensión, especialmente cuando se promueve que el estudiante registre dudas, identifique vocabulario desconocido y construya sentido de manera progresiva.

Es amplia la literatura que aborda la comprensión de lectura y su relación con procesos de pensamiento. En este sentido, Farfán (2023) reseña investigaciones orientadas a favorecerla mediante modelos de aprendizaje significativo, transformación de prácticas pedagógicas, estrategias metacognitivas y lectura mediada por tecnologías digitales (p. 42). A la vez, Rioseco y Ziliane (1998) sostienen que “si no hay comprensión no hay lectura, sino solamente una emisión de fonemas relacionados con los grafemas correspondientes” (p. 40), lo cual reafirma que comprender es condición esencial para que el acto lector tenga sentido formativo.

En una línea complementaria, Hardy y Richard (1998) explican que el significado “no es una propiedad del estímulo”, sino que surge de la interacción entre el estímulo y la mente activa del sujeto, desde su memoria (p. 213). Asimismo, Moreno, Castelló y colaboradores (2003) señalan que la comprensión se relaciona con la proximidad del sujeto frente al conocimiento, y que aquello que no se comprende puede generar rechazo o distancia (p. 10). En consecuencia, resulta indispensable atender el contexto sociocultural del lector y proponer lecturas pertinentes, de modo que el aprendizaje sea significativo y progresivo, particularmente en los estudiantes de las instituciones educativas objeto de estudio.

En este panorama, Farfán (2023) encontró, en el marco de la educación media colombiana, preocupaciones vinculadas con comprensión de la lectura, lectura crítica y formación de lectores, especialmente por su relación con el aprendizaje en diferentes asignaturas (p. 44). En consonancia, el autor destaca que los sujetos lectores pueden formarse como lectores críticos a partir del texto situado sociohistóricamente; en palabras de Cassany (2008), el texto es un “artefacto cultural con propósitos y contexto social, histórico, político y cultural” (p. 38), lo cual implica que la formación lectora debe favorecer el posicionamiento del estudiante frente a los discursos.

De lo anterior se desprende que formar lectores críticos contribuye a desarrollar pensamiento reflexivo, argumentación y construcción de criterios, lo cual fortalece la pretensión del presente estudio: generar un fundamento teórico orientado al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en educación media.

En el marco de la presente investigación, la perspectiva pragmática no se asume desde una visión exclusivamente lingüística centrada en los actos de habla o en el funcionamiento formal del lenguaje, sino desde una orientación filosófica y socioeducativa vinculada al pragmatismo clásico y contemporáneo. En este sentido, los aportes del pragmatismo de Hilary Putnam (2004), permiten comprender el conocimiento como una construcción de significado que emerge de la interacción entre los sujetos, sus experiencias y el contexto sociocultural en el que actúan.

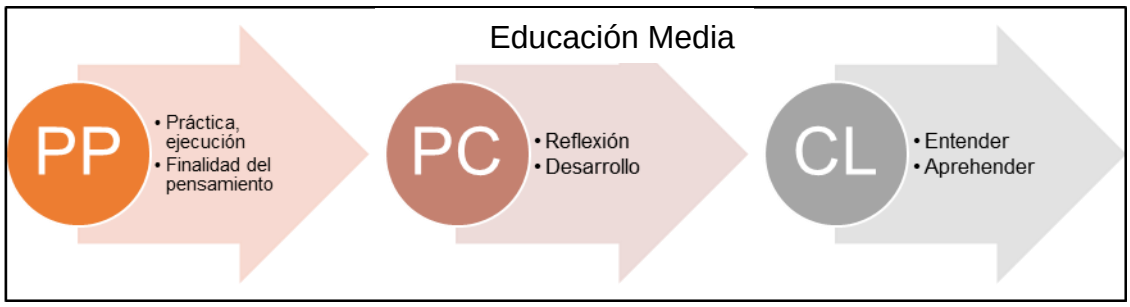
Desde esta perspectiva, la pragmática se relaciona con la dimensión práctica del pensamiento crítico y con la manera en que los estudiantes interpretan, resignifican y aplican los aprendizajes construidos en sus escenarios educativos y sociales. Por tanto, la comprensión de la lectura trasciende el análisis estrictamente lingüístico del texto y se orienta hacia la formación de sujetos capaces de reflexionar críticamente, tomar posición y actuar frente a las realidades de su entorno.

En esta lógica, la perspectiva pragmática (PP) en relación con el pensamiento crítico (PC) y la comprensión de la lectura (CL) expresa el tránsito del pensamiento hacia la acción situada, es decir, hacia decisiones, intercambios socioeducativos y

prácticas concretas orientadas al mejoramiento escolar y comunitario, tal como se observa en la figura 6.

Figura 6.

Perspectiva pragmática (PP) en relación con pensamiento crítico (PC) para la comprensión de la lectura (CL)



Nota: elaboración propia, adaptado para el trabajo desde los aportes teóricos.

Como cierre, se integran las dimensiones del pensamiento crítico propuestas por Cruz y Hernández (2021), quienes sostienen que el proceso pedagógico actual exige roles activos y nuevas estrategias de socialización. En este sentido, proponen dimensiones lógica, sustantiva, dialógica, contextual y pragmática (p. 64), y afirman que el pensamiento crítico se articula desde un eje teórico (lógica, sustantiva, dialógica y contextual) y un eje práctico (pragmática) (p. 65).

Desde esta perspectiva, la dimensión pragmática adquiere una orientación socioeducativa vinculada con la razón práctica y con la acción conjunta en comunidad, tal como se observa en la tabla 8, la cual muestra la orientación hacia el logro de objetivos institucionales y el fortalecimiento de la calidad educativa en contextos rurales del municipio Zona Bananera, departamento del Magdalena.

Tabla 8.

Dimensiones del Pensamiento Crítico

Lógica: imprime en os procesos de razonamiento un rasgo de organización, coherencia, certeza y claridad en función a las reglas del pensamiento (estructurar de forma adecuada una idea, juicio u opinión).
Sustantiva: Permite situar el pensamiento en un campo de objetividad.
Dialógica: Viabiliza el reconocimiento de maneras de pensar, ser y existir.
Contextual: Facilita la adecuación del pensamiento al contexto sociopolítico.

Pragmática: Refiere a la práctica, ejecución y finalidad del pensamiento.

Nota: tomado de Cruz y Hernández (2021)

Acorde con lo anterior, los autores alegan que "[…] es innegable que el pensamiento crítico se engrana desde dos ejes articulados: teórico (lógica, sustantiva, dialógica y contextual) y práctico (pragmática)". (p.65) Esta última dimensión se traduce en la razón práctica, en los intercambios socioeducativos que se orientan hacia la acción. El ejercicio pragmático del pensamiento crítico es base de la reconstrucción social, es decir, la acción conjunta en comunidad dirigida al logro de los objetivos institucionales en pro de la calidad educativa de los establecimientos escolares ubicados en entornos rurales de los corregimientos del municipio Zona Bananera, en el Departamento del Magdalena.

De esta manera, los planteamientos teóricos desarrollados permiten comprender el aula como un espacio formativo orientado al fortalecimiento de la lectura crítica, la reflexión y la construcción de pensamiento. En este sentido, la articulación entre comprensión de la lectura, pensamiento crítico y perspectiva pragmática favorece la consolidación de prácticas pedagógicas contextualizadas, capaces de promover en los estudiantes procesos de análisis, argumentación, interpretación y toma de decisiones fundamentadas frente a las realidades de su entorno.

Desde la perspectiva pragmatista de Putnam (2004), el conocimiento adquiere significado en la interacción entre los sujetos y el contexto en el que construyen sentido. En consecuencia, dichas categorías adquieren relevancia cuando se concretan en experiencias pedagógicas situadas, orientadas a la comprensión, interpretación y transformación de la realidad educativa.

MOMENTO III

MARCO METODOLÓGICO

Los elementos metodológicos del proceso de investigación se refieren a los procedimientos que permiten al investigador el abordaje en la práctica investigativa sobre el objeto de estudio, para su observación, comprensión e interpretación. Para ello, se inicia definiendo la naturaleza de la investigación, lo que permite adscribir la misma al paradigma respectivo, así como sustentarla en los planos del conocimiento ontológico, epistemológico, axiológico, teleológico y metodológico, con el propósito de poder conducir el pensamiento y lograr construir la aproximación teórica sobre el objeto de estudio.

Enfoque de investigación

Este trabajo de investigación se orienta desde un enfoque cualitativo, en cuanto busca comprender e interpretar los significados, criterios, representaciones sociales y prácticas pedagógicas que utilizan y construyen los docentes en torno al pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en educación media; este enfoque resulta pertinente en cuanto que las preguntas de investigación no se centran en la medición de resultados, ni estadísticas porcentuales de las evaluaciones internas como externas de las instituciones en donde se llevó a cabo el ejercicio investigativo, sino que se busca interpretar los procesos formativos, decisiones pedagógicas y construcciones simbólicas de los contextos específicos.

Desde esta vista, Strauss y Corbin (2016), señalan que:

> Con el término de “investigación cualitativa”, entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación… algunos de los datos pueden cuantificarse pero el grueso del análisis es

> interpretativo… al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos no a la cuantificación de los datos cualitativos sino al proceso no matemático de interpretación… realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos y luego organizarlos en esquemas explicativos (p.11)

En este mismo orden, Hernández, Fernández y Baptista (2014, p 245), afirman que los estudios cualitativos, como alcance final buscan comprender un fenómeno social complejo, y su énfasis consiste más que en la medición de variables involucradas en un fenómeno, entenderlas en su ambiente usual. Se refiere al estudio de los fenómenos tal como son experimentados, vividos y percibidos por el individuo.

Desde la hermenéutica, Gadamer (citado por Martínez 2009:55), plantea que "… en la experiencia humana se expresa una verdad que no puede ser verificada con los medios de que dispone la metodología científica tradicional", por lo que el autor considera que hay tomar en cuenta la parte vivencial del ser en la construcción del conocimiento. Atendiendo al comentario anterior, Martínez (2009:62) sostiene que:

> … se puede entender que este enfoque cualitativo de investigación es dialéctico y sistémico, al considerar el conocimiento como resultado de una interacción dialógica entre el sujeto (con sus intereses, valores, creencias) con el objeto de estudio, al mismo tiempo es, sistémico por el alto nivel de complejidad estructural, producida por las variables bio-psico-sociales que lo conforman.

En coherencia con estos planteamientos, el enfoque cualitativo asumido en esta investigación se inscribe dentro de una perspectiva interpretativa y sociocrítica, en la cual el conocimiento no se concibe como una realidad externa y neutral que deba verificarse, sino como una construcción intersubjetiva que emerge del diálogo reflexivo entre los actores sociales y el investigador. En este sentido, el proceso investigativo reconoce que los significados construidos por los docentes en torno al pensamiento crítico y la comprensión de la lectura que se encuentran situados histórica y contextualmente.

Sandín (2003) señala que la investigación cualitativa, particularmente desde el paradigma sociocrítico, no solo busca interpretar la realidad, sino también contribuir a su transformación mediante procesos reflexivos y participativos. Esta postura resulta

coherente con la naturaleza del presente estudio, en el que el interés no radica únicamente en describir prácticas pedagógicas, sino en comprenderlas críticamente para generar aportes teóricos contextualizados que puedan orientar su resignificación.

De este modo, el conocimiento producido en esta investigación se asume como resultado de la relación dialógica entre el sujeto conocedor y los sujetos participantes, en un proceso de construcción compartida de significados, en consonancia con los principios de la Investigación Acción Participativa (Lewin, 1946; Kemmis y McTaggart, 2014). En el ámbito educativo, Elliott (1993) profundiza esta perspectiva al señalar que la investigación-acción constituye un proceso reflexivo mediante el cual los docentes analizan críticamente su práctica con el propósito de transformarla y mejorarla de manera sistemática.

Como resultado, el enfoque cualitativo adoptado en este estudio no responde a una lógica de verificación empírica de hipótesis desde una posición externa, sino a una comprensión crítica e interpretativa de las prácticas docentes relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la lectura, articulando teoría y práctica en función de la transformación consciente de la realidad educativa del contexto investigado.

Método de investigación

El método se considera parte de un proceso propio del ser humano desde los diferentes contextos en donde se encuentre, se desarrolla con base, no solo en factores biológicos, sino en conjunto con los psicológicos, sociales y culturales en los que le toca vivir. Para este trabajo, teniendo en cuenta sus características y generalidades, después de asumir las preguntas y los objetivos a los que se les buscó darles respuestas, se asumió el método de Investigación Acción Participativa (IAP), dado que el estudio no solo busca comprender la realidad educativa, sino también contribuir a su transformación, particularmente a través de la construcción de un plan de acción para la socialización del fundamento teórico propuesto, tal como se plantea en la cuarta pregunta de investigación.

Con respecto al método seleccionado, la Investigación Acción Participación, basado en los aportes de Kurt Lewin (1946), quien definió este método como

> … una forma de cuestionamiento autoreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo" (p.51).

Siguiendo las orientaciones del autor, el método se aplicó conforme a las fases propuestas por el autor: a) Identifica la situación a mejorar; b) Evaluación de las necesidades; c) Reconocimiento de la situación; d) Plan de acción; e) Implementar plan; f) Evaluar la acción y revisar el plan; g) Tomar decisiones, reflexionar, explicar y comprender los resultados; h) Efectuar otro ciclo de acción o finalizar el plan de acción.

No se puede dejar de mencionar que Kurt Lewin (1944), fue el precursor de la Investigación Acción Participativa al emplear este término por primera vez para describir una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción social, es decir, el método consiste en la combinación de la investigación con la acción de una comunidad, donde todos participan como co-investigadores en busca de soluciones para el bien común. Para desarrollar la IAP, propuso ocho (8) fases, como se muestra en la tabla 9.

Tabla 9.

Fases de la IAP de Kurt Lewin

Fase	Acción
1. Identificar	Reflexionar sobre la situación o estados que se deben cambiar o mejorar.
2. Evaluar las necesidades	Comprender muy bien el problema, para tomar en cuenta las necesidades que requieran una acción, cambio o mejora.
3. Reconocer la situación	Describir de la mejor manera posible el problema a modificar o mejorar. Esto lleva a la elaboración y/o comprobación de hipótesis explicativas, que indicarán las posibilidades de acción.
4. Plan de acción	Se considera la idea general; factores a modificar; negociaciones; recursos a emplear y el marco ético de acceso y comunicación de la información; decidiendo además el curso que se va a tomar, seleccionando las técnicas de supervisión, monitoreo y observación.
5. Implementar plan	Puede llevar cierto tiempo. Exige cambios de conducta en los participantes, supervisar implementación y revisar las causas de las dificultades experimentadas.
6. Evaluar la acción y revisar el plan general	Se usan técnicas y métodos para conseguir pruebas en la fase de revisión y supervisión: diarios, perfiles, fotos, videos, grabaciones, transcripciones,

	observaciones, entrevistas, encuestas, cuestionarios, inventarios, listas de comprobación, entre otros.
7. Decisiones	Reflexionar, explicar y comprender los resultados de las acciones implementadas a través de los informes de la fase anterior.
8. Efectuar otro ciclo de acción o finalizar el plan de acción	Si el análisis de los informes determina que se requiere efectuar una nueva fase, se empieza de nuevo el ciclo, redefiniendo el problema si es necesario y/o cambiando las acciones a realizar. Al final se elabora el informe de investigación.

Nota: adaptado para el trabajo, el diseño de Kurt Lewin (1944).

En el ámbito educativo, esta perspectiva fue ampliada por Elliott (1993), quien señala que la investigación-acción constituye un proceso reflexivo mediante el cual los docentes analizan críticamente su práctica con el propósito de transformarla y mejorarla de manera sistemática. Para Elliott, la investigación-acción no se limita a aplicar técnicas, sino que implica una comprensión profunda de la práctica educativa como espacio de construcción de sentido y cambio pedagógico.

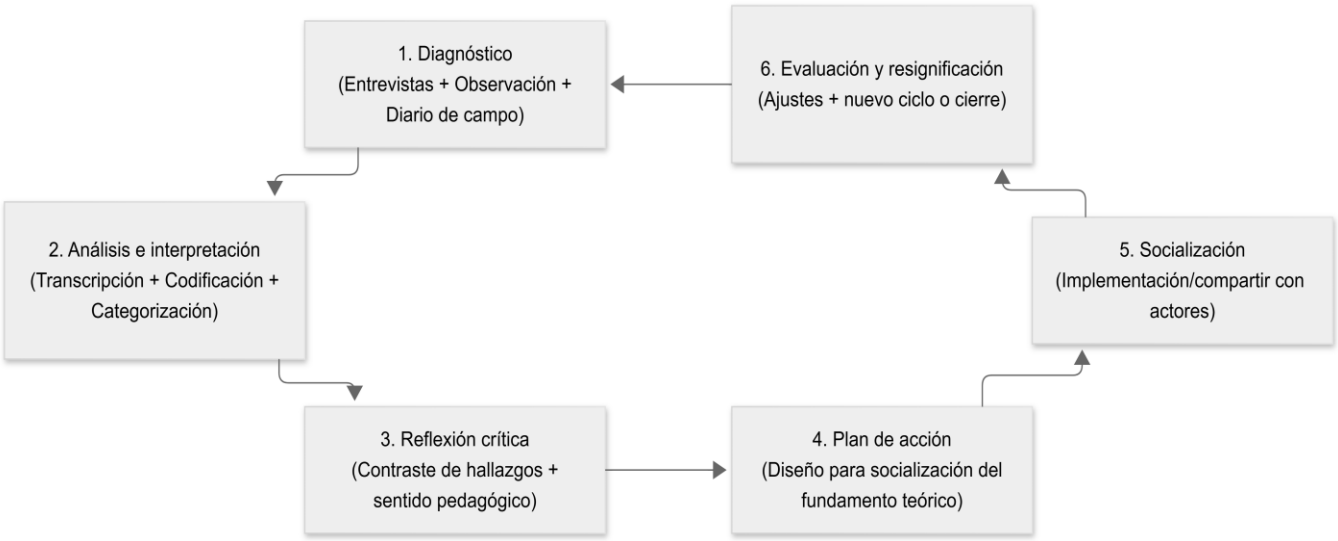
De igual forma, Kemmis y McTaggart (2014) consolidaron esta postura al estructurar la investigación-acción en ciclos espiralados de planificación, acción, observación y reflexión, destacando que el proceso investigativo no es lineal, sino dinámico y recursivo, permitiendo que cada ciclo genere aprendizajes que orienten nuevas decisiones transformadoras.

En coherencia con estos planteamientos, la Investigación Acción Participativa adoptada en el presente estudio se desarrolló como un proceso cíclico y reflexivo, donde el diagnóstico de la realidad educativa, la interpretación de las prácticas docentes y la construcción del plan de acción constituyeron momentos interrelacionados dentro de una misma dinámica de comprensión y transformación observables en la figura 7.

De esta manera, el método no solo permitió analizar las representaciones sociales de los docentes en torno al pensamiento crítico y la comprensión de la lectura, sino también generar una propuesta contextualizada que responde a las necesidades del entorno educativo investigado.

Figura 7.

Ciclo metodológico de la investigación acción participativa (IAP) en el estudio.



Nota. Adaptación propia a partir de Lewin (1946), Kemmis y McTaggart (2014) y Elliott (1993).

Tipo de investigación

La presente tesis doctoral se enmarca en una investigación cualitativa de tipo interpretativa con una orientación transformadora, en tanto se centra en la comprensión profunda de los significados, prácticas y representaciones sociales que construyen los actores educativos en torno al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en Educación Media.

Desde el enfoque cualitativo, la investigación privilegia la interpretación de la realidad educativa a partir de las voces y las vistas de los docentes y estudiantes, reconociendo que el conocimiento no se descubre ni reconoce como una entidad objetiva y externa, sino que se construye socialmente en interacción con los sujetos y el contexto (Creswell y Poth, 2018; Flick, 2022).

En este sentido, el interés del estudio no radica en medir datos, variables ni establecer relaciones causales, sino en comprender cómo se significan, valoran y

desarrollan determinadas prácticas pedagógicas asociadas al pensamiento crítico y la comprensión de la lectura.

Asimismo, el carácter teórico de la investigación se expresa en la generación de un fundamento teórico emergente, construido a partir del análisis sistemático de la información empírica, lo cual se corresponde con lo señalado por Strauss y Corbin (2016), quienes afirman que en la investigación cualitativa la teoría puede emerger del contacto riguroso con los datos, en diálogo permanente con el contexto y los referentes conceptuales.

De igual forma, la investigación asume una orientación transformadora, propia del paradigma sociocrítico, al concebir el conocimiento como una herramienta para la reflexión crítica y la mejora de la práctica educativa. Tal como lo plantea Kemmis, McTaggart y Nixon (2014), este tipo de investigaciones no se limitan a interpretar la realidad, sino que buscan incidir en ella mediante procesos reflexivos y participativos que conduzcan a transformaciones significativas en los escenarios educativos.

Diseño de investigación

El diseño de la investigación corresponde a un diseño cualitativo no experimental, flexible y emergente, estructurado bajo los principios de la Investigación Acción Participativa (IAP).

Se considera no experimental, dado que no se manipulan variables ni se establecen condiciones controladas, sino que se analizan los fenómenos educativos tal como ocurren en su contexto natural, respetando la dinámica propia de las instituciones educativas y de los actores involucrados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El diseño es flexible y emergente, en la medida en que las categorías de análisis, las interpretaciones y la construcción teórica se desarrollan progresivamente a partir del contacto continuo con la información, permitiendo ajustes y profundizaciones durante el proceso investigativo. Esta característica es consistente con lo expuesto por Flick (2022), quien sostiene que en la investigación cualitativa el diseño no es rígido ni

cerrado, sino que se redefine en función de los hallazgos y de la comprensión creciente del fenómeno estudiado.

Asimismo, el diseño se sustenta en la Investigación-Acción Participativa (IAP), entendida como un proceso cíclico de indagación, reflexión y acción, en el que los actores sociales participan activamente en la construcción del conocimiento. Este enfoque tiene su fundamento inicial en los planteamientos de Kurt Lewin (1944), quien concibió la investigación-acción como un proceso espiralado compuesto por fases sucesivas de planificación, acción y evaluación, orientadas a la transformación de situaciones sociales concretas. Desde esta perspectiva, la producción de conocimiento no se separa de la intervención en la realidad, sino que emerge del compromiso crítico con ella.

Si bien la Investigación-Acción Participativa plantea procesos continuos de planificación, acción, reflexión y evaluación orientados a la transformación de la realidad educativa, el alcance del presente estudio se concentró principalmente en la comprensión interpretativa de las dinámicas asociadas al pensamiento crítico y la comprensión de la lectura, así como en la construcción y fundamentación teórica de una propuesta orientadora contextualizada. En consecuencia, las fases de implementación prolongada, evaluación continua y retroalimentación cíclica constituyen una proyección investigativa susceptible de desarrollarse en posteriores procesos de intervención pedagógica.

Es así como en coherencia con el enfoque cualitativo, el diseño incorpora momentos de diagnóstico interpretativo, análisis reflexivo de la información, teorización emergente y propuesta de acción, configurando un proceso investigativo participativo, contextualizado y éticamente comprometido con la realidad educativa del municipio Zona Bananera.

Paradigma de investigación

Con respecto al paradigma de la presente investigación, por tratarse de un estudio que abarca las interacciones, percepciones o significados de un grupo socio

educativo singular, en un contexto específico y un tiempo determinado estará orientado por el paradigma socio crítico.

El estudio se inscribe en el paradigma sociocrítico, ya que el estudio abarca interacciones, percepciones y/o significados de un grupo social, educativo, institucional singular, en unos contextos específicos y tiempos determinados. En el mismo sentido, las preguntas de investigación evidencian una preocupación por las prácticas educativas, los discursos docentes y las condiciones institucionales que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico. De acuerdo con Arnal, del Rincón y Latorre (1992),

> … el paradigma sociocrítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa, sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales y dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros (p.41).

Este nuevo modelo le da cabida dentro de su análisis a las características propias del ser humano integral, como la sensibilidad, la creatividad, la libertad. Asimismo, el paradigma socio crítico del enfoque cualitativo busca integrar dichas características a la rigurosidad, sistematicidad y crítica que debe poseer todo conocimiento científico.

Desde la pedagogía crítica, Freire (2005) sostiene que la lectura crítica del mundo precede a la lectura de la palabra, planteamiento que dialoga directamente con la pregunta sobre las estrategias didácticas empleadas por los docentes para promover una comprensión de la lectura con sentido crítico y pragmático.

Por otro lado, las orientaciones de Gurdián-Fernández (2007), “[…] los cambios surgidos con el transcurrir del tiempo, propician la adopción de una nueva perspectiva paradigmática para los investigadores, especialmente en el área de las ciencias sociales” (p.73), surgiendo así las metodologías cualitativas las cuales han superado el esquema o el concepto de lo que hasta ahora se entendía como conocimiento científico, fundamentalmente en lo referido a las ciencias humanas.

Al respecto, Martínez (2009), señala que el estudio “...se centra en la realidad por conocer, ésta puede ser entendida como una relación de intercambio y construcción intersubjetiva que va emergiendo entre el investigador y los investigados, en donde el conocimiento es percibido como algo subjetivo y momentáneo” (p.153); esta situación surge a partir, tanto de las alocuciones como el quehacer cotidiano de quien ha evidenciado una experiencia con el objeto de estudio, en este caso, lo concerniente al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en educación media de las instituciones educativas del municipio Zona Bananera del Magdalena.

Fundamentos epistemológicos

Los elementos metodológicos del proceso de investigación se refieren al conjunto de procedimientos que orientan al investigador en el abordaje práctico del objeto de estudio, posibilitando su observación, comprensión e interpretación sistemática. En este sentido, el proceso metodológico se inicia con la definición de la naturaleza de la investigación, lo cual permite su adscripción a un paradigma epistemológico específico y su fundamentación en los distintos planos del conocimiento: ontológico, epistemológico, axiológico, teleológico y metodológico. Esta delimitación resulta esencial para conducir el pensamiento investigativo y favorecer la construcción de una aproximación teórica rigurosa y coherente en torno al fenómeno estudiado.

Considerando que la presente investigación tiene como propósito generar un fundamento teórico orientado al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en la educación media, se adopta el paradigma interpretativo, el cual se sustenta en la comprensión de la realidad social como una construcción de significados producida por los sujetos en interacción con su contexto.

Desde esta perspectiva, el conocimiento no se concibe como una verdad objetiva y única, sino como una interpretación situada, histórica y contextualizada de las experiencias humanas. En este sentido, el paradigma interpretativo privilegia la

comprensión profunda de los sentidos que los actores atribuyen a sus prácticas, discursos y procesos educativos (Flick, 2022; Creswell y Poth, 2024).

En coherencia con este posicionamiento epistemológico, la investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, el cual permite acceder de manera sistemática a las percepciones, representaciones y experiencias de los sujetos participantes. Al respecto, Strauss y Corbin (2016) definen la investigación cualitativa como un tipo de indagación que produce hallazgos a los que no se llega mediante procedimientos estadísticos ni mecanismos de cuantificación, sino a través de un análisis esencialmente interpretativo, orientado a descubrir conceptos y relaciones presentes en los datos, para posteriormente organizarlos en esquemas explicativos que den cuenta del fenómeno estudiado (p. 11).

Asimismo, Martínez (2009), señala que cualquier estudio que se haga bajo este enfoque se centra en la realidad por conocer, ésta puede ser entendida como una relación de intercambio y construcción intersubjetiva que va emergiendo entre el investigador y los investigados, (en este caso los docentes y alumnos) en donde el conocimiento es percibido como algo subjetivo y momentáneo que surge de las alocuciones y quehaceres cotidianos de quienes han evidenciado una experiencia con el objeto de estudio. De esta realidad por conocer, surgen los diferentes planos del conocimiento.

Planos del conocimiento

Plano ontológico

Al hacer referencia a una investigación acerca de la presente temática, están implícitos los fundamentos ontológicos que determinan el patrón de razonamiento y construcción del conocimiento de la realidad social en la cual se vincula el ser de todo proceso investigativo; desde este punto de vista corresponde a un conjunto de numerosas acciones de diversas personas que se comportan de determinada manera y tienen su forma de ver las cosas; según Sandín (2003):

> … la acción social del hombre será concebida desde su posición humanista participativa, determinando su propia historia y los principios que definen la articulación o vinculación entre los componentes o estructuras de la realidad, donde se cuestionan los alcances de los principios existentes y se construyen unos nuevos (p.150).

En lo que respecta a la naturaleza del fenómeno de estudio, la realidad es subjetiva, ésta existe como resultado de la construcción de las personas, es decir, el pilar fundamental son los significados que le atribuyan los sujetos, producto del pacto entre ellos. En este sentido, la investigación permitirá desarrollar la construcción de nuevos escenarios para la participación de los actores sociales inmersos en la situación problemática, dinamizando, evolucionando y cambiando constantemente, al tomar en cuenta todos los elementos que determinarán su realidad social y educativa, vista como un factor de formación y valores, que requiere la colaboración de todos los individuos que en este caso hacen vida en el contexto socioeducativo en estudio.

Plano epistemológico

Entendida la epistemología como teoría de la ciencia, es comprensible que toda ciencia está asociada a un paradigma epistemológico ya que para conocerla precisa de una matriz epistémica; tal como lo plantea Martínez (2011):

> … es el trasfondo existencial y vivencial, el mundo de vida y, a su vez, la fuente que origina y rige el modo general de conocer, propio de un determinado período histórico-cultural y ubicado también dentro de una geografía específica, y en su esencia, consiste en el modo propio y particular, que tiene un grupo humano, de asignar significados a las cosas y a los hechos, es decir, en su capacidad y forma de simbolizar su realidad… (p.64)

Interpretando al autor, este proceso determina la manera como las distintas civilizaciones, a lo largo de la historia universal mediante interacción socio-dialéctica ha construido la estructura y conformación de su matriz epistémica, es decir, la cosmovisión de su historia, su cultura, sus creencias, valores y en general de toda su vida a partir de la forma de conocer e interpretar su mundo existencial.

Con base en los planteamientos precedentes, al generar un fundamento teórico orientado al desarrollo del Pensamiento Crítico para la Comprensión de la lectura

desde una perspectiva pragmática en Educación Media, desde esta forma singular de conocer la realidad que envuelve el fenómeno, donde el conocimiento se entiende como el complejo entramado de toda una estructura, donde los actores involucrados se desenvuelven en dinámica dialógica, desde cada uno de sus lugares de actuación, con su forma de comunicación, en sus familias, en la comunidad, en las instituciones o con el investigador, entre otros, hilando el tejido existencial para la reconstrucción social, educativa y convivencial mediante el accionar investigativo enfocado en el paradigma socio crítico y el método Investigación Acción Participativa de Kurt Lewin.

Plano axiológico

Dadas las dificultades de una vida impregnada de contratiempos de distinta índole, donde los acelerados cambios atropellan el entendimiento humano, y los avances tecnológicos han trascendido la realidad, urge una educación sustentada en valores universales, con sistemas educativos donde cada contenido curricular conlleve a una acción social, que el educando se encuentre orientado a relaciones de cooperación y centrado en la ética, la credibilidad, que en un futuro se encuentre formulando políticas públicas que satisfagan los intereses comunes, así como las necesidades y expectativas de ese ciudadano con valores emergentes que garanticen la construcción de consensos entre los actores involucrados.

Al considerar el fenómeno contextual de investigación en torno a un Fundamento Teórico orientado al desarrollo del Pensamiento Crítico para la Comprensión de la Lectura desde una perspectiva pragmática en Educación Media, destacan los supuestos teóricos del subjetivismo axiológico, que según Muñoz (1998, citado en Seijo, 2009), parten de una interpretación psicologista, “en la medida que presuponen que el valor depende y se fundamenta en el sujeto que valora: así desde estas posiciones teóricas, el valor se ha identificado con algún hecho o estado psicológico” , p.149. Esta posición subjetivista está alineada con el supuesto de que “… todo valor depende de la aceptación de un grupo social…”, esto indica la aceptación o no, de una realidad como buena o mala, según la opinión de la mayoría.

De allí que autores como Reyero (2001, p.56), cuestione la propuesta teórica anterior en términos de que "… el valor no sólo tiene relación con un sentimiento de agrado o desagrado ante un estímulo, sino que surge y se fundamenta en el deseo y apetito por los objetos". Esta es otra posición desde una visión diferente, donde interviene el valor material de las cosas, por lo tanto, tiene que ver con el uso que se le da al término "valor", pues no es lo mismo el valor de un automóvil que el valor de la responsabilidad para usar el automóvil. Para Seijo (2009:155): "Los valores van a tener valor por si mismos al margen de cualquier realidad física o psíquica. Es el ser humano quien lo capta a través de su experiencia sensible".

Como consecuencia de estos planteamientos en el plano axiológico, cabe destacar que el valor de la educación a partir de los propósitos de la investigación, propicia la ocasión para referenciarlo como un productor de valores éticos, morales y ciudadanos, es decir, reconociendo a través de los aportes teóricos la fortaleza intelectual que genera el desarrollo del pensamiento crítico orientado a la comprensión de la lectura, pudiera decirse que los estudiantes que alcancen este nivel serán reflexivos en sus actuaciones y comprenderán que hacer el bien, procurar lo mejor y caminar con rectitud es la mejor forma de vida.

Plano teleológico

En el entorno académico científico, debido a la complejidad que encierra el proceso educativo, por largo tiempo ha existido una discusión generalizada entre los autores en relación con la definición de fin o teleología en educación, destacando que lo más cercano que se logra ubicar son aproximaciones, no tanto para definir el concepto como para caracterizar su contenido. En este sentido destaca lo planteado por Fernández y Forero (2014) "[…] los presupuestos de la educación no deben ser pensados en términos del cumplimiento de las convenciones sociales, llámense normas, leyes o determinaciones de la voluntad general que, en términos kantianos, son pura heteronomía si no obedecen a un proceder consciente" (p.122).

Debido a que el propósito de la investigación no es definir el controversial concepto, prevaleciendo si la finalidad o propósito de esta difiere de ello, y se define

como fundamentación teórica en tanto y en cuanto se trata de un estudio de características muy particulares basado del entorno de aplicación y de las percepciones e imaginarios de una comunidad específica, en un momento determinado.

Siguiendo a Fernández y Forero (2014), y atendiendo al fin o propósito del estudio orientado a generar un fundamento teórico, se consideró interesante incorporar el aporte de los mencionados autores con respecto al entendimiento, la comprensión y la razón en relación con el pensamiento crítico y la comprensión de la lectura:

> … el entendimiento no hace otra cosa que alejarnos del simple dato como razón suficiente del aprender. En virtud del entendimiento, el aprendizaje se convierte en un ejercicio constante de comprensión de la necesidad de aprender; y a través del entender, la “transmisión de conocimientos útiles” (Heidegger, 2010, p. 78) queda superada por la identificación entre la existencia personal y el “dato” que se transformará en verdadero conocimiento (p.127).

Interpretando los autores, es preciso desarrollar la habilidad estratégica del pensamiento crítico en los educandos, de manera que se le facilite al lector establecer comparaciones, hacerse preguntas, reflexionar al interactuar con el texto, es decir, alcanzar una capacidad crítica a fin de lograr la comprensión de lo leído, pues solo al comprender se logra aprender para así obtener el conocimiento esperado.

Sustento bioético

En este apartado se inscribe lo referente a la ética en la investigación, como un acto responsable de creación propia y de respeto hacia la creación ajena. Esto está sustentado en lo prescrito por la Ley sobre el Derecho de Autor, de la cual se transcriben literalmente algunos de los artículos que señalan específicamente las condiciones legales de dicha ley:

Artículo 1.- Las disposiciones de esta Ley protegen los derechos de los autores sobre todas las obras del ingenio de carácter creador, ya sean de índole literaria, científica o artística, cualquiera sea su género, forma de expresión, mérito o destino.

Artículo 5.- El autor de una obra del ingenio tiene por el sólo hecho de su creación un derecho sobre la obra que comprende, a su vez, los derechos de orden moral y patrimonial determinados en esta Ley.

Artículo 18.- Corresponde exclusivamente al autor la facultad de resolver sobre la divulgación total o parcial de la obra y, en su caso, acerca del modo de hacer dicha divulgación, de manera que nadie puede dar a conocer sin el consentimiento de su autor el contenido esencial o la descripción de la obra, antes de que aquél lo haya hecho o la misma se haya divulgado.

Universo de estudio

La problemática de la lectura asociada a la insuficiente formación lectora y al limitado desarrollo de la criticidad en el contexto escolar constituye una preocupación ampliamente reconocida en el ámbito educativo, tanto a nivel nacional como internacional. Diversos estudios coinciden en señalar que, pese a los avances normativos y curriculares, persisten dificultades estructurales en la formación de lectores críticos capaces de interpretar, analizar y cuestionar los textos desde una perspectiva contextual y pragmática (Ardila et al., 2014; Ayala, 2015; Benavides et al., 2015; Cárdenas y Ramírez, 2017; Observatorio de Educación del Caribe Colombiano (OECC), 2022; Rocha, 2016; UNESCO, 2020).

En el ámbito de las instituciones educativas de la región, esta problemática se refleja de manera recurrente en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), donde la lectura suele asumirse como un eje transversal que orienta los Planes Institucionales de Mejoramiento Educativo (PIME). Se formulan acciones de intervención que atraviesan otros proyectos institucionales transversales, de ciclo o de área, con el propósito de mejorar los niveles de desempeño lector y fortalecer los procesos de comprensión crítica. Sin embargo, estas acciones no siempre logran consolidarse en prácticas pedagógicas sistemáticas que promuevan el pensamiento crítico como una competencia transversal y situada en las realidades socioculturales de los estudiantes de Educación Media.

La presente investigación se desarrolló en un universo finito y contextualizado, conformado por tres instituciones educativas oficiales del municipio Zona Bananera, departamento del Magdalena (Colombia), ubicadas en los corregimientos de Orihueca, Varela y Río Frío como se muestra en la figura 8. Estos territorios se caracterizan por condiciones socioeconómicas asociadas a la ruralidad, la economía se basa en el cultivo del banano y limitadas oportunidades de acceso a educación superior, factores que inciden de manera directa en las aspiraciones académicas y proyectos de vida de los estudiantes.

Figura 8.

Mapa del municipio Zona Bananera, Magdalena, Colombia. Ubicación de las Instituciones Educativas focalizadas.



Nota. Adaptación propia a del mapa de Google Maps (2025)

Las instituciones participantes fueron:

• Institución Educativa Departamental Rodrigo Vives de Andreis, ubicada en el corregimiento de Orihueca. Para el año 2025 contó con una población total de 2.346 estudiantes distribuidos en todas sus cinco sedes y las tres jornadas con las que cuenta. En la jornada de la tarde, jornada en donde se realizó el ejercicio, correspondiente al nivel de Educación Media, se encontraban matriculados 123 estudiantes, acompañados por 14 docentes responsables de los procesos académicos en este nivel.

• Institución Educativa Departamental Thelma Rosa Arévalo, ubicada en el corregimiento de Varela. Para el año 2025 registró una matrícula total de 675 estudiantes en sus dos sedes que solo trabajan una jornada. En el nivel de Educación Media se encontraban 72 estudiantes, con un equipo de 12 docentes.

• Institución Educativa Armando Estrada Flórez, ubicada en el corregimiento de Río Frío. Para el año 2025 contó con 1.320 estudiantes en sus tres sedes y en las tres jornadas que maneja, de los cuales 112 pertenecen al nivel de Educación Media, acompañados por 14 docentes.

En conjunto, el nivel de Educación Media de las tres instituciones concentra 307 estudiantes y 40 docentes vinculados a este nivel educativo. No obstante, en coherencia con el enfoque cualitativo y el método de Investigación-Acción Participativa, el proceso investigativo se desarrolló específicamente con siete (7) docentes que orientan procesos asociados a la lectura crítica y áreas afines y los estudiantes que participaban de las clases en donde se desarrollaban dichas actividades y quienes asumieron roles de actores sociales participantes en el ejercicio reflexivo y transformador.

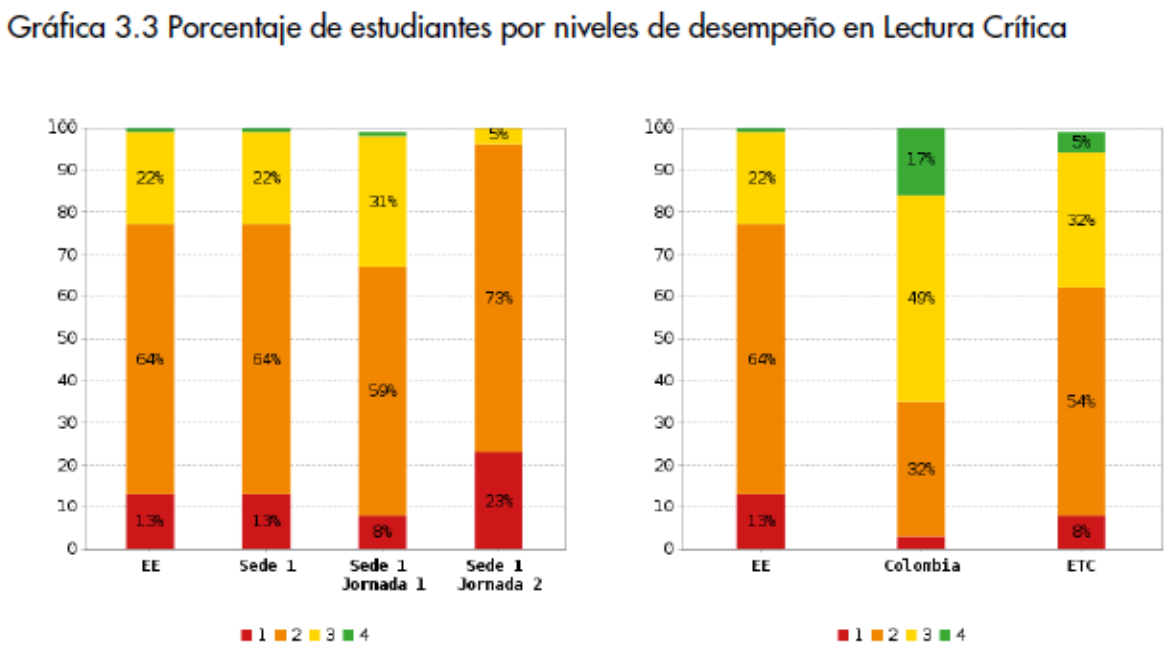
Desde la perspectiva metodológica, este universo se considera finito, en tanto sus elementos son identificables en número y características (Ramírez, 2007; Tamayo y Tamayo, 2004). Sin embargo, en coherencia con el paradigma socio-crítico, no se

concibe únicamente como una población cuantificable, sino como una comunidad educativa situada, atravesada por dinámicas culturales, pedagógicas y estructurales que configuran el fenómeno investigado.

La selección de estas instituciones respondió a criterios investigativos previamente definidos: (a) desempeño sostenido por debajo de la media nacional en la prueba SABER 11 en el componente de Lectura Crítica durante los años 2021–2025 como se puede verificar en las figuras 9, 10 y 11, que muestran los resultados obtenidos por las instituciones focalizadas en la última prueba y se constata que los estudiantes se mantienen por debajo de la media nacional ; (b) condiciones socioculturales propias de contextos rurales con alta vulnerabilidad; y (c) disposición institucional para participar en un proceso de reflexión pedagógica bajo la lógica de la Investigación-Acción Participativa.

Figura 9.

Porcentajes de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica de la Institución Rodrigo Vives de Andreis, corregimiento de Orihueca, Zona Bananera.

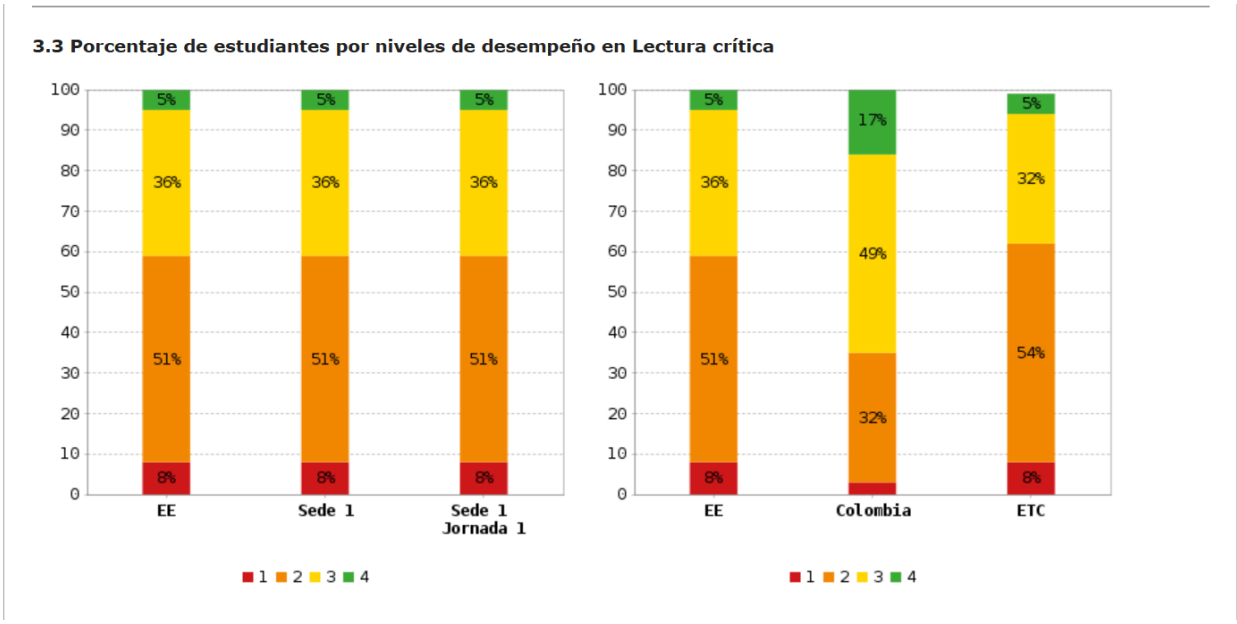


Nota. Tomado de SABER ICFES (2025)

Esta gráfica muestra el porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño para determinada prueba del examen. El escenario ideal es aquel en el cual los segmentos de color verde y amarillo ocupen la mayor parte de la barra.

Figura 10.

Porcentajes de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica de la Institución Thelma Rosa Arévalo, corregimiento de Varela, Zona Bananera.



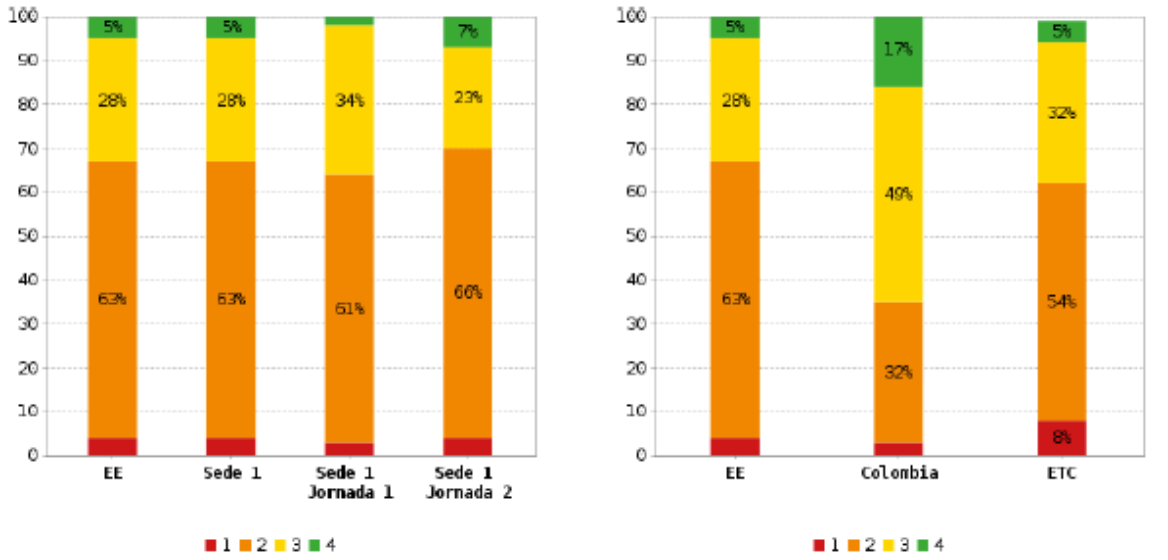
Esta gráfica muestra el porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño para determinada prueba del examen. El escenario ideal es aquel en el cual los segmentos de color verde y amarillo ocupen la mayor parte de la barra.

Nota. Tomado de SABER ICFES (2025)

Figura 11.

Porcentajes de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica de la Institución Armando Estrada Flórez, corregimiento de Río Frío, Zona Bananera.

Gráfica 3.3 Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en Lectura Crítica



Esta gráfica muestra el porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño para determinada prueba del examen. El escenario ideal es aquel en el cual los segmentos de color verde y amarillo ocupen la mayor parte de la barra.

Nota. Tomado de SABER ICFES (2025)

En este sentido, el universo de estudio no se define únicamente por su dimensión numérica, sino por su relevancia contextual y su potencial transformador, en tanto constituye el escenario real donde se manifiesta la problemática relacionada con el desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en Educación Media.

Informantes claves

La investigación cualitativa se orienta al estudio de fenómenos sociales que emergen del acontecer cotidiano, relacional y dialógico de los sujetos en contextos específicos. En este sentido, los sujetos que participan en el abordaje del objeto de estudio no son concebidos como unidades aisladas de análisis, sino como actores sociales vinculados de manera directa con el fenómeno investigado, cuyas

experiencias, prácticas y significados permiten comprender e interpretar la realidad educativa desde una perspectiva situada.

Desde esta lógica, y teniendo en cuenta el universo de estudio previamente delimitado, la presente investigación se desarrolló en tres instituciones educativas oficiales del municipio Zona Bananera, departamento del Magdalena, ubicadas en los corregimientos de Orihueca, Río Frío y Varela. En el nivel de Educación Media, dichas instituciones cuentan con 40 docentes, de los cuales siete (7) orientan procesos asociados directamente con la lectura crítica y áreas afines.

De acuerdo con Hernández et al. (2010), la población se define como el conjunto total de casos que concuerdan con determinadas especificaciones; para Tamayo y Tamayo (2004), corresponde a la totalidad del fenómeno a estudiar; y, en consonancia con Ramírez (2007), dicha población se considera finita cuando sus elementos son plenamente identificables por el investigador, tanto en número como en características generales, es así, como el universo docente de Educación Media cumple con esta condición.

En coherencia con el enfoque cualitativo y el diseño de Investigación-Acción Participativa, el tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico, de carácter intencional u opinático. Según Hernández et al. (2010), este tipo de muestreo se fundamenta en la selección deliberada de los casos por parte del investigador, atendiendo a criterios de pertinencia y relevancia para el fenómeno estudiado. Ander-Egg (2001) señala que el muestreo intencional no se basa en principios estadísticos, sino en el juicio del investigador, quien selecciona aquellos casos que puedan aportar información significativa y contextualizada.

A partir de estos criterios, se definió como muestra intencional un grupo conformado por tres (3) docentes con asignación académica en Educación Media, pertenecientes a áreas vinculadas con la enseñanza de la lectura y el análisis crítico, y tres (3) estudiantes del mismo nivel educativo. No obstante, durante el desarrollo del proceso investigativo uno de los estudiantes decidió retirarse voluntariamente, por lo

cual la muestra final quedó constituida por tres (3) docentes y dos (2) estudiantes de Educación Media.

La decisión de trabajar con este número de informantes respondió a criterios de rigor propios del enfoque cualitativo y del método de Investigación-Acción Participativa. En este tipo de estudios, la suficiencia de la muestra no se determina por representatividad estadística, sino por la profundidad, densidad y riqueza interpretativa de la información producida. Se priorizó la selección de casos informativamente intensivos, es decir, sujetos directamente vinculados con el fenómeno del desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la lectura, con disposición real para la interlocución reflexiva y el trabajo colaborativo, condición esencial en procesos Investigación Acción.

Asimismo, el número de informantes se definió atendiendo al criterio de saturación de sentidos. Durante el proceso de entrevistas en profundidad, observación participante y análisis del diario de campo, se evidenció reiteración en los discursos y estabilización de las categorías emergentes, sin aparición de nuevos núcleos sustantivos que ampliaran significativamente la comprensión del fenómeno. En consecuencia, se consideró alcanzada la suficiencia interpretativa para los propósitos del estudio. Desde esta perspectiva, ampliar el número de informantes no garantizaba mayor profundidad analítica, pero sí podía afectar la calidad del acompañamiento dialógico y reflexivo que exige la Investigación-Acción Participativa.

Los criterios de selección de los docentes incluyeron: (a) ser licenciados en Lengua Castellana o desempeñarse como docentes de Educación Media con asignación en áreas afines a la lectura y el análisis crítico; (b) contar con experiencia docente en el nivel de Educación Media; y (c) manifestar disposición y compromiso para participar activamente en los procesos reflexivos y colaborativos propios de la investigación.

En el caso de los estudiantes, los criterios contemplaron: (a) el interés voluntario en participar en el ejercicio investigativo; (b) contar con autorización de padres,

acudientes o adultos responsables; y (c) presentar condiciones académicas que permitieran su participación en las actividades propuestas.

Desde la perspectiva de Gurdián-Fernández (2007), los sujetos participantes en una investigación cualitativa asumen un rol protagónico en la construcción del conocimiento socioeducativo. En concordancia con este planteamiento, los docentes y estudiantes que participaron en el estudio fueron reconocidos como informantes clave, en tanto sujetos actuantes capaces de aportar significados, reflexiones y experiencias relevantes para la comprensión del fenómeno investigado.

En particular, los informantes claves docentes fueron seleccionados considerando criterios como: (a) tiempo de servicio en la institución; (b) compromiso con la profesión docente; y (c) identificación con los propósitos y dinámicas del proceso investigativo. Por su parte, los informantes clave estudiantes fueron seleccionados atendiendo a criterios de edad (15 y 16 años) y desempeño académico, lo cual permitió incorporar voces representativas del nivel de Educación Media y acceder a una comprensión más amplia y dialógica del desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la lectura en el contexto escolar.

Por esta razón, la muestra conformada se considera pertinente y suficiente desde una perspectiva cualitativa, en tanto incorpora criterios claros de inclusión y exclusión, garantiza saturación interpretativa, posibilita triangulación intertécnicas e interfuentes y ofrece condiciones favorables para la obtención de información rica, profunda y contextualizada, necesaria para el análisis e interpretación del fenómeno educativo objeto de estudio.

Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Las técnicas e instrumentos de recolección de información constituyen un conjunto de mecanismos metodológicos mediante los cuales se pretende recopilar, conservar, organizar, elaborar, reelaborar y transmitir los datos producidos durante el proceso investigativo, en coherencia con los propósitos del estudio y con el enfoque epistemológico que lo sustenta (Sabino, 2014). En el marco de la investigación

cualitativa, estos instrumentos no se conciben como medios indiferentes de la realidad que se estudia, sino como dispositivos interpretativos que median el acercamiento del investigador a los sujetos y contextos investigados.

Cada instrumento de recolección de información representa una herramienta analítica a través de la cual el investigador busca acceder a los significados, experiencias, prácticas y representaciones sociales que configuran el fenómeno de estudio, permitiendo construir un corpus empírico riguroso, situado y veraz. En este sentido, la fase de recolección de información se constituye en una de las más relevantes del proceso investigativo, dado que de ella depende la posibilidad de alcanzar los objetivos propuestos y de generar interpretaciones profundas y contextualizadas.

De acuerdo con Finol y Camacho (2008), las técnicas cualitativas permiten obtener información directamente en el escenario donde ocurren los hechos, fenómenos o situaciones objeto de estudio, favoreciendo una comprensión situada de la realidad social y educativa. En coherencia con el enfoque cualitativo y con el método de Investigación-Acción Participativa (IAP), en el presente estudio se emplearon tres técnicas fundamentales: la entrevista semiestructurada, la observación participante y el diario de campo, las cuales se articularon de manera sistemática en función de las categorías de análisis: desarrollo del pensamiento crítico, comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática y prácticas pedagógicas docentes.

Para la formulación de la presente investigación, se recurrió al uso de las siguientes técnicas:

Entrevista semiestructurada

Para esta investigación doctoral se empleó la entrevista semiestructurada como técnica principal de producción de información discursiva, por cuanto permite acceder a las experiencias, significados, creencias y valoraciones que los actores construyen sobre su práctica pedagógica y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje implicados en el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la lectura.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) “la entrevista cualitativa permite conocer a la gente lo bastante bien como para comprender lo que quiere decir, y crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente” (p. 108). Desde esta perspectiva, la entrevista se concibe como un encuentro dialógico, flexible y abierto, en el que el investigador no se limita a aplicar un cuestionario rígido, sino que propicia una conversación orientada a comprender la realidad desde el punto de vista del participante.

Relacionando el ejercicio con los principios de la IAP, la entrevista semiestructurada se desarrolló bajo una lógica horizontal y participativa, reconociendo a los docentes como sujetos activos de conocimiento y no como simples informantes. Esta técnica permitió recuperar las voces de los docentes participantes en relación con sus concepciones sobre el pensamiento crítico, sus estrategias para la enseñanza de la lectura desde una perspectiva pragmática y las tensiones, desafíos y transformaciones de su práctica pedagógica en el contexto institucional.

Las entrevistas se realizaron en los espacios escolares, favoreciendo un clima de confianza y escucha activa; no obstante, en algunos casos se recurrió al uso de tecnologías digitales para facilitar la participación de los actores, sin que ello afectara la profundidad ni la calidad del diálogo. El instrumento utilizado fue un guion de entrevista semiestructurado, diseñado a partir de las categorías de análisis, lo que permitió orientar la conversación sin limitar la emergencia de nuevos sentidos y significados como se puede leer en la tabla 10. Guion de Entrevista.

Las preguntas planteadas fueron abiertas y flexibles, con el propósito de que los participantes expresaran libremente sus experiencias, percepciones y reflexiones desde su realidad cognoscible y contextual. La recolección de información mediante entrevistas se dio por concluida cuando se alcanzó la saturación teórica, es decir, cuando los discursos comenzaron a presentar reiteraciones significativas y los códigos sustantivos emergentes dejaron de aportar nueva información relevante para el análisis.

Tabla 10.

Guión de entrevista semiestructurada

Estimado participante, con el fin de indagar diversas informaciones en torno al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura en educación media, se está efectuando la presente entrevista, la cual tiene plenamente fines académicos. Los resultados aquí derivados representan un primer acercamiento para establecer una investigación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). La información aquí suministrada será plenamente confidencial. En este sentido, agradezco dar su respuesta con la mayor transparencia y veracidad posible a las diversas preguntas que a continuación se le presentan. De igual forma, le damos las gracias de antemano por su valiosa participación.	
Datos del Entrevistado	
Género: Femenino	**Lugar: de la entrevista:**
Edad:	**Fecha de la Entrevista:**
Tiempo de servicio en la institución:	
Compromiso con la profesión docente:	
Vinculación con la investigación:	
Interrogantes	
P-1	¿Considera que la lectura favorece el desarrollo del pensamiento crítico? ¿Por qué?
P-2	Dentro del contexto educativo colombiano, y haciendo especial énfasis en la institución educativa en la que usted trabaja ¿Considera que se incentiva la lectura?
P-3	Incentiva usted la lectura dentro de su aula de clases ¿A través de qué estrategias lo realiza?
P-4	¿Qué otras estrategias pedagógicas emplea usted para desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes?
P-5	¿Cómo evalúa usted la situación actual de sus estudiantes en cuanto a la comprensión de textos?
P-6	¿Qué sentimientos le genera la situación actual de sus estudiantes en relación con la comprensión de la lectura?
P-7	En atención a su experiencia docente y formación profesional ¿Qué podría sugerir usted para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que los estudiantes dominen la comprensión de la lectura?
P-8	¿Considera usted necesario la formulación de unos fundamentos teóricos que vayan orientados al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura? ¿Por qué?
P-9	Con base en lo anterior ¿Qué solución podría sugerir para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que los estudiantes dominen la comprensión de la lectura?

Nota. Elaboración propia

Observación participante

La observación participante se empleó como técnica complementaria y articulada a la entrevista semiestructurada y al diario de campo, permitiendo al investigador involucrarse de manera sistemática en el contexto educativo, con el fin de comprender las prácticas pedagógicas en su desarrollo real y cotidiano.

Taylor y Bogdan (2000) señalan que la observación participante posibilita al investigador aprender de la experiencia social directa, captando no solo lo que los actores dicen, sino también lo que hacen, cómo interactúan y cómo construyen significados en la acción. En el marco de la IAP, esta técnica adquiere un carácter particularmente relevante, dado que el investigador participa activamente en los procesos educativos, reflexiona junto a los actores y contribuye a la transformación de la práctica.

En esta investigación, la observación participante permitió analizar las dinámicas de aula, las interacciones entre docentes y estudiantes, el uso de estrategias didácticas orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y las formas en que se promueve la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática. La observación no se limitó a un registro descriptivo, sino que incorporó una mirada interpretativa y reflexiva, coherente con el paradigma socio-crítico que sustenta el estudio (Flick, 2015).

Diario de campo

Esta técnica constituyó el instrumento central para el registro organizado de la observación participante y para la reflexión continua del proceso investigativo. Según Bonilla-Castro y Rodríguez (2013), el diario de campo es un dispositivo metodológico que articula descripción, análisis e interpretación, permitiendo al investigador dar cuenta tanto de los acontecimientos observados como de sus propias reflexiones, decisiones y aprendizajes.

En el diario de campo se consignaron de manera organizada las situaciones relevantes observadas, los discursos significativos, las interacciones pedagógicas, así como las interpretaciones preliminares relacionadas con las categorías de pensamiento crítico, comprensión de la lectura y práctica docente. Asimismo, el diario funcionó como

un espacio de reflexión investigativa, en el que se analizaron las tensiones, avances y transformaciones emergentes a lo largo del proceso de investigación-acción, como se observa en la tabla 11.

Desde la perspectiva de la IAP, el diario de campo favorece la reflexión sistemática sobre la práctica, permitiendo identificar problemáticas, resignificar acciones pedagógicas y generar procesos de mejora continua en conjunto con los actores participantes (Elliot, 1993).

Tabla 11.

Formato de diario de campo.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DIARIO DE CAMPO		
Actividad	Clase de	Fecha: de 2025
Investigador/Observador	Omar Méndez Fuentes	
Objetivo	Fomentar la postura ...	
Situación	Clase de castellano	
Lugar-espacio	I.E.D – Corregimiento Salón Grado	
Personajes que intervienen	Docente de Lengua Castellana y estudiantes	
Proyecto	FUNDAMENTO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA EN EDUCACIÓN	

Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas. **1.Nivel Descriptivo (¿Qué pasó?):** **2.Nivel Reflexivo (Análisis):** **Saberes en Tensión:**	**3.Nivel Prospectivo (Propuesta de transformación)**: **Categorías Emergentes:** •

Nota. Elaboración propia

Coherencia metodológica y epistemológica a partir de las técnicas

La selección y articulación de la entrevista semiestructurada, la observación participante y el diario de campo responde de manera coherente al paradigma socio-crítico, al enfoque cualitativo y al método de Investigación-Acción Participativa que orientan el presente estudio. Estas técnicas posibilitan una comprensión profunda, situada y dialógica del fenómeno investigado, al tiempo que promueven la participación activa de los docentes en la construcción, interpretación y transformación de su propia práctica pedagógica.

En conjunto, estas técnicas permiten captar la complejidad del desarrollo del pensamiento crítico y de la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática, no como procesos aislados, sino como prácticas educativas socialmente construidas.

Validación del instrumento

Con el propósito de garantizar el rigor metodológico del proceso de recolección de información, el guión de la entrevista fue sometido a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos, en coherencia con el enfoque cualitativo y con el método de Investigación-Acción Participativa que orienta este estudio. La validez de contenido, según Chávez (2007) se refiere al grado de correspondencia entre el instrumento y el marco teórico-conceptual que sustenta la investigación, y se fundamenta en el discernimiento y juicio independiente de expertos, sin recurrir a índices numéricos, lo cual resulta acorde con la naturaleza interpretativa del estudio.

La validación del guion de entrevista se realizó a través del juicio de especialistas con trayectoria académica e investigativa en educación e investigación cualitativa, y con conocimiento en las categorías centrales del estudio: desarrollo del pensamiento crítico, comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática y prácticas pedagógicas docentes. Para este proceso se empleó un formato de validación de contenido que permitió examinar de manera sistemática la pertinencia, claridad, precisión semántica, adecuación del lenguaje y coherencia interna de los ítems en relación con los objetivos y categorías analíticas de la investigación.

Las observaciones y recomendaciones emitidas por los expertos fueron analizadas e incorporadas de forma contundente pero reflexionadas, realizando los ajustes necesarios al guion de entrevista con el fin de fortalecer su capacidad para recoger información significativa, cohesionada y coherente con los propósitos del estudio. Fue así como el proceso de validación contribuyó a fortalecer la credibilidad y consistencia teórica del instrumento, garantizando que la información recabada mediante la entrevista respondiera de manera adecuada al enfoque epistemológico, al método de Investigación-Acción Participativa y a los objetivos de la investigación doctoral.

Métodos para el análisis e interpretación de la información

En coherencia con el enfoque cualitativo y el método de Investigación-Acción Participativa (IAP), el proceso de interpretación de la información se desarrolló mediante un análisis sistemático, reflexivo y dialógico, orientado a la construcción paulatina de significados y a la generación de categorías teóricas emergentes. Este procedimiento se fundamentó en una lógica inductiva e interpretativa, articulando categorías apriorísticas derivadas del sustento teórico con categorías emergentes construidas a partir del discurso de los informantes clave.

El análisis se realizó siguiendo la siguiente secuencia metodológica:

1. Se realizó un acercamiento previo a cada informante, con el propósito de acordar las condiciones éticas, logísticas y comunicativas de la entrevista, beneficiando un clima de confianza y horizontalidad, alineados con los principios de la IAP.

2. Se diseñó un guion de entrevista estructurado a partir de las categorías apriorísticas del estudio, formulando preguntas abiertas que posibilitaran la emergencia de significados, representaciones y experiencias vinculadas al fenómeno investigado.

3. Las entrevistas fueron grabadas, transcritas de manera textual y sometidas a un proceso de lectura comprensiva inicial, orientado a identificar unidades de significado relevantes.

4. El proceso analítico se desarrolló en tres momentos interrelacionados: codificación abierta y codificación axial, culminando en un proceso de integración selectiva orientado a la construcción de categorías emergentes, siguiendo las orientaciones de Strauss y Corbin (2016). En la codificación abierta se identificaron conceptos y expresiones significativas; en la codificación axial se establecieron relaciones entre códigos y subcategorías; finalmente, la integración selectiva permitió consolidar categorías teóricas emergentes articuladas con el sustento conceptual del estudio.

5. La información fue organizada en matrices de categorización y reducción de datos, permitiendo la consolidación de bloques temáticos identificados según los códigos asignados. Este proceso fue apoyado por el software ATLAS.ti, el cual facilitó la sistematización, interrelación y visualización de redes semánticas.

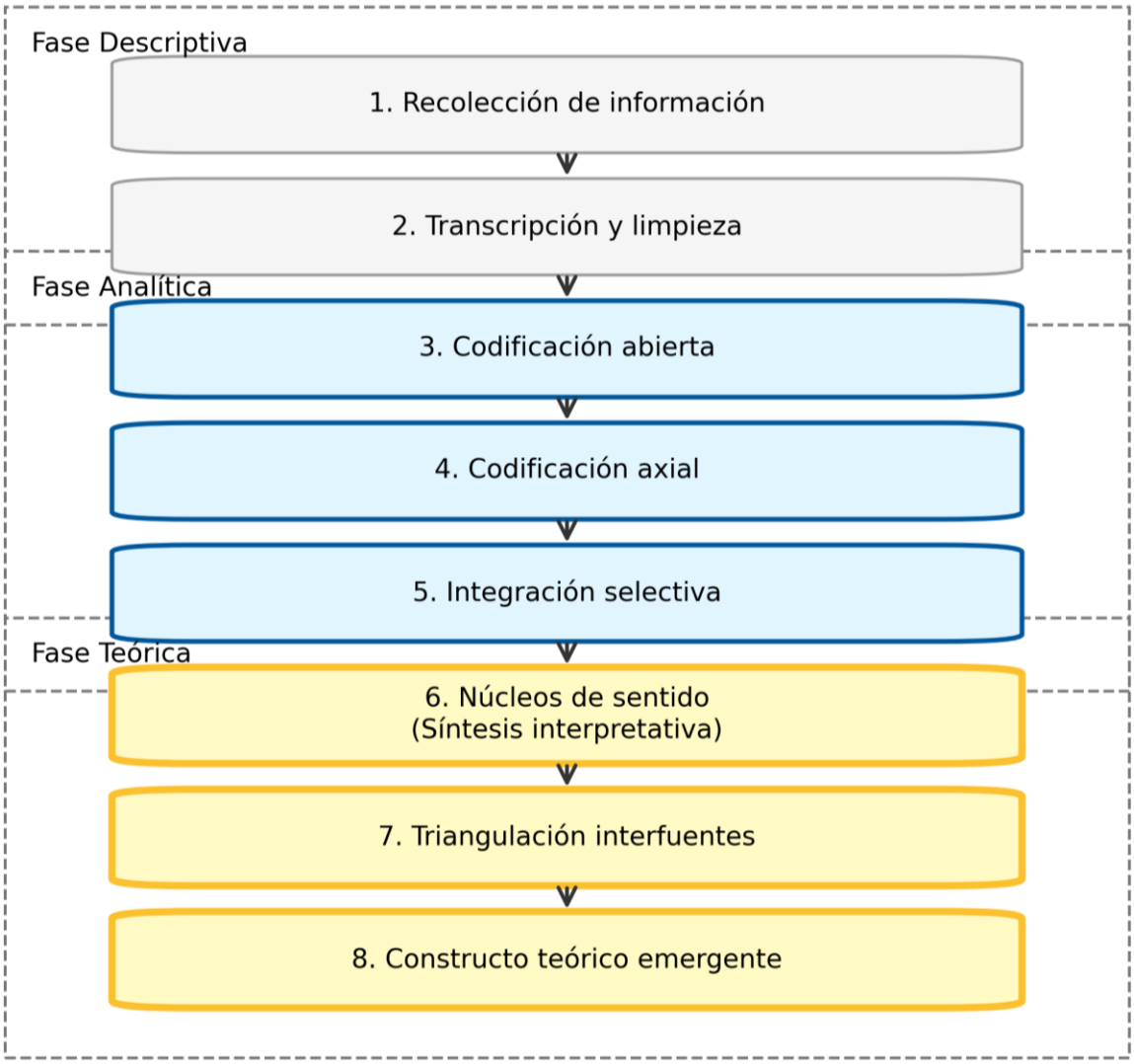
6. Como estrategia de integración interpretativa, y en coherencia con el enfoque socio-crítico e interpretativo, se realizó la fundamentación epistemológica de los núcleos de sentido, entendidos como unidades de síntesis que agrupan y articulan códigos y subcategorías (convergentes, complementarias o contradictorias) para captar los sentidos construidos por los actores desde su contexto. Esta “nuclearización” permitió organizar el paso del nivel descriptivo (códigos) al nivel interpretativo (categorías emergentes), y sirvió como base para el contraste entre fuentes, técnicas y referentes teóricos.

7. A través de un proceso de triangulación de fuentes (docentes, estudiantes y registros de observación), así como de contraste con el sustento teórico, se contrastaron y consolidaron las categorías emergentes, fortaleciendo la credibilidad y confirmación del análisis.

8. Finalmente, la integración interpretativa de las categorías permitió la construcción del constructo teórico emergente, el cual sirvió de base para la elaboración del fundamento teórico orientado al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en Educación Media, observable en la figura 12.

Figura 12.

Proceso analítico desde la codificación hasta la construcción del constructo teórico emergente.



Nota. Elaboración propia con base en Strauss y Corbin (2016) y en criterios de rigor cualitativo (triangulación) descritos en Gurdián-Fernández (2007), en coherencia con la IAP (Elliott, 1993).

Proceso de codificación y construcción teórica

En coherencia con el enfoque cualitativo asumido y con las orientaciones metodológicas previamente expuestas, el proceso de análisis de la información se

desarrolló mediante un procedimiento sistemático de codificación, el cual permitió organizar, interpretar y resignificar los datos obtenidos a partir de las entrevistas, la observación participante y el diario de campo.

Siguiendo los planteamientos de Strauss y Corbin (2016), el análisis cualitativo se llevó a cabo en tres momentos interrelacionados: codificación abierta, codificación axial e integración selectiva, entendidos no como fases rígidas y lineales, sino como procesos dinámicos que dialogan constantemente con los datos.

En un primer momento, se realizó la codificación abierta, que consistió en la fragmentación detallada de los discursos transcritos, identificando expresiones significativas, conceptos emergentes y unidades de sentido relacionadas con las categorías apriorísticas del estudio. Esta etapa permitió descomponer la información en segmentos analíticos, favoreciendo la identificación inicial de patrones y significados relevantes (Strauss y Corbin, 2016).

Posteriormente, se desarrolló la codificación axial, cuyo propósito fue establecer relaciones entre los códigos previamente identificados, agrupándolos en subcategorías y categorías más amplias, de acuerdo con sus propiedades y dimensiones. En esta etapa se profundizó en las conexiones entre representaciones sociales, criterios pedagógicos y prácticas docentes vinculadas al desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la lectura, fortaleciendo la coherencia interna del análisis.

Finalmente, se procedió a la integración selectiva, orientada a la construcción de categorías teóricas emergentes que articularan los hallazgos empíricos con el sustento teórico referencial del estudio. Este momento permitió consolidar una estructura interpretativa que dio lugar a la aproximación teórica propuesta, en coherencia con los principios de la Investigación Acción Participativa, donde el conocimiento se construye desde la reflexión crítica sobre la práctica (Elliott, 1993; Strauss y Corbin, 2016).

Cabe destacar que este proceso de codificación no se desarrolló de manera aislada, sino en constante contraste con el marco teórico y con las reflexiones generadas en cada ciclo del método IAP, lo cual permitió garantizar la consistencia

analítica y la profundidad interpretativa del estudio. De este modo, las categorías emergentes no fueron impuestas desde el marco conceptual previo, sino construidas progresivamente a partir del diálogo entre teoría y datos, fortaleciendo la validez interna de la investigación.

Criterios de credibilidad y confirmabilidad

Garantizar el rigor científico en una investigación cualitativa desarrollada bajo el paradigma socio-crítico y la IAP implica asegurar la credibilidad, confirmabilidad, dependencia y transferibilidad de los hallazgos.

Al respecto, Gurdián-Fernández (2007) sostiene que:

> La calidad de un estudio está determinada, en gran medida, por el rigor metodológico con que se realizó la investigación. Los criterios de calidad para los estudios cualitativos son: la credibilidad, la confirmabilidad y la transferibilidad o aplicabilidad (p. 222).

En esta investigación, la credibilidad se aseguró mediante la permanencia en el campo, la interacción dialógica con los informantes y la devolución interpretativa de hallazgos preliminares. La confirmabilidad y dependencia se fortalecieron a través del proceso sistemático de codificación, la elaboración de matrices analíticas y la triangulación de fuentes y técnicas. Finalmente, la transferibilidad se sustenta en la descripción contextual detallada del entorno educativo investigado.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente apartado se desarrolla el procesamiento de la información conforme a los protocolos metodológicos, en coherencia con el paradigma socio-crítico, el enfoque cualitativo y el método de Investigación Acción Participativa (IAP) que orientan el estudio.

Una vez realizadas las entrevistas en profundidad a los informantes clave, se procedió a su transcripción literal, respetando la integridad discursiva de los participantes y preservando el sentido contextual de sus enunciados. Esta fase constituyó el primer acercamiento interpretativo del material de las entrevistas.

Posteriormente, se realizó una lectura comprensiva y reiterada del material transcrito, con el propósito de identificar expresiones significativas vinculadas a las categorías iniciales del estudio, pensamiento crítico, comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática y prácticas pedagógicas; así como posibles categorías emergentes derivadas del discurso de los actores sociales.

Alineado con los principios del análisis cualitativo e interpretativo, se desarrolló un proceso de reducción de datos mediante matrices categoriales, permitiendo organizar la información en unidades de significado y establecer relaciones conceptuales preliminares. Este procedimiento facilitó la sistematización del discurso sin descontextualizarlo, evitando fragmentaciones arbitrarias.

La codificación se efectuó mediante el apoyo del software ATLAS.ti, herramienta tecnológica que permitió estructurar redes semánticas, agrupar códigos sustantivos y visualizar relaciones entre categorías. No obstante, es pertinente señalar que el software no realizó el análisis por sí mismo, sino que actuó como soporte y herramienta organizativa del proceso interpretativo desarrollado por el investigador.

El procedimiento analítico combinó codificación abierta para identificar conceptos emergentes, codificación axial para establecer relaciones entre categorías y

subcategorías, y una fase de integración interpretativa orientada a la construcción de categorías teóricas emergentes. Este proceso se realizó bajo el principio de comparación constante, permitiendo contrastar discursos entre docentes y estudiantes, así como entre entrevistas y observaciones.

Al final, la interpretación trascendió la mera descripción temática, orientándose a una comprensión crítica del fenómeno estudiado, articulando los hallazgos con el marco teórico referencial y con la intencionalidad transformadora propia de la IAP. En este sentido, el análisis no se limitó a organizar información, sino que constituyó un ejercicio reflexivo y dialógico que permitió avanzar hacia la construcción del fundamento teórico orientado al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en educación media.

Protocolo y desarrollo de la entrevista semiestructurada

En coherencia con el enfoque cualitativo y el método de Investigación Acción Participativa que orienta el presente estudio, se empleó la entrevista semiestructurada como técnica principal para la producción de información discursiva. Esta técnica permitió acceder a las percepciones, significados y experiencias de los informantes clave, reconociéndolos como sujetos activos en la construcción del conocimiento socioeducativo.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987), la entrevista cualitativa permite “conocer a la gente lo bastante bien como para comprender lo que quiere decir y crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente” (p. 108), favoreciendo así un proceso interpretativo contextualizado. Desde esta perspectiva, la entrevista no se concibe como un instrumento rígido de recolección de datos, sino como un espacio dialógico que posibilita la comprensión del significado que los actores sociales atribuyen a su experiencia.

En consonancia con el protocolo establecido para su realización, la entrevista requirió la creación de un ambiente basado en la confianza, la apertura y el respeto mutuo, propiciando un intercambio reflexivo que posibilitara al entrevistado exponer de

manera detallada, coherente y contextualizada sus experiencias y concepciones en torno al desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática.

En correspondencia con los principios de la Investigación Acción Participativa, la entrevista se desarrolló bajo una lógica horizontal y participativa, donde el investigador asumió un rol de escucha activa y mediación reflexiva, promoviendo la libre expresión del participante y la construcción conjunta de significados.

Previo a su realización, se informó a los informantes clave acerca de la temática, propósito y alcance del estudio, garantizando la comprensión de los objetivos investigativos y asegurando la firma del consentimiento informado (Anexo B), en cumplimiento de los principios éticos de confidencialidad y voluntariedad. Asimismo, se acordaron previamente el lugar, fecha y condiciones logísticas para la realización de la entrevista, procurando un entorno propicio para el intercambio comunicativo.

Para efectos de organización y posterior análisis, se utilizaron los siguientes identificadores: **I** investigador; **E** entrevistado; **P** pregunta; **R** respuesta, (…) pausa.

Aplicación, análisis e interpretación de entrevistas

Tabla 12.

Aplicación de la entrevista D1.

Estimado participante, con el fin de indagar diversas informaciones en torno al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura en educación media, se está efectuando la presente entrevista, la cual tiene plenamente fines académicos. Los resultados aquí derivados representan un primer acercamiento para establecer una investigación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). La información aquí suministrada será plenamente confidencial. En este sentido, agradezco dar su respuesta con la mayor transparencia y veracidad posible a las diversas preguntas que a continuación se le presentan. De igual forma, le damos las gracias de antemano por su valiosa participación.	
Datos del Entrevistado	
Género: Femenino	**Lugar: de la entrevista: Salón de profesores**
Edad: 44 años	**Fecha de la Entrevista: 17/02/25**

Tiempo de servicio en la institución: 13 años de servicio en la institución	
Compromiso con la profesión docente: Sentido de pertenencia con la institución, comprometida con su profesión.	
Vinculación con la investigación: Profesora de Lengua Castellana	
Interrogantes	
P-1	¿Considera que la lectura favorece el desarrollo del pensamiento crítico? ¿Por qué?
P-2	Dentro del contexto educativo colombiano, y haciendo especial énfasis en la institución educativa en la que usted trabaja ¿Considera que se incentiva la lectura?
P-3	Incentiva usted la lectura dentro de su aula de clases ¿A través de qué estrategias lo realiza?
P-4	¿Qué otras estrategias pedagógicas emplea usted para desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes?
P-5	¿Cómo evalúa usted la situación actual de sus estudiantes en cuanto a la comprensión de textos?
P-6	¿Qué sentimientos le genera la situación actual de sus estudiantes en relación con la comprensión de la lectura?
P-7	En atención a su experiencia docente y formación profesional ¿Qué podría sugerir usted para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que los estudiantes dominen la comprensión de la lectura?
P-8	¿Considera usted necesario la formulación de unos fundamentos teóricos que vayan orientados al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura? ¿Por qué?
P-9	Con base en lo anterior ¿Qué solución podría sugerir para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que los estudiantes dominen la comprensión de la lectura?

Estimado participante, con el fin de indagar diversas informaciones en torno al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura en educación media, se está efectuando la presente entrevista, la cual tiene plenamente fines académicos. Los resultados aquí derivados representan un primer acercamiento para establecer una investigación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). La información suministrada será plenamente confidencial. En este sentido, agradezco dar su respuesta con la mayor transparencia y veracidad posible a las diversas preguntas que a continuación se le presentan. De igual forma, le agradezco de antemano su valiosa participación y aportes.	
Interrogantes y respuestas	
PI-1	**¿Considera que la lectura favorece el desarrollo del pensamiento crítico? ¿Por qué?**
RE-1	**E**: ¡Por supuesto que la favorece… si se logra entender lo que se lee! Mi estimado colega, yo no preguntaría ¿Por qué? La pregunta que yo haría es ¿Cómo lo haría?... **I**: de acuerdo ¿Cómo lo haría? **E**: Siguiendo unas pautas estratégicas para ubicar al alumno en contexto, es decir, desde mi experiencia como profesora del área, tal como está formulada la primera pregunta se presume que es un momento de la clase, entonces, si el objetivo es que el alumno desarrolle el pensamiento crítico, la estrategia es guiarlo hacia ese objetivo. Los pasos serían: primero seleccionar una lectura que les agrade; segundo: preguntarles que conocen del tema; tercero: comenzar a leer el texto, esta lectura debe hacerse entre todos de forma consecutiva, así se mantiene la atención del grupo; cuarto: una vez concluida la lectura deberán responder una serie de preguntas relacionadas con la lectura; estas podrían ser: ¿Con cuál personaje te identificas y por qué? ¿Qué opinas de la actitud de tal o cual personaje? ¿Qué final te gustaría que tuviera? Entre otras…eso va a depender del tipo de lectura. Como cierre se les pide que realicen una producción escrita o mediante un dibujo de lo que se ha leído.
PI-2	**Dentro del contexto educativo colombiano, y haciendo especial énfasis en la institución educativa en la que usted trabaja ¿Considera que se incentiva la lectura?**
RE-2	Particularmente (…) siento que ese incentivo se queda en el intento. En primer lugar porque no se han abierto espacios en la jornada escolar para la práctica de lectura, luego está el problema de los dispositivos electrónicos, los cuales pueden ser un gran aliado para estas prácticas, pero es para lo que menos se usa, porque a pesar de que se hace lectura, en la mayoría de los casos suelen escribir con errores ortográficos, con palabras cortadas, hay quienes se inventan un lenguaje simbólico que solo lo entiende quienes participan de un grupo determinado, otra situación es que lo utilizan para ver videos, para jugar o ver películas "en el mejor de los casos" y pueden pasar horas, generalmente en las noches…en fin…¡la tecnología pude ser muy buena pero también pude ser muy mala! Como todo, hay una línea muy delgada entre uno y otro valor.
PI-3	**Incentiva usted la lectura dentro de su aula de clases ¿A través de qué estrategias lo realiza?**
RE-3	Si claro… acostumbro emplear las estrategias que mencioné en la primera respuesta, pero también suelo sorprender a mis estudiantes con textos cortos enviados a intervalos de una hora de diferencia, al llegar al quinto texto les solicito que me construyan su propio texto utilizando al menos tres palabras de cada texto recibido, pasada una hora les vuelvo a pasar otro texto donde les indico que quien ya tenga lista la actividad me la beben enviar al celular ya que eso les podría sumar para la calificación final (…) la primera vez que lo hice solo dos estudiantes cumplieron, a estas alturas del año escolar, de 36 alumnos ya lo hacen 27 en promedio… (Risas). También los invito a traer noticias o textos que les hayan llamado la atención y los comentamos durante clase.
PI-4	**¿Qué otras estrategias pedagógicas emplea usted para desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes?**

RE-4	Otra de las estrategias que suelo emplear es la de las imágenes. Consiste en primero en explicarles de que se trata la actividad, luego coloco una serie de imágenes como fotografías, paisajes, símbolos, objetos y les pido que las observen durante un tiempo determinado y luego les solicito que construyan un guion a partir de lo que ven. Otra estrategia es la de la "lectura incomprensible", el objetivo de esta estrategia es reconstruir el texto de manera que se le consiga el sentido a la lectura del mismo. Otra estrategia es "la hora romántica", durante esa hora se leen algunos poemas… que por cierto tengo en el aula dos declamadores muy buenos.
PI-5	**¿Cómo evalúa usted la situación actual de sus estudiantes en cuanto a la comprensión de textos?**
RE-5	Bueno esta es una pregunta controversial por lo tanto la respuesta también lo será. Yo he estado siguiendo algunas investigaciones o estudios hechos relacionados con las pruebas estandarizadas, especialmente las aplicadas en el nivel de educación media, prueba Saber 11 del ICFES, yo misma las he presenciado. La cuestión es que en los informes señalan que los estudiantes colombianos siempre son los que obtienen los índices más bajos, sin embargo, en las pruebas que yo he realizado con mis alumnos el resultado es diferente, ellos han demostrado tener competencia crítica, pero ¿qué sucede entonces? Hay una gran diferencia, las preguntas que yo les hago están todas confeccionadas con relación a sus intereses, a su entorno y tomando en cuenta el alcance de sus conocimientos, mientras que las pruebas estandarizadas hacen planteamientos generalizados que los estudiantes como los nuestros no conocen porque han pasado toda su vida en el campo, es como si se le preguntara a un estudiante de la zona urbana sobre el procedimiento para el cultivo y cosecha del banano… ¿si me explico? En otras palabras, es necesario hacer pruebas contextualizadas, una para estudiantes de zonas urbanas y otra para los de las zonas rurales, porque las diferencias sociales repercuten en la modalidad de la educación…
PI-6	**¿Qué sentimientos le genera la situación actual de sus estudiantes en relación con la comprensión de la lectura?**
RE-6	Lo dicho profesor Omar…me genera sentimientos de impotencia, de injusticia social, también un sentimiento de culpa ajena ante los estudiantes por la discriminación a la que son sometidos, donde todo el mundo ve en las publicaciones que sacan en la internet "los estudiantes colombianos tienen los índices más bajos de lectura" … eso me enferma… pero eso tiene que cambiar…
PI-7	**En atención a su experiencia docente y formación profesional ¿Qué podría sugerir usted para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que los estudiantes dominen la comprensión de la lectura?**
RE-7	Bueno profesor Omar, este es un buen momento para comenzar y este trabajo que usted está llevando a cabo es propicio para impulsar un cambio en la visión que se tiene en relación a los estudiantes colombianos y los índices de lectura. Yo estoy dispuesta a colaborarle para demostrarles a estas instituciones dos cosas: uno: lo que dicen de nuestros alumnos no es completamente como ellos lo expresan y dos: beben hacer pruebas contextualizadas para zonas urbanas y para zonas rurales. De manera que generar un fundamento teórico orientado al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en Educación Media, puede constituirse en el motor de ese cambio que hace tanta falta.
PI-8	**¿Considera usted necesario la formulación de unos fundamentos teóricos que vayan orientados al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura? ¿Por qué?**
RE-8	Respuesta contestada... (risas) No solo lo considero necesario, lo considero ¡¡¡URGENTEEEEE!!! Y si es posible con los resultados que se logren producto de su investigación, solicitar al ICFES reconsiderar las benditas pruebas estandarizadas y hacerles la propuesta de las pruebas contextualizadas… **I:** ¿Usted cree que nos tomarán en cuenta? E: bueno si conseguimos unirnos todas las escuelas rurales, seremos escuchados, además tenemos como demostrarlo.
PI-9	**Con base en lo anterior ¿Qué solución podría sugerir para impulsar el desarrollo**

	del pensamiento crítico a fin de que los estudiantes dominen la comprensión de la lectura?
RE-9	Profesor Omar, disculpe, pero usted también es profesor del área… ¿en verdad cree que los alumnos no dominan el pensamiento crítico? **E:** por supuesto que sí lo tienen, sobre todo en lecturas de corte deportivo, y ni hablar del futbol…son fanáticos!!! Pero qué hay de las otras áreas, porque en todas está involucrada la lectura… I: pues nada estamos en el deber de apoyar estos profesores de las otras áreas y enseñarles a ellos las estrategias que nosotros usamos para que las apliquen… por ejemplo con un taller para docentes sobre el tema sumado a los fundamentos teóricos… ¿le parece?

Tabla 13.

Aplicación de la entrevista D2.

Estimado participante, con el fin de indagar diversas informaciones en torno al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura en educación media, se está efectuando la presente entrevista, la cual tiene plenamente fines académicos. Los resultados aquí derivados representan un primer acercamiento para establecer una investigación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). La información aquí suministrada será plenamente confidencial. En este sentido, agradezco dar su respuesta con la mayor transparencia y veracidad posible a las diversas preguntas que a continuación se le presentan. De igual forma, le damos las gracias de antemano por su valiosa participación.	
Datos del Entrevistado	
Género: Masculino	**Lugar: de la entrevista: Salón de profesores**
Edad: 36 años	**Fecha de la Entrevista: 17/02/25**
Tiempo de servicio en la institución: 11 años de servicio en la institución	
Compromiso con la profesión docente: Sentido de pertenencia con la institución, entusiasta y comprometido.	
Vinculación con la investigación: Profesora de Lengua Castellana	
Interrogantes	
PI-1	**¿Considera que la lectura favorece el desarrollo del pensamiento crítico? ¿Por qué?**
RE-1	Sí, claro que la favorece, siempre y cuando se lea con esa intención, es decir, este debe ser un proceso guiado por el docente, mediante la consecución de varios pasos o etapas, leer, procesar, preguntar y producir. Primero se selecciona el tipo de lectura, se lee el texto ya sea de forma grupal o individual, en voz alta o en silencio, paso seguido, se les hacen determinadas preguntas a los alumnos de lo leído y finalmente se les pide una producción escrita a partir de dicha lectura, según el resultado vamos a saber si lo leído se entendió, porque si se comprendió, despertó la creatividad en los estudiantes, demás si son capaces de producir un cuento, una canción, un ensayo o un dibujo inspirado por la lectura realizada, significa que hubo comprensión y esto favorece el pensamiento crítico.
Pi-2	**Dentro del contexto educativo colombiano, y haciendo especial énfasis en la institución educativa en la que usted trabaja ¿Considera que se incentiva la lectura?**
RE-2	En lo que a mí respecta, como ya usted sabe, el ejercicio de la lectura forma parte del contenido implícito del programa de Lengua Castellana, por lo tanto dentro de la programación está contemplado realizar prácticas de lectura e incentivar el hábito de leer en los estudiantes, por lo menos en mi planificación incluyo un taller de lectura

	por semana, a propósito de esto, usted estuvo en el de la semana pasada donde le tocó a los estudiantes traer textos de su preferencia, se seleccionaron 4 de ellos y se dividieron en cuatro grupos, de siete integrantes cada uno, asignaron a un lector y cada grupo hizo lectura de su texto. Posteriormente cada grupo debió generar un ensayo acerca de lo que leyó el otro grupo en el siguiente orden: el grupo 1 escribió según lo que leyó el grupo 2; el grupo 2 de lo que leyó el 3; el 3 de lo que leyó el 4 y el 4 de lo que leyó el 1, usted mismo puede dar testimonio del éxito de la actividad.
PI-3	**Incentiva usted la lectura dentro de su aula de clases ¿A través de qué estrategias lo realiza?**
RE-3	Bueno en la respuesta anterior ya está contestada ésta. Sin embargo, otra de las estrategias que pongo en práctica la llamamos "Sumando vocabulario". Yo les envío un texto al celular y debe leerlo y subrayar las palabras desconocidas, buscarlas en el diccionario y escribir su significado. A quienes no tienen celular, que son la minoría, les facilito el texto en físico con las mismas indicaciones. También hacemos dinámicas de lecturas donde ellos deben producir un texto de 300 palabras, luego leerlo en voz alta, paso seguido, entre los mismos alumnos seleccionan los cinco relatos más originales, los cuales son premiados con un punto, los ganadores aunque pueden participar no deben ser seleccionados en la próxima práctica, de manera que todos puedan optar al punto-premio.
PI-4	**¿Qué otras estrategias pedagógicas emplea usted para desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes?**
RE-4	La estrategia que me ha dado más resultado ha sido la de "lectura y discusión de noticias". En este caso yo selecciono un conjunto de noticias, bien sea de deportes, de farándula o de corte ambientalista, usted sabe para evitar controversias, pues lo que interesa es enseñarlos a pensar críticamente y no a discutir… otra estrategia es el concurso de trabalenguas…para hacerlo un poco más divertido y bajar el calor de la crítica, les pido que lean el trabalenguas y vayan acelerando, esto les da agilidad para la articulación de palabras.
PI-5	**¿Cómo evalúa usted la situación actual de sus estudiantes en cuanto a la comprensión de textos?**
RE-5	Lo más notorio en este sentido es que me he dado cuenta, que cuando les interesa algo que leen, lo asimilan, lo analizan críticamente y lo comentan de la forma más elocuente, pero tiene que ser algo que conozcan, un tema cercano a su cotidianidad, fíjese que todas las cosas que escriben es acerca de la vida en familia, de la escuela, del trabajo en el campo, la siembra, la cosecha, la cría de animales y cosas así… lo demás es lo que ven en televisión o en las redes sociales. Por eso se les dificulta responder a las pruebas estandarizadas, porque no conocen muchas cosas de las que se les plantean allí.
PI-6	**¿Qué sentimientos le genera la situación actual de sus estudiantes en relación con la comprensión de la lectura?**
RE-6	En verdad son sentimientos encontrados. Por un lado me causa tristeza como se sienten ellos cada vez que publican los resultados de las pruebas y como son señalados como los de menor puntaje en comprensión lectora, pero por supuesto, es que en verdad no entienden porque no lo conocen, no pertenece a su entorno y apenas van conociendo algunas cosas que se muestran en la internet, aunque no todos tienen acceso a ella. Pero por otro lado, aquí en su tierra, en el contexto de su día a día ellos se manejan de maravilla, en una oportunidad hicimos una actividad acerca de la siembra y cultivo del banano y si los hubiera escuchado, le puedo mostrar sus producciones… mire estas calificaciones y los resultados en el registro diario.
PI-7	**En atención a su experiencia docente y formación profesional ¿Qué podría sugerir usted para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que los estudiantes dominen la comprensión de la lectura?**
RE-7	Vuelvo y le repito profe Omar, ellos comprenden lo que leen si conocen de que se trata, eso está demostrado, si no lo conocen para ellos es como leer en otro

	idioma…y así es literalmente hablando. Yo apostaría a que si hacen una prueba con términos que se manejan en los entornos rurales, se invierten los puntajes, nuestros alumnos obtendrían los más altos y los estudiantes urbanos los más bajos
PI-8	**¿Considera usted necesario la formulación de unos fundamentos teóricos que vayan orientados al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura? ¿Por qué?**
RE-8	Indiscutiblemente que es necesario, pero que ese fundamento teórico contemple el conocimiento necesario, compensatorio y complementario para ampliar el alcance cognitivo de nuestros estudiantes, que sus aprendizajes vayan más allá de lo que perciben aquí, porque con esas pruebas lo que para mí se ha demostrado, es que el conocimiento es limitado para los estudiantes de los entornos rurales.
PI-9	**Con base en lo anterior ¿Qué solución podría sugerir para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que los estudiantes dominen la comprensión de la lectura?**
RE-9	Insisto profe Omar, más que la comprensión de la lectura es buscar la posibilidad de ampliar el campo de conocimiento de los alumnos, como por ejemplo, diseñar un plan programado donde se incluyan secciones con proyección de películas-foro, de manera que los estudiantes junto a sus profesores analicen, comenten, se hagan preguntas cuyas respuestas surjan del mismo diálogo que se genera en el foro, también realicen ensayos donde expresen sus percepciones de lo que han visto, discutido y aprehendido… eso los va a motivar mucho a querer buscar un futuro mejor, pues así no solo consolidan la comprensión lectora, sino que también comprenden que más allá de lo que los rodea en el presente, hay un mundo por conocer, por explorar y aprender.

Tabla 14.

Aplicación de la entrevista D3.

Estimado participante, con el fin de indagar diversas informaciones en torno al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura en educación media, se está efectuando la presente entrevista, la cual tiene plenamente fines académicos. Los resultados aquí derivados representan un primer acercamiento para establecer una investigación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). La información aquí suministrada será plenamente confidencial. En este sentido, agradezco dar su respuesta con la mayor transparencia y veracidad posible a las diversas preguntas que a continuación se le presentan. De igual forma, le damos las gracias de antemano por su valiosa participación.	
Datos del Entrevistado	
Género: Femenino	**Lugar: de la entrevista: Salón de profesores**
Edad: 34 años	**Fecha de la Entrevista: 17/02/25**
Tiempo de servicio en la institución: 12 años de servicio en la institución	
Compromiso con la profesión docente: Sentido de pertenencia con la institución, entusiasta y comprometida.	
Vinculación con la investigación: Profesora de Lengua Castellana	
Interrogantes	
PI-1	**¿Considera que la lectura favorece el desarrollo del pensamiento crítico? ¿Por qué?**
RE-1	No solo lo considero, estoy segura que es así… porque es una actividad que ocurre

	en el cerebro, cuando usted lee un texto, su cerebro se conecta con las ideas del autor del texto, así se van creando imágenes de lo que percibe, es una reacción automática de causa-efecto, si lee por ejemplo: el velero va cruzando la bahía… lo primero que le viene a la mente es una embarcación con velas navegando. Ahora bien, la comprensión ocurre cuando entiende a través de la lectura contextual, el mensaje enviado por el autor a través de esas imágenes literarias, de allí la importancia de una buena lectura atendiendo a los signos de puntuación, la coherencia, cohesión y adecuación para que haya comunicación entre el texto y el sujeto lector, y así pensar con criticidad.
Pi-2	**Dentro del contexto educativo colombiano, y haciendo especial énfasis en la institución educativa en la que usted trabaja ¿Considera que se incentiva la lectura?**
RE-2	Es una tarea primordial del docente, en especial los que pertenecemos al área de lenguaje. Sin embargo es imprescindible crear una conexión entre la escuela y el entorno familiar, que los padres le den continuidad al ejercicio de la lectura, que por lo menos hagan una hora de lectura, seleccionando temas que le sean agradable al estudiante. Es una forma de instruir a la familia, ya que en el sector existen algunos habitantes que carecen de esa habilidad.
PI-3	**Incentiva usted la lectura dentro de su aula de clases ¿A través de qué estrategias lo realiza?**
RE-3	Por supuesto profesor Omar. En las planificaciones siempre incluyo una actividad que involucra la lectura. Como ya le dije es una tarea prioritaria. Una de las estrategias es ordenar coherentemente las ideas, esto consiste en entregarles una serie de ideas para que las ordenen, selecciono varios párrafos de un texto y se los coloco de forma desordenada y ellos debes leerlos y ordenarlos hasta que le encuentren sentido. Otra modalidad, es el dominó con palabras, parecida pero esta vez es con las palabras, les entrego una lectura con las palabras revueltas y ellos deben colocarlas en el lugar que le corresponde. Otra estrategia es la de las ideas, hacemos una lectura y una vez terminada deben idear un final diferente, en otra oportunidad idear la reacción de un personaje, o idear respuestas diferentes… y así se hace el momento de la lectura entretenido, divertido, creativo y productivo.
PI-4	**¿Qué otras estrategias pedagógicas emplea usted para desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes?**
RE-4	Los círculos de lectura, la lectura en voz alta, el taller de lectoescritura con el método Socrático haciendo preguntas abiertas para el debate de ideas, que además lo complemento con el trabajo en equipo para desarrollar también el desempeño colaborativo y el aprendizaje basado en problemas, donde les planteo desafíos como el análisis de una poesía, de la letra de una canción o de una simple expresión idiomática.
PI-5	**¿Cómo evalúa usted la situación actual de sus estudiantes en cuanto a la comprensión de textos?**
RE-5	A partir del desempeño que ellos tienen en cada una de las actividades que se hagan van acumulando logros, y honestamente le puedo decir profesor Omar que los estudiantes en su mayoría han logrado aceptables niveles de comprensión, aunque también debo reconocer que les falta más confianza en sí mismos, porque les cuesta expresar sus ideas, su vocabulario es un poco limitado y se cohíben a la hora de exponerlas.
PI-6	**¿Qué sentimientos le genera la situación actual de sus estudiantes en relación con la comprensión de la lectura?**
RE-6	Sentimientos de empatía, y de orgullo… no, no me mire así… venga y le explico… es que estos pelaos a pesar de todas las carencias que rodean su existencia, de los problemas que viven cada día, tienen ímpetu, coraje y ánimo por aprender, solo necesitan motivación, oportunidades, atención, ellos tienen talento pero se encuentran limitados, ellos mismos han manifestado que solo los toman en cuenta para decir en las publicaciones que tienen el puntaje más bajo de comprensión

	lectora, por eso nos corresponde ser solidarios con ellos e insistir para que esas pruebas sean contextualizadas, usted verá cómo cambia el panorama …
PI-7	**En atención a su experiencia docente y formación profesional ¿Qué podría sugerir usted para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que los estudiantes dominen la comprensión de la lectura?**
RE-7	Yo diría que debemos enfocarnos más en reforzar las actividades de lectura en conjunto con la práctica, es decir, hacer una lectura animada; por ejemplo, leer un cuento, una historia o una anécdota y luego escenificarla, conformando equipos de trabajo, donde unos desarrollen el guion o guiones, otros armen la escenografía y otro grupo actúe. Otra actividad podría ser realizar un festival para declamadores de poesías, condicionando el evento a que la poesía debe ser leída no memorizada.
PI-8	**¿Considera usted necesario la formulación de unos fundamentos teóricos que vayan orientados al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura? ¿Por qué?**
RE-8	Considero conveniente estos fundamentos, ya que eso nos puede ayudar a reforzar lo que le dije antes, nos pueden orientar a crear más estrategias didácticas, complementar las actividades y mejorar nuestra función pedagógica.
PI-9	**Con base en lo anterior ¿Qué solución podría sugerir para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que los estudiantes dominen la comprensión de la lectura?**
RE-9	Bueno en primer lugar tomar muy en cuenta estos fundamentos teóricos orientados al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura, realizar más actividades relacionadas con estos temas, profundizar en la planificación del PEI en torno a esta práctica instituyendo un plan especial para enfrentar la situación y solventarla. Es trabajo de todos.

Tabla 15.

Aplicación de la entrevista E1.

Estimado participante, con el fin de indagar diversas informaciones en torno al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura en educación media, se está efectuando la presente entrevista, la cual tiene plenamente fines académicos. Los resultados aquí derivados representan un primer acercamiento para establecer una investigación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). La información aquí suministrada será plenamente confidencial. En este sentido, agradezco dar su respuesta con la mayor transparencia y veracidad posible a las diversas preguntas que a continuación se le presentan. De igual forma, le damos las gracias de antemano por su valiosa participación.	
Datos del Entrevistado	
Género: Femenino	**Lugar: de la entrevista: Salón de profesores**
Edad: 14 años	**Fecha de la Entrevista: 18/02/25**
Tiempo de estudios en la institución: 7 años	
Compromiso con el rendimiento académico: estudiante regular de alto rendimiento	
Vinculación con la investigación: interés por mejorar su rendimiento	
Interrogantes	
PI-1	**¿Cómo estudiante considera que la lectura favorece el desarrollo del pensamiento crítico? ¿Por qué?**
RE-1	Creo que si mi profe… porque son dos cosas que van unidas, y una no se da sin la otra… ¿cierto? Si no leo bien no entiendo lo que leo, por eso si no lo entiendo…

	entonces ¿cómo lo pienso criticar?
Pi-2	**Dentro del contexto educativo y haciendo especial énfasis en el nivel que usted estudia ¿Considera que se incentiva la lectura?**
RE-2	Pues si…la profe de lengua castellana nos hace varias actividades de lectura en la semana y nos pone también actividades para leer en la casa y las tenemos que hacer porque ella nos chequea por el celular y los que no tienen celular también las tienen que hacer y si no a través del celular de sus papás.
PI-3	**Se incentiva la lectura dentro de su aula de clases ¿A través de qué estrategias se realiza?**
RE-3	Si profe, como le dije, son varias actividades que hacemos en clase y también en la casa. En la clase trabajamos en grupo, algunas son muy animadas, porque discutimos las ideas, otras son con juegos de palabras que tenemos que componer hasta formar una idea y así…en mi casa me ayudan mi jefa y mi hermana.
PI-4	**¿Qué otras estrategias pedagógicas emplea el docente para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes?**
RE-4	Por ejemplo… La profe nos hace leer algo y después nos pregunta cosas de lo que leímos, como cuantos personajes son, o con que personaje se identifica uno, o en qué país están y cosas así… es pa' ver si entendimos, después nos pregunta ¿Qué harías en lugar del personaje? o ¿Cómo cambiarías el final?
PI-5	**¿Cómo evalúa la situación actual como estudiante en cuanto a la comprensión de textos?**
RE-5	En verdad profe yo entiendo lo que leo y cuando tengo duda de algo pues pregunto. Hay un ejercicio que nos hace la profesora, de buscar las palabras que no conocemos en el diccionario, y cuando no pregunto la busco.
PI-6	**¿Qué sentimientos le genera la situación actual como estudiante en relación con la comprensión de la lectura?**
RE-6	Lo que más sentimiento me da es que siempre nos señalan como los que menos puntos sacamos en la lectura, pero es que a esas pruebas le ponen palabras que no conocemos y ahí no se puede llevar diccionario ni teléfono ni nada…
PI-7	**En atención a su rendimiento académico ¿Qué podría sugerir para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que como estudiante domine la comprensión de la lectura?**
RE-7	Bueno nada profe … pensándolo bien, puedo sugerir que armemos una buena biblioteca pa'que empecemos a interactuar con libros de verdad, pero libros que nos gusten a nosotros, como la historia de nuestros héroes, de los futbolistas que admiramos, nuestros cantantes favoritos, de nuestros antepasados, cuentos y leyendas y temas por ese estilo…
PI-8	**¿Considera usted necesario la formulación de fundamentos teóricos que vayan orientados al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura? ¿Por qué?**
RE-8	Pues si… primero pa´que nuestros profesores sepan más y segundo pa'que nosotros aprendamos mejor, porque un profesor bien preparado nos va a enseñar con calidad.
PI-9	**Con base en lo anterior ¿Qué solución podría sugerir para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que como estudiante domine la comprensión de la lectura?**
RE-9	Leer más pues…de verdad - verdad que nosotros por andar con el celular no cogemos un libro, porque hasta para hacer ahora las tareas todo lo buscamos por internet, y en verdad, en internet también se lee, yo leo mucho en la computadora…y hago todas las asignaciones por ahí…pero he leído también que no es muy bueno pasar tanto tiempo leyendo o viendo en esos aparatos porque dañan la vista y el cerebro….

Tabla 16.

Aplicación de la entrevista E2.

Estimado participante, con el fin de indagar diversas informaciones en torno al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura en educación media, se está efectuando la presente entrevista, la cual tiene plenamente fines académicos. Los resultados aquí derivados representan un primer acercamiento para establecer una investigación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). La información aquí suministrada será plenamente confidencial. En este sentido, agradezco dar su respuesta con la mayor transparencia y veracidad posible a las diversas preguntas que a continuación se le presentan. De igual forma, le damos las gracias de antemano por su valiosa participación.	
Datos del Entrevistado	
Género: Masculino	**Lugar: de la entrevista: Salón de profesores**
Edad: 15 años	**Fecha de la Entrevista: 18/02/25**
Tiempo de estudios en la institución: 5 años	
Compromiso con el rendimiento académico: estudiante regular de buen rendimiento	
Vinculación con la investigación: interés por mejorar su rendimiento	
Interrogantes	
PI-1	**¿Considera que la lectura favorece el desarrollo del pensamiento crítico? ¿Por qué?**
RE-1	Claro que si profesor, favorece y mucho… por una razón muy sencilla, todo lo que leemos nos provoca una reacción ¿cierto?, si nos agrada lo leído la reacción es positiva y así pensamos cosas agradables, pero si no nos gusta pasa lo contrario y por supuesto nos ponemos en contra….al menos así me pasa a mi…
PI-2	**Dentro del contexto educativo y haciendo especial énfasis en el nivel que usted estudia ¿Considera que se incentiva la lectura?**
RE-2	Claro profe, si se incentiva, lo que pasa es que nosotros no cumplimos como es, o sea, la profe siempre nos indica que leamos esto y aquello…pero que hacemos, buscamos un resumen en internet y es lo que exponemos, pero la profe es muy verraca de lista y se da cuenta, ahora lo hacemos en clase…pero es mejor así sabe…porque lo hacemos en grupo, o como dice ella…trabajo en equipo y así es más entretenido, hacemos la lectura entre todos y luego cada uno aporta su idea, luego se unen las ideas y sale bien bacano…y lo exponemos.
PI-3	**Se incentiva la lectura dentro de su aula de clases ¿A través de qué estrategias se realiza?**
RE-3	Bueno ya le comenté…una estrategia es ese trabajo en equipo ¿cierto? La otra la llama "Imagina como termina la historia", ella nos trae las historias que debemos leer, pero sin la parte final, esa la tenemos que imaginar nosotros, también en equipo, para el final cada equipo lee lo que imaginó y ella nos lee el original, pero entonces nos hace una ronda de preguntas, ¿que los llevó a imaginar eso? ¿Cómo llegaron a esa conclusión? ¿Por qué pensaron en ese personaje? ¿Qué pasó con los otros personajes? Y así… la otra es "ordena las ideas y crea la tuya" la profe nos entrega una lista y nosotros creamos un cuento, un chiste, una historieta o un chisme…jajajajaja….no mentira…
PI-4	**¿Qué otras estrategias pedagógicas emplea el docente para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes?**
RE-4	Otra estrategia es, "el comentarista de noticias". Ella nos pide que traigamos libros, historietas o revistas, luego tenemos que escoger un tema y hacer el guion de una noticia y narrarla como un noticiero…esa es la que a mí más me gusta…es muy divertida. En verdad creo que a todos nos gusta…La otra es "la hora romántica" es para hacer poemas después de leer un relato romántico.

PI-5	**¿Cómo evalúa la situación actual como estudiante en cuanto a la comprensión de textos?**
RE-5	¿Evaluar yo?… si me pregunta yo creo que estamos avanzando…porque ahora las clases de lengua son más animadas, han cambiado el estilo… y si es por las pruebas que hace el ministerio deberían hacerlas más sencillas pa'que las podamos entender…
PI-6	**¿Qué sentimientos le genera la situación actual como estudiante en relación con la comprensión de la lectura?**
RE-6	Por mí, me siento satisfecho, sin embargo creo que debería mejorar
PI-7	**En atención a su experiencia académica estudiantil ¿Qué podría sugerir para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que como estudiante domine la comprensión de la lectura?**
RE-7	Eso que hace nuestra profesora nos ayuda mucho, pero hay…bueno creo yo que hay que seguir creando más estrategias dinámicas, hacer concursos con premios, por ejemplo.
PI-8	**¿Considera usted necesario la formulación de fundamentos teóricos que vayan orientados al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura? ¿Por qué?**
RE-8	Si claro. Porque los profes se preparan mejor para enseñarnos más a nosotros ¡pues!
PI-9	**Con base en lo anterior ¿Qué solución podría sugerir para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que como estudiante domine la comprensión de la lectura?**
RE-9	Hay que buscar la manera de que leamos más, hasta que leamos algo todos los días, hasta que nos acostumbremos a leer, tanto, tanto que después nos haga falta…risas

Matrices de categorización y reducción de información

Con el propósito de garantizar la sistematización y el rigor en el análisis cualitativo de la información producida mediante las entrevistas, se procedió a la construcción de matrices de categorización y reducción de datos para cada uno de los informantes clave. Estas matrices constituyeron un punto de conexión metodológico orientado a organizar, sintetizar e interpretar el discurso, sin descontextualizar el sentido original de las narrativas.

En coherencia con el enfoque interpretativo y el método de Investigación Acción Participativa (IAP), la categorización no se asumió como un procedimiento mecánico de fragmentación textual, sino como un ejercicio hermenéutico de identificación de unidades de significado, orientado a comprender las percepciones, representaciones y prácticas de los actores sociales en relación con el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática.

El proceso inició con la lectura comprensiva y reiterada de cada entrevista transcrita, identificando expresiones significativas vinculadas tanto a las categorías apriorísticas definidas en el marco teórico: pensamiento crítico, comprensión de la lectura y la pragmática; como a categorías emergentes que surgieron del propio discurso de los participantes. Posteriormente, dichas unidades de significado fueron organizadas en matrices analíticas, permitiendo su reducción progresiva mediante la agrupación conceptual de códigos sustantivos.

Este ejercicio permitió: preservar la voz de los informantes, establecer convergencias y divergencias, establecer relaciones entre categorías y subcategorías y facilitar la construcción de categorías emergentes.

Este procedimiento se apoyó en el uso del software ATLAS.ti como herramienta de organización y visualización de códigos y redes semánticas; sin embargo, la interpretación fue realizada por el investigador desde una postura crítica y reflexiva, en coherencia con el paradigma socio-crítico.

En este sentido, la matriz no solo cumplió una función organizativa, sino que constituyó un espacio analítico donde se inició la articulación entre los hallazgos empíricos y el sustento teórico del estudio, favoreciendo la consolidación del fundamento teórico orientado al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en educación media.

Tabla 17.

Matriz de categorización y reducción de datos D1

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ATRIBUTOS
Desarrollo del pensamiento crítico	Se logra entender Pautas estratégicas El objetivo La estrategia	- la favorece - ubicar al alumno en contexto - momento de la clase - guiarlo hacia ese objetivo - que realicen una producción escrita
Comprensión de la lectura	Seleccionar una lectura	- invito a traer noticias o textos - los comentamos durante la clase - que conocen del tema - leer el texto - preguntas relacionadas con la lectura - se queda en el intento

	Ese incentivo	- no se han abierto espacios - para la práctica de lectura
	El problema	- los dispositivos electrónicos - pueden ser un gran aliado para estas prácticas - a pesar de que se hace lectura - suelen escribir con errores ortográficos - con palabras cortadas - lenguaje simbólico - lo utilizan para ver videos - para jugar - generalmente en las noches - la tecnología pude ser muy provechosa - también pude ser muy perjudicial
	Emplear las estrategias	- textos cortos enviados a intervalos de una hora de diferencia - al quinto texto les solicito que me construyan su propio texto - utilizando al menos tres palabras de cada texto recibido - les vuelvo a pasar otro texto - les indico que quien ya tenga lista la actividad me la beben enviar al celular - les podría sumar para la calificación final - la primera vez que lo hice solo dos estudiantes cumplieron - 36 alumnos ya lo hacen - las imágenes - explicarles de que se trata la actividad - les pido que las observen durante un tiempo determinado - les solicito que construyan un guión a partir de lo que ven - la hora romántica - se leen algunos poemas
	La lectura incomprensible	- reconstruir el texto de manera que se le consiga el sentido a la lectura del mismo
	Las pruebas estandarizadas	- los estudiantes colombianos siempre son los que obtienen los índices más bajos - en las pruebas que yo he realizado con mis alumnos el resultado es diferente - han demostrado tener competencia crítica - las preguntas que yo les hago están todas confeccionadas con relación a

		sus intereses - tomando en cuenta el alcance de sus conocimientos - las pruebas estandarizadas hacen planteamientos generalizados que los estudiantes como los nuestros no conocen - es necesario hacer pruebas contextualizadas - las diferencias sociales repercuten en la modalidad de la educación
	Los sentimientos	- me genera sentimientos de impotencia, de injusticia social - un sentimiento de culpa ajena ante los estudiantes - por la discriminación a la que son sometidos - todo el mundo ve en las publicaciones - los estudiantes colombianos tienen los índices más bajos de comprensión de la lectura
	Impulsar un cambio	- la visión que se tiene en relación con los estudiantes colombianos y los índices de lectura - perspectiva pragmática - el motor de ese cambio - solicitar al ICFES reconsiderar las benditas pruebas estandarizadas - hacerles la propuesta de las pruebas contextualizadas - si conseguimos unirnos todas las escuelas rurales - estamos en el deber de apoyar estos profesores de las otras áreas - enseñarles a ellos las estrategias que nosotros usamos para que las apliquen - un taller para docentes sobre el tema sumado a los fundamentos teóricos

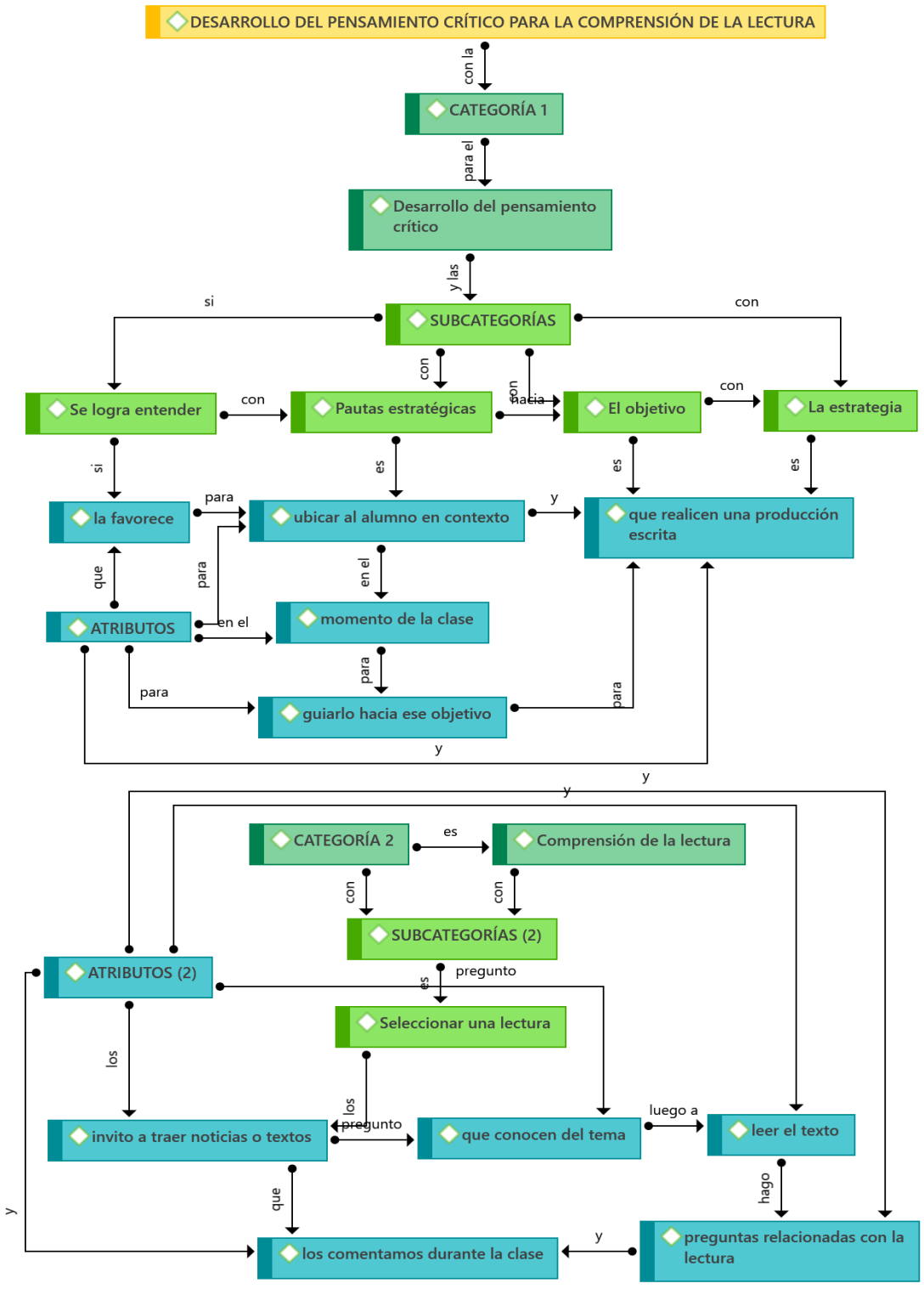
Nota: elaborado con base a la información aportada por el D1 en la entrevista.

Codificación de los datos según la matriz categorial y reducción de los datos, mediante el uso del software ATLAS.ti. Esta codificación se realiza tal como lo sugiere la matriz, es decir, para el mejor entendimiento de las redes semánticas, esta estará dividida en nueve (9) secciones, así como se refleja en la tabla precedente. Una primera parte para la categoría 1, con cuatro (4) subcategorías y cinco (5) atributos.

Una segunda parte para la categoría 2, con ocho (8) secciones, la primera con cinco (5) atributos; la segunda con tres (3); la tercera con once (11); la cuarta con catorce (14); la quinta con uno (1); la sexta con ocho (8); la séptima con cinco (5) y la octava con nueve (9).

Figura 13.

Red semántica de codificación de la categoría 1 y primera sección de la categoría 2.

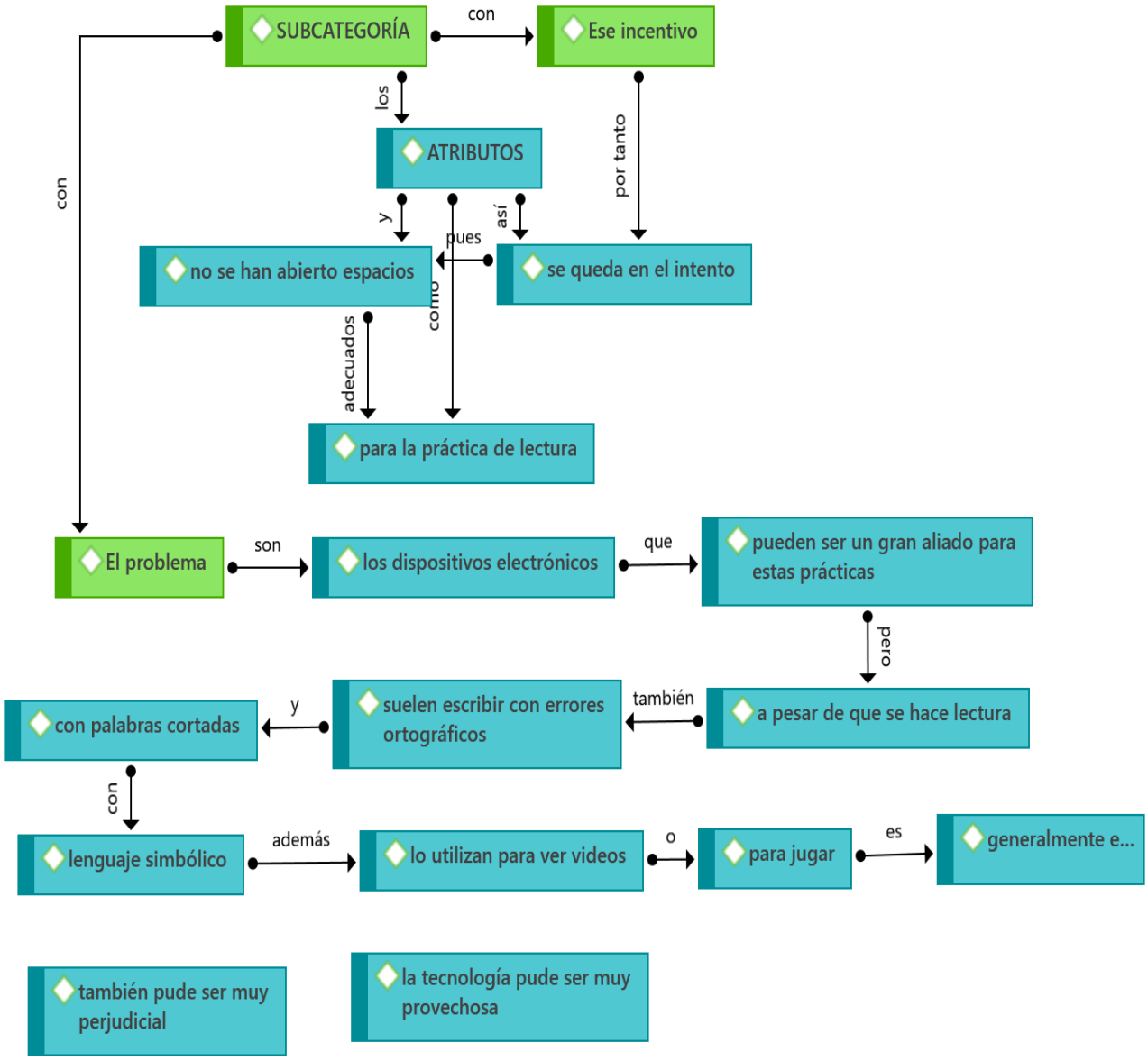


Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Cont…

Figura 14.

Red semántica de codificación, segunda y tercera sección de la categoría 2

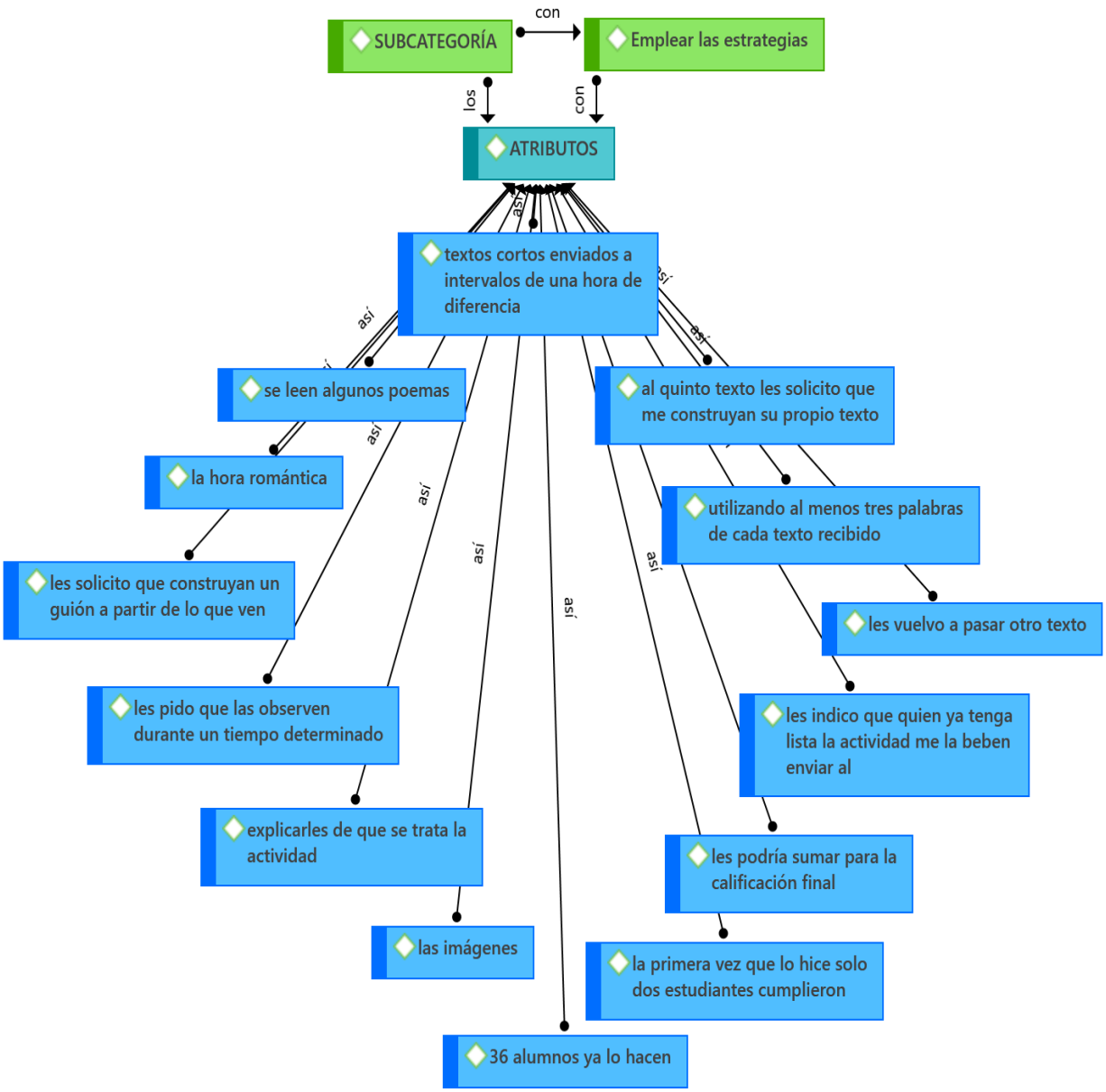


Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Cont…

Figura 15.

Red semántica de codificación, cuarta y quinta sección de la categoría 2

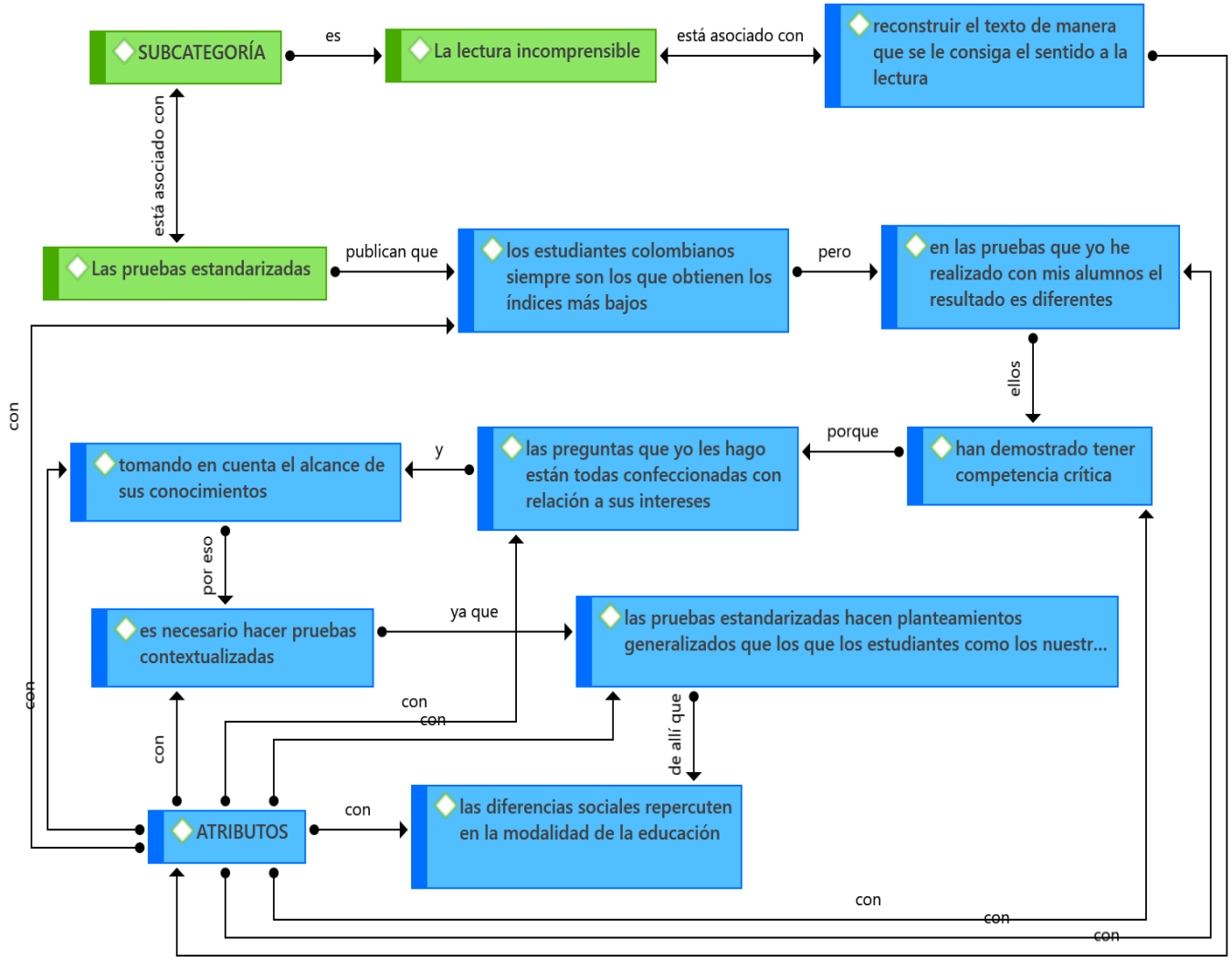


Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Cont…

Figura 16.

Red semántica de codificación, sexta y séptima sección de la categoría 2

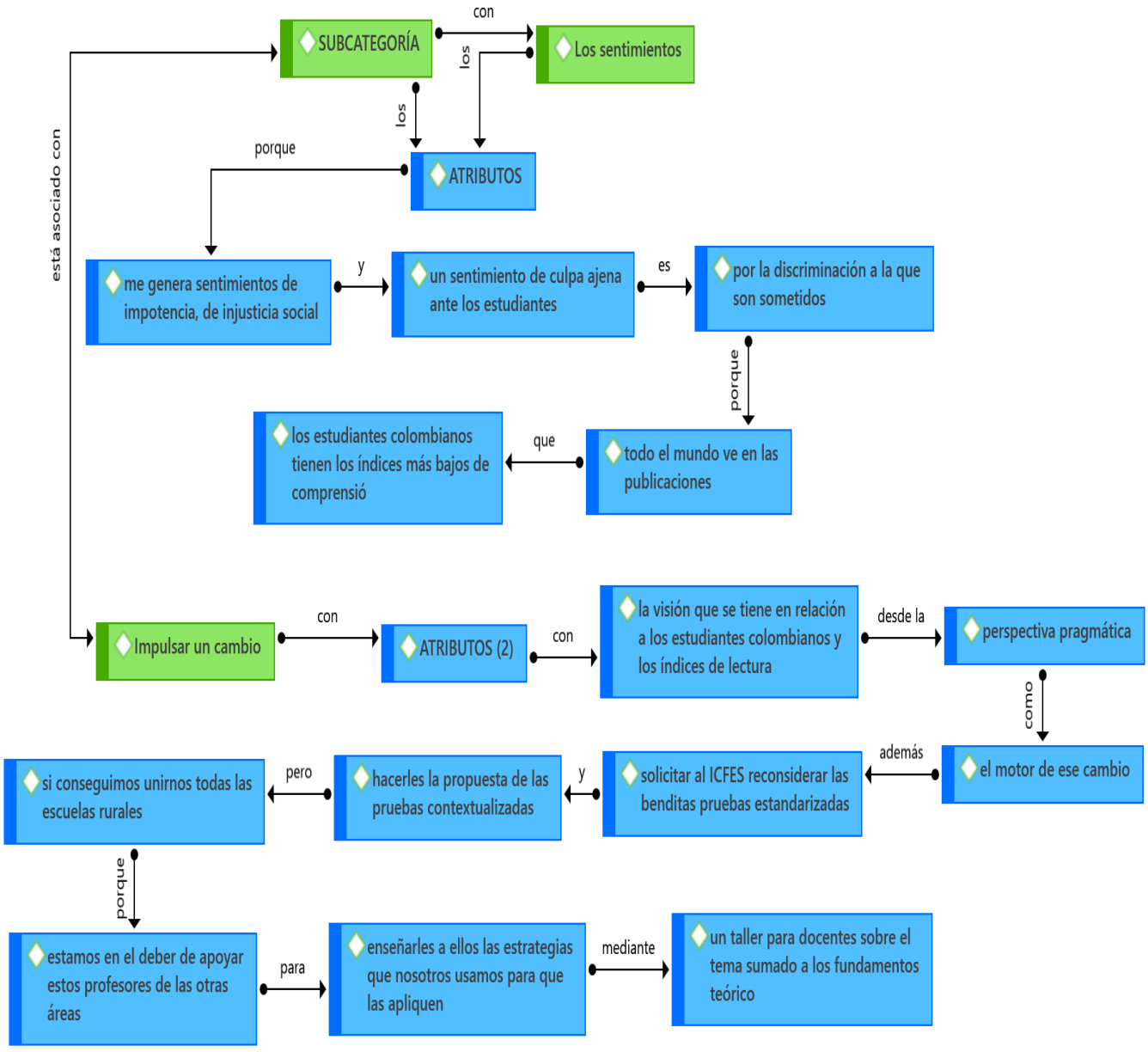


Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Cont…

Figura 17.

Red semántica de codificación, octava y novena sección de la categoría 2



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Análisis e interpretación de la información D1.

La informante clave D1, en cuanto a la categoría desarrollo del pensamiento crítico, consideró que la lectura si lo favorece, siempre y cuando se logre entender aquello que se ha leído. Por esta razón, es necesario establecer pautas estratégicas con el objetivo, en primer lugar, de ubicar al alumno en el contexto preciso o requerido

pedagógica y didácticamente para el momento de la clase donde se le instruye, se le explica, se le acompaña para guiarlo hacia ese objetivo, con la finalidad de desarrollar la capacidad de pensar críticamente para analizar, cuestionar, argumentar, generar conclusiones, inferencias, comparaciones o analogías e incluso, realizar producciones escritas o dibujos a partir de una lectura realizada

Para lograr este cometido, el docente se vale de estrategias dinámicas como invitar a los estudiantes a traer noticias impresas de revistas, periódicos o textos de su preferencia, presuponiendo que al serles conocido el material, se les podría facilitar la comprensión; se procede a la realización de las lecturas seleccionadas para luego comentarlas durante la clase, ya sea mediante preguntas, cuestionamientos, se propicia la discusión de los diferentes puntos de vista argumentando las razones de cada postura.

Con respecto a la segunda categoría, comprensión de la lectura, como punto álgido de la discusión, ya que, si no se entiende, comprende o asimila lo leído no hay manera que se desarrolle el pensamiento crítico. En tal sentido, según la informante clave D1, al seleccionar una lectura para las sesiones en clase, primero ésta debe atender a su interés y su entorno, segundo, al anunciar el título es indispensable preguntarles a los alumnos si tienen algún conocimiento acerca del tema, por ejemplo, lo que les sugiere el título, con el propósito de que construyan una narrativa imaginando acontecimientos asociados con su realidad, tercero solicitar voluntarios para realizar la lectura.

En este contexto pedagógico, didáctico y estratégico para leer un texto con el propósito de generar un clima de comprensión de la lectura, es conveniente hacer preguntas relacionadas con la misma, con la finalidad de incitar en los alumnos la indagación, la curiosidad y el deseo de conocer el mensaje que la lectura contiene, saber si están conformes con lo que le dice y si no, pues saber cómo refutar argumentando su perspectiva.

Este incentivo se quedaría en el intento al no abrir espacios adecuados para la práctica de lectura, es decir, si el objetivo es lograr que los alumnos desarrollen el

pensamiento crítico a partir de la comprensión de la lectura, para que esto suceda es imprescindible que el estudiante se encuentre motivado, también conseguir la forma de que le guste la actividad lectora, con lecturas de su agrado, acopladas con sus intereses de manera que se le haga una acostumbre.

Por otro lado, para la docente entrevistada surge el problema de los dispositivos electrónicos, los cuales pueden ser un gran aliado para estas prácticas, sin embargo, a pesar de que también se hace lectura con ellos, los jóvenes y adolescentes suelen escribir con errores ortográficos, con palabras entrecortadas o con un lenguaje simbólico, aspectos perjudiciales y deformadores del lenguaje.

El otro caso problemático con estos dispositivos, es que lo utilizan para ver videos o para jugar, actividad que generalmente la realizan en las noches cuando el resto de la familia duerme, de esto se puede decir que son dos caras de la misma moneda, es decir, la tecnología pude ser muy provechosa si se emplea de manera adecuada, pero también pude ser muy perjudicial cuando no se controla, como en el caso mencionado donde ya se ha comprobado el daño que puede causar en los niños, al pasar tantas horas con la mirada fija en video juegos o chateando en un celular, Tablet u ordenador.

Por todas estas razones, la D1 ha considerado relevante incentivar a los alumnos empleando estrategias pedagógicas diferentes, con actividades didácticas interactivas y dinámicas que propicien el aprendizaje esperado. Una de ellas es haciendo uso de los recursos tecnológicos, consiste en enviarles textos cortos con intervalos de una hora de diferencia, al quinto texto se les solicita construir un texto de su autoría, empleando al menos tres palabras de cada texto recibido, el siguiente texto es para indicarles enviar al celular de la profesora la actividad realizada, señalándoles que el ejercicio les va a sumar puntos para la calificación final.

Con respecto a los resultados obtenidos, la primera vez que se realizó solo dos estudiantes cumplieron con la actividad, sin embargo, con el transcurrir de los días se fueron animando y sumando otros alumnos, así dos meses después ya habían llegado a cumplir con la tarea 36 alumnos. Otra estrategia implementada tuvo que ver con las imágenes, donde primero se les debe explicar de que se trata la actividad, la cual

consiste en observarlas durante un tiempo determinado, se les indica fijar la mirada en cada detalle, objetos, colores, figuras, rostros para luego elaborar un guion para una obra a partir de lo que ven y de lo percibido de las imágenes.

Un aspecto para resaltar de esta actividad es que se puede hacer en equipo, de forma colaborativa, conformando varios grupos donde cada uno va aportando ideas, es otra forma de lectura y pensamiento crítico. Otra estrategia se caracterizó como la hora romántica, donde se hace lectura de algunos poemas, es decir se declama, la idea de este ejercicio es enseñar la entonación, el ritmo y el énfasis emocional dedicado a este recurso literario.

Otra estrategia para desarrollar la comprensión es la problematización de la lectura, se trata de la lectura incomprensible, es una actividad didáctica donde el estudiante recibe una lectura con los párrafos desordenados, cuya finalidad es reconstruir el texto de manera que se le consiga el sentido a la lectura del mismo, luego leerlo en voz alta y si al hacerlo se percibe errático, debe reintentarlo, la idea es que entiendan la importancia de la coherencia y consistencia de la lectura para su comprensión.

Ahora bien, al abordar el tema de las pruebas estandarizadas, donde los estudiantes colombianos siempre son quienes obtienen los índices más bajos de comprensión de la lectura, la informante D1 enfatizó que, en las pruebas realizadas a los alumnos de la institución, el resultado es diferente al haber demostrado tener competencia crítica, esto se debe a que las preguntas están todas confeccionadas con relación a sus intereses, también tomando en cuenta el alcance de sus conocimientos.

El cuestionamiento hecho por la D1 se basa en primer lugar, en que las pruebas estandarizadas hacen planteamientos generalizados, segundo, en que los estudiantes de las instituciones rurales no conocen dichos planteamientos, por lo tanto se hace pertinente hacer pruebas contextualizadas para ellos, esto corrobora que las diferencias sociales repercuten en la modalidad de la educación impartida, en la misma medida se deben evaluar los aprendizajes de acuerdo al contexto de estudio y de vida del educando.

Esta situación para la D1 dice haberle generado sentimientos de impotencia, de injusticia social, un sentimiento de culpa ajena ante los estudiantes, todo debido a la discriminación a la que son sometidos cada vez que publican los informes en la página institucional del ICFES, a la cual todo público tiene acceso, esto incide en la visión que se tiene de los estudiantes colombianos en relación a los índices de lectura, motivo por el cual es imperioso impulsar un cambio.

Desde una perspectiva pragmática, para la D1, el motor para iniciar ese cambio sería solicitar al ICFES reconsiderar las pruebas estandarizadas que se realizan de espaldas a las capacidades cognitivas de los estudiantes colombianos en las zonas rurales, por lo tanto, se sugiere hacerles la propuesta de efectuar pruebas contextualizadas, igualmente se propone unir las voces de todas las escuelas rurales para conseguir la fuerza necesaria a fin de ser escuchados.

Para hacer más contundente este cambio, la D1 también hace un llamado al compromiso de los docentes del área de Lengua Castellana, en cuanto al deber de apoyar los profesores de las otras áreas, de instruirlos a ellos acerca de las estrategias aquí implementadas para que las apliquen, esto pudiera hacerse mediante un taller para docentes sobre el tema, sumado también a los fundamentos teóricos que se generen como resultado de la presente investigación.

Tabla 18.

Matriz de categorización y reducción de datos D2

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ATRIBUTOS
Desarrollo del pensamiento crítico	Proceso guiado por el docente	- claro que la favorece - siempre y cuando se lea con esa intención - consecución de varios pasos - leer, procesar, preguntar y producir - se selecciona el tipo de lectura - lee el texto - se les hacen determinadas preguntas - se les pide una producción escrita - según el resultado vamos a saber si lo leído se entendió - si se comprendió, despertó la creatividad en los estudiantes - si son capaces de producir - un cuento, una canción, un ensayo o un dibujo

	Programa de Lengua Castellana	- significa que hubo comprensión - esto favorece el pensamiento crítico - el ejercicio de la lectura forma parte del contenido implícito - dentro de la programación está contemplado realizar prácticas de lectura - incentivar el hábito de leer en los estudiantes - en mi planificación incluyo - taller de lectura por semana - le tocó a los estudiantes traer textos de su preferencia - seleccionaron 4 de ellos - se dividieron en cuatro grupos - asignaron a un lector - cada grupo hizo lectura de su texto - cada grupo debió generar un ensayo - lo que leyó el otro grupo - puede dar testimonio - éxito de la actividad
Comprensión de la lectura	Sumando vocabulario Lectura y discusión de noticias	- otra de las estrategias - les envío un texto al celular - deben leerlo y subrayar las palabras desconocidas - buscarlas en el diccionario - escribir su significado - quienes no tienen celular - facilito el texto en físico - hacemos dinámicas de lecturas - ellos deben producir un texto de 300 palabras - leerlo en voz alta - los mismos alumnos seleccionan - cinco relatos más originales - son premiados con un punto - ganadores aunque pueden participar - deben ser seleccionados en la próxima práctica - que todos puedan optar al punto-premio - La estrategia que me ha dado más resultado - selecciono un conjunto de noticias - deportes, de farándula o de corte ambientalista - evitar controversias - lo que interesa es enseñarles a pensar críticamente - otra estrategia es el concurso de trabalenguas - hacerlo un poco más divertido - les pido que lean el trabalenguas

	Sentimientos encontrados	- vayan acelerando - les da agilidad para la articulación de palabras. - Lo más notorio en este sentido - cuando les interesa algo que leen - asimilan, lo analizan críticamente - lo comentan de la forma más elocuente - tiene que ser algo que conozcan - tema cercano a su cotidianidad - todas las cosas que escriben - acerca de la vida en familia - la escuela - trabajo en el campo - siembra, la cosecha - cría de animales - lo demás es lo que ven en televisión - en las redes sociales - se les dificulta responder a las pruebas estandarizadas - me causa tristeza como se sienten ellos - cada vez que publican los resultados de las pruebas - son señalados como los de menor puntaje en comprensión lectora - en verdad no entienden - no lo conocen, no pertenece a su entorno - apenas van conociendo algunas cosas - se muestran en la internet - no todos tienen acceso a ella - en el contexto de su día a día - se manejan de maravilla - una oportunidad hicimos una actividad - de la siembra y cultivo del banano - si los hubiera escuchado - puedo mostrar sus producciones - estas calificaciones y los resultados en el registro diario - comprenden lo que leen - conocen de que se trata - está demostrado - no lo conocen para ellos es como leer en otro idioma - apostaría a que si hacen una prueba - términos que se manejan en los entornos rurales - invierten los puntajes - nuestros alumnos obtendrían los más altos - los estudiantes urbanos los más bajos

	Fundamento teórico	- es necesario - que ese fundamento teórico - el conocimiento necesario, compensatorio y complementario - ampliar el alcance cognitivo de nuestros estudiantes - sus aprendizajes vayan más allá - lo que perciben aquí - con esas pruebas lo que para mí se ha demostrado - que el conocimiento es limitado - para los estudiantes de los entornos rurales
	Diseñar un plan programado	- más que la comprensión de la lectura - buscar la posibilidad de ampliar el campo de conocimiento de los alumnos - un plan programado - se incluyan secciones con proyección de películas-foro - de manera que los estudiantes - sus profesores analicen, comenten - hagan preguntas cuyas respuestas surjan del mismo diálogo - se genera en el foro - también realicen ensayos donde expresen sus percepciones - lo que han visto, discutido y aprehendido - los va a motivar mucho - querer buscar un futuro mejor - así no solo consolidan la comprensión lectora - que también comprenden - más allá de lo que los rodea en el presente - un mundo por conocer, por explorar y aprender

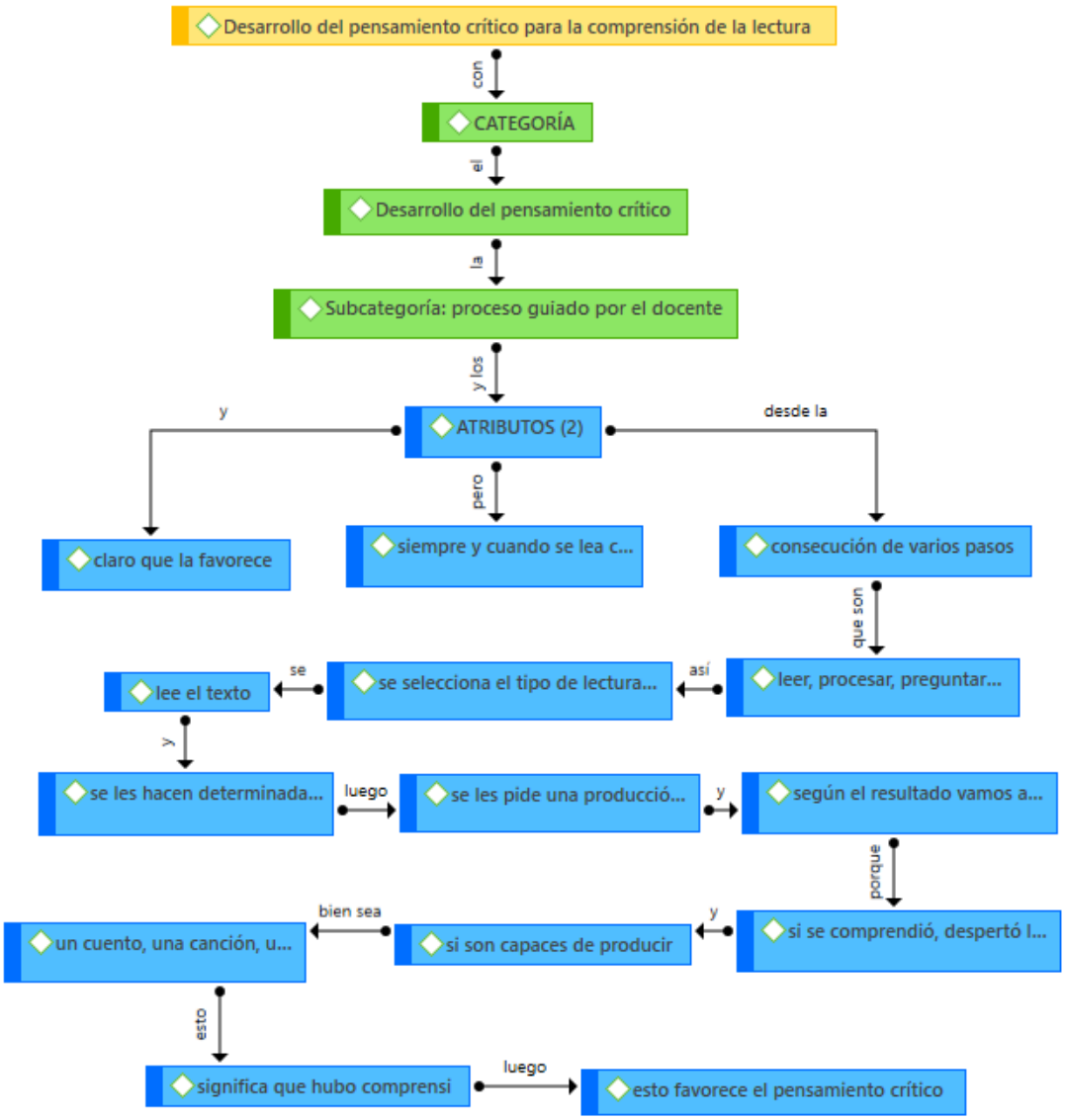
Nota: elaborado con base a la información aportada por el D2 en la entrevista.

A continuación, se realiza la codificación según la matriz categorial y reducción de los datos, mediante el uso del software ATLAS.ti. Esta codificación se efectúa tal como lo sugiere la matriz, es decir, para el mejor entendimiento de las redes semánticas, esta vez estará dividida en siete (7) secciones, así como se refleja en la tabla precedente: la primera y segunda sección para la categoría 1 con catorce (14) atributos cada subcategoría. Cinco secciones para la categoría 2 y dieciséis (16) atributos la primera

subcategoría, veinticinco (25) la segunda, veinticuatro (24) la tercera, nueve (9) la cuarta y dieciséis (16) la quinta sección de atributos.

Figura 18.

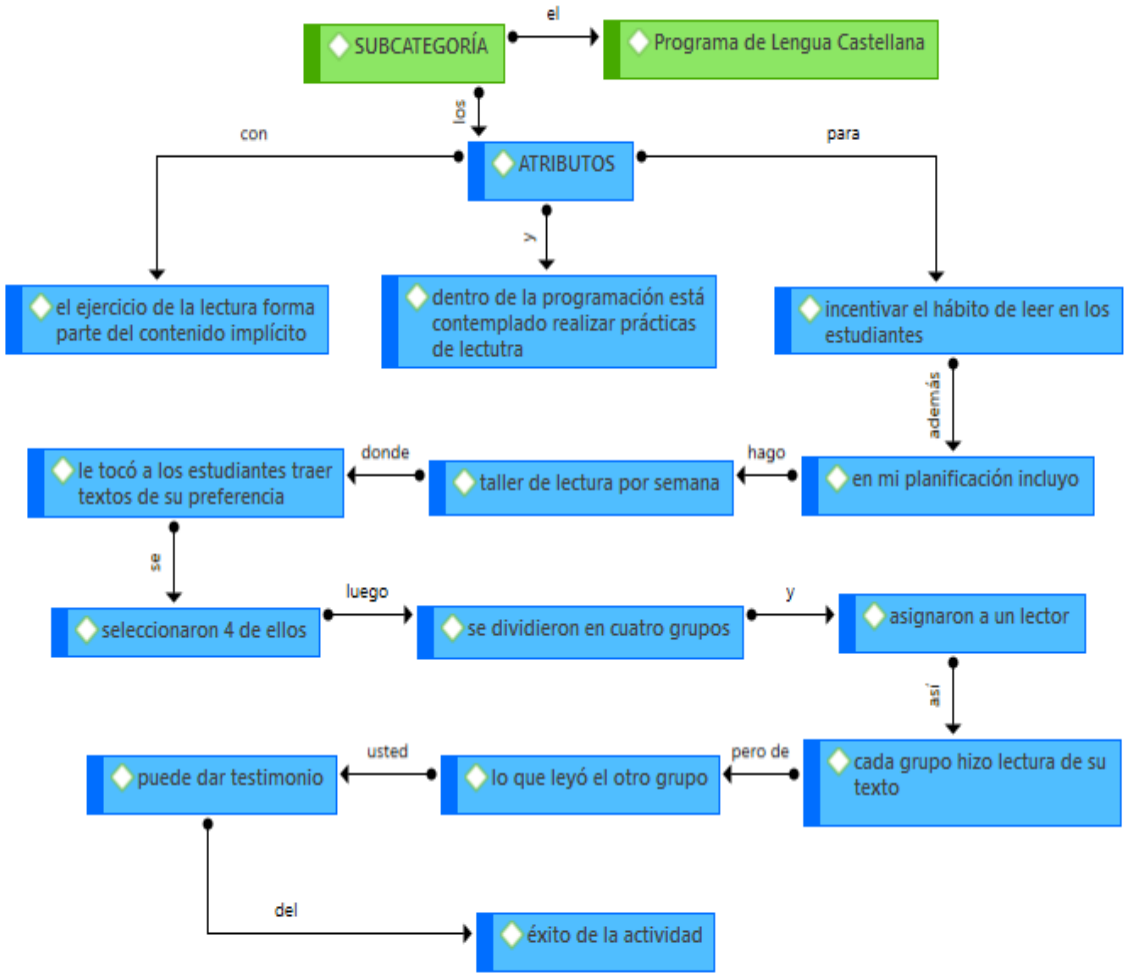
Red semántica de codificación de la categoría 1 sección 1



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Figura 19.

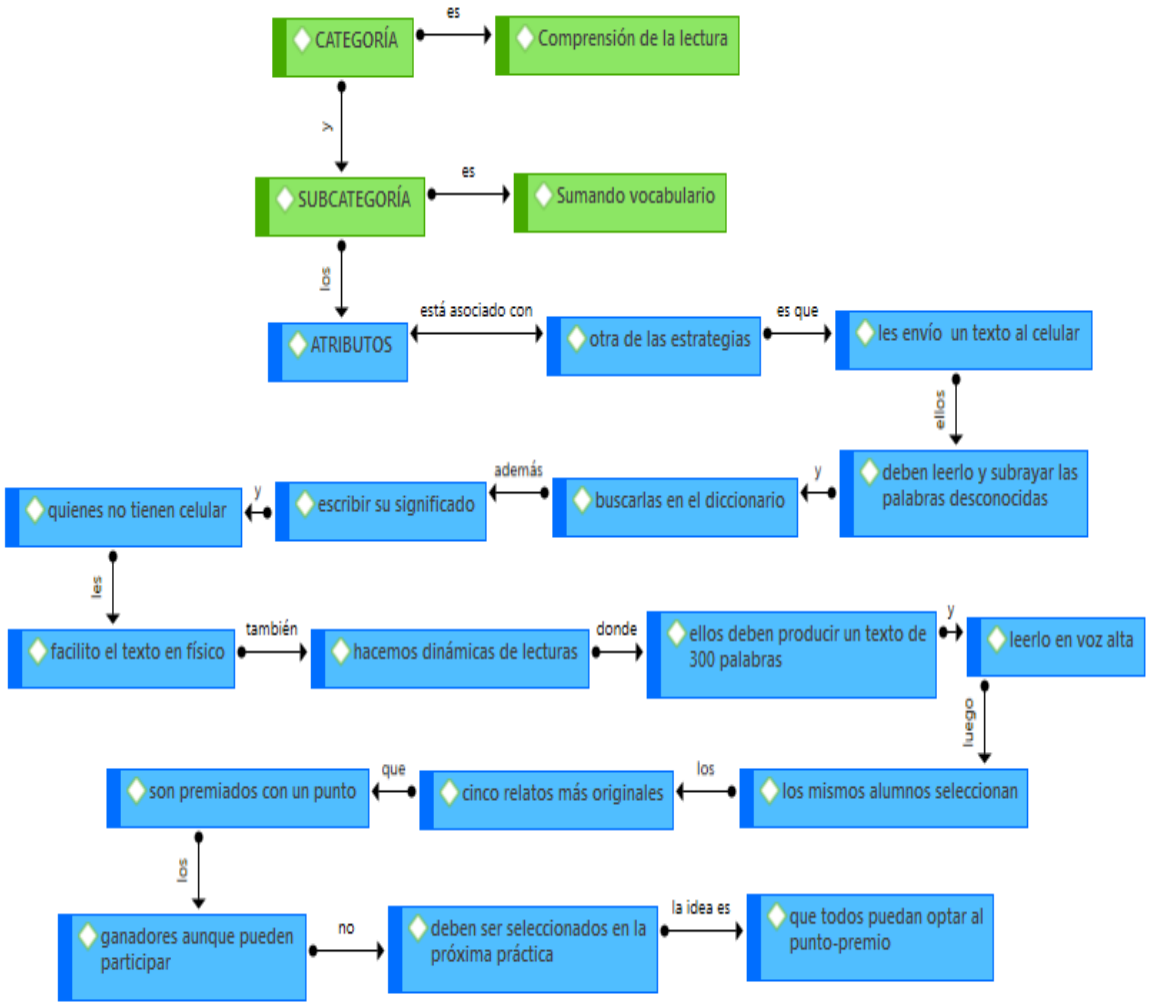
Red semántica de codificación de la categoría 1 sección 2



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Figura 20.

Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 1



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Figura 21.

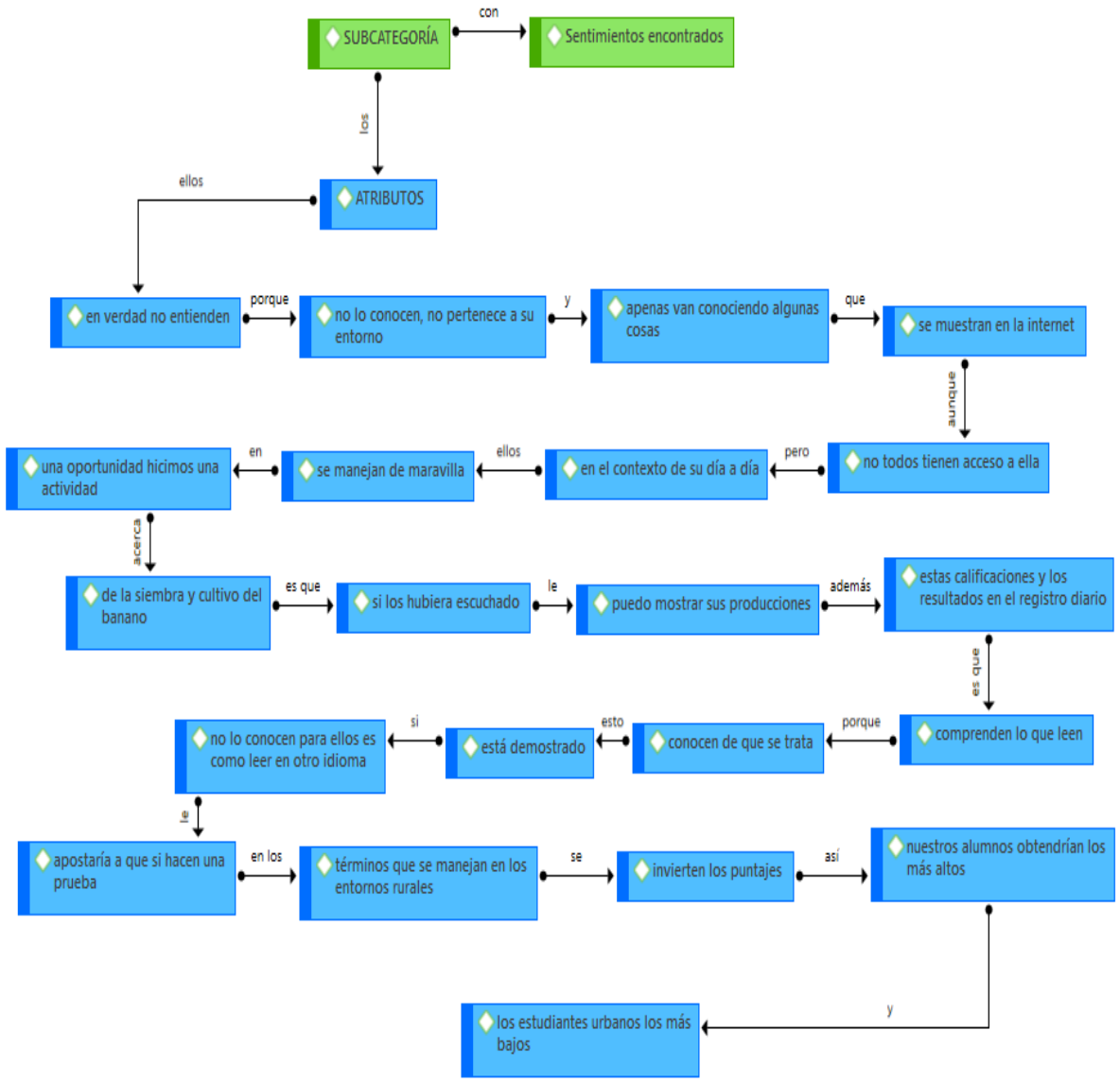
Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 2



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Figura. 22

Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 3



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Figura 23.

Red semántica de codificación de la categoría 2 secciones 4 y 5



Activar Wir
Ve a Configura

Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Análisis e interpretación de la información D2.

Con respecto a la información aportada por el entrevistado D2, en relación a las representaciones sociales del pensamiento crítico para el desarrollo de la comprensión de la lectura, esgrime la certeza de que la lectura efectivamente favorece el pensamiento crítico, pero hace una salvedad al advertir que su efectividad se da cuando la lectura se realiza con esa intención, para ello relaciona la consecución de algunas etapas o pasos a seguir tales como leer, procesar, preguntar y producir, por lo tanto debe ser un proceso guiado por el docente.

En este caso se debe seleccionar el tipo de lectura adecuada, el docente dispone la lectura del texto para posteriormente proceder a realizar algunas preguntas puntuales, relacionadas con la lectura de manera que el estudiante reflexione y analice acerca del mensaje dejado por el texto. El siguiente paso, para evaluar que tanto se comprendió lo leído, solicita de los alumnos desarrollar una producción escrita de manera libre, pero enfocada en lo percibido del texto, una vez obtenido el resultado, el docente constatará que tanto han comprendido. Desde esta perspectiva, si se comprendió, despertó la creatividad en los estudiantes, y si son capaces de producir un cuento, una canción, un ensayo o un dibujo, para el docente, significa que hubo comprensión y esto favorece el pensamiento crítico.

Por otro lado, el D2 hizo énfasis en el Programa de Lengua Castellana, en el cual se contempla de forma implícita y explícita el ejercicio de la lectura así como incentivar en los estudiantes el hábito de leer, basado en esto el docente entrevistado incluye en su planificación un taller de lectura por semana, en el cual son los estudiantes los encargados de traer los textos de su preferencia, entre todos seleccionan 4 de ellos, luego se dividen en cuatro grupos, cada grupo con un texto, acuerdan y deciden la sección a leer, también deben asignar a un lector y luego cada grupo hizo lectura de su texto. Al final cada grupo debe realizar un ensayo, pero no de su lectura sino de lo leído por el otro grupo, el grupo uno lo que leyó el dos, el dos lo del tres y así sucesivamente. El profesor hace mención sobre el hecho que como autor responsable estuve presenciando la actividad realizada, por lo que pudo contar con

este testimonio en relación al éxito del taller de lectura correspondiente a esa semana para indicar que los alumnos si entienden y comprenden lo que leen.

Esto denota que cuando conocen de qué se trata la lectura, al estar familiarizados con la terminología discursiva del texto, los educandos pueden sumergirse en el significado del léxico y comprenderlo. Es un hecho que está demostrado, en términos generales, cuando no lo conocen para ellos es como leer en otro idioma, es una situación que se le presenta a cualquier lector. El docente pudo aseverar analógicamente con una apuesta, que si hacen una prueba con términos que se manejan en los entornos rurales, podría asegurar la inversión de los puntajes, nuestros alumnos obtendrían los más altos y los estudiantes urbanos los más bajos

Otra de las estrategias empleadas por el docente es la que ha denominado “sumando vocabulario”, con el propósito de darle un uso provechoso a los dispositivos electrónicos, como celulares, tabletas o computadoras. Esta estrategia consiste en enviarles un texto al celular, el cual, por supuesto deben leer y según las indicaciones del profesor, han de subrayar las palabras desconocidas para localizarlas en el diccionario para luego escribir su significado.

En cuanto al alumno que no posee un celular, se le facilita el texto en físico bajo igual condiciones subrayar las palabras desconocidas para localizarlas en el diccionario y luego escribir su significado. Una vez en el salón de clases, se hacen dinámicas de lectura con los mismos textos usados para sumar vocabulario, con la finalidad de conocer los diferentes usos del vocabulario, aspecto igualmente coadyuvante en el desarrollo del pensamiento crítico, ya que, al extender el vocabulario, los estudiantes tienen la posibilidad de argumentar sus criterios y puntos de vista.

Como estrategia de evaluación, los estudiantes deben producir un texto de 300 palabras para luego leerlo en voz alta. Como un incentivo de animación motivacional, los mismos alumnos seleccionan cinco relatos más originales, los cuales son premiados con un punto, ahora bien, se aclara que aquellos que hayan ganado, aunque pueden participar en las próximas sesiones no deben ser seleccionados nuevamente en la próxima práctica, la intención es que todos puedan optar al punto-premio.

Según el informante D2, la estrategia que le ha dado un mejor resultado es el de la lectura y discusión de noticias, ya que este ejercicio requiere de habilidad lectora, capacidad de análisis y competencia discursiva, para ello se seleccionó un conjunto de noticias sobre deportes, farándula o de corte ambientalista, esto con la idea de evitar controversias, ya que lo relevante aquí es enseñarles a pensar críticamente.

Otra entre muchas estrategias, es el concurso de trabalenguas, con la finalidad de hacer lo didáctico un poco más divertido o entretenido, se les pide a los alumnos que lean el trabalenguas, luego que vayan acelerando, aunque se ríen y se divierten un rato, este ejercicio les da agilidad para la articulación de palabras, ya que se ejercita todo el aparato fonador, así como el control de la respiración para hablar.

Es propicio para los momentos de lectura en voz alta, cuando se encuentran con frases y oraciones con palabras que cuesta pronunciar de corrida, por ejemplo: el cielo está entablicuadrillado, quien lo entablicuadrillaría, quien lo entablicuadrilló buen entablicuadrillador sería. Esto es característico de una lectura vacilante o problemas de fluidez en la lectura, lo cual puede indicar una dificultad en la precisión lectora, que puede ser un síntoma de un trastorno de lectura como la dislexia, donde se dificulta la decodificación de palabras y la lectura eficiente.

Para el profesor informante, lo más significativo en este sentido es el hecho de cuando les resulta interesante la lectura la asimilan rápidamente, analizan críticamente y la comentan de la forma elocuente, por esta razón conviene conocer el interés y lo que necesita aprender, y así se sentirán atraídos hacia la lectura, principalmente porque saben y conocen de lo que esta trata, y si es un tema cercano a su rutina cotidiana mejor aún, esto lo ha percibido el docente al evaluar, por los temas seleccionados por ellos para producir textos, éstos generalmente están relacionados con lo vivido diariamente, la escuela, sus pares, la familia, la siembra y cosecha del banano, la familia, la vida en el campo.

El resto es lo que escasamente pueden ver en la televisión o en las redes sociales cuando consiguen conectarse, en otras palabras, el estudiante de las zonas rurales ya en educación media, en su mayoría nunca ha salido del sector, esto es del

Municipio Zona Bananera, del Magdalena, específicamente de los corregimientos de Orihueca, Río Frío y Varela, entorno del estudio.

Otro aspecto abordado por el D2 fue el emocional o sentimental, fue cuando se le planteó la sexta pregunta en torno a los sentimientos que le genera la situación actual de sus estudiantes, en relación con la comprensión de la lectura, momento en el cual se manifestó sensiblemente triste por los estudiantes, al solidarizarse con ellos, pues en cada publicación de los resultados de las pruebas SABER-ICFES son señalados como los alumnos con los puntajes más bajos en el área de comprensión de la lectura sin tomar en cuenta el desconocimiento acerca de los planteamientos que dichas pruebas hacen, porque no conocen esa terminología, no está familiarizados con ella, escasamente están comenzando a conocer algunas cosas, mediante la internet, cuando se pueden conectar y no todos tienen acceso a ella.

Para este docente, es necesario que este fundamento teórico que se está gestando en la presente investigación, tome prioridad del conocimiento necesario, compensatorio y complementario para ampliar el alcance cognitivo del educando de educación media, esto significa llevar su aprendizaje más allá de lo que han aprendido aquí y ahora, pues con esas pruebas lo demostrado es que el conocimiento es limitado para los estudiantes de los entornos rurales.

En atención a lo analizado, se presenta la posible solución que propone el informante D2: Diseñar un plan programado, desde su condición de profesor de Lengua Castellana, más allá de la comprensión de la lectura, prevalece buscar la posibilidad de ampliar el campo de conocimiento de los alumnos, mediante este plan programado, el cual debe incluir secciones con proyección de películas-foro; esto implica la lectura lexical y la lectura interpretativa, es decir que la lectura no se limite a la simple decodificación de símbolos fonéticos o alfabéticos, sino del lenguaje gestual, musical y artístico.

De esta manera los estudiantes, acompañados de sus profesores analicen, comenten y hagan preguntas cuyas respuestas surjan del mismo diálogo generado en el foro, asimismo crear producciones escritas, dibujadas o letras para canciones o poemas, donde expresen sus percepciones acerca de lo que han visto, discutido y

aprehendido y experimentado, esta actividad los motivaría mucho a querer buscar un futuro mejor, así no solo consolidan la comprensión de la lectura, también comprenden que más allá de lo que los rodea en el presente, hay un mundo por descubrir y conocer.

Tabla 19.

Matriz de categorización y reducción de datos D3

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ATRIBUTOS
Desarrollo del pensamiento crítico	Es una actividad que ocurre en el cerebro	- estoy segura que es así - usted lee un texto - cerebro se conecta con las ideas del autor del texto - se van creando imágenes - lo que percibe - una reacción automática de causa-efecto - lee por ejemplo - velero va cruzando la bahía - primero que le viene a la mente - una embarcación con velas navegando - la comprensión ocurre cuando entiende - través de la lectura contextual - mensaje enviado por el autor a través - allí la importancia de una buena lectura - a los signos de puntuación - coherencia, cohesión y adecuación - que haya comunicación entre el texto - sujeto lector - así pensar con criticidad
Comprensión de la lectura	Incentivar la lectura	- Es una tarea primordial del docente - especial los que pertenecemos al área de lenguaje. - es imprescindible crear una conexión - la escuela y el entorno familiar - los padres le den continuidad - ejercicio de la lectura - por lo menos hagan una hora de lectura - temas que le sean agradable al estudiante - una forma de instruir a la familia - que en el sector existen algunos habitantes - carecen de esa habilidad - En las planificaciones siempre incluyo una actividad

	Ordenar coherentemente las ideas	- involucra la lectura - es una tarea prioritaria - Una de las estrategias es ordenar coherentemente las ideas - en entregarles una serie de ideas para que las ordenen - varios párrafos de un texto - se los coloco de forma desordenada - deben leerlos y ordenarlos hasta que le encuentren sentido - modalidad, es el dominó con palabras - esta vez es con las palabras - entrego una lectura con las palabras revueltas - ellos deben colocarlas en el lugar que le corresponde - estrategia es la de las ideas - hacemos una lectura y una vez terminada - idear un final diferente - idear un final diferente - idear respuestas diferentes - así se hace el momento de la lectura entretenido, divertido, creativo y productivo
	Estrategias pedagógicas y evaluación	- Los círculos de lectura - lectura en voz alta - taller de lectoescritura con el método Socrático haciendo preguntas abiertas - el debate de ideas - además lo complemento con el trabajo en equipo - desarrollar también el desempeño colaborativo - aprendizaje basado en problemas - donde les planteo desafíos como el análisis de una poesía - la letra de una canción - una simple expresión idiomática - A partir del desempeño que ellos tienen - cada una de las actividades que se hagan - acumulando logros - los estudiantes en su mayoría - logrado aceptables niveles de comprensión - les cuesta expresar sus ideas - vocabulario es un poco limitado - se cohíben a la hora de exponerlas - a pesar de todas las carencias - rodean su existencia - problemas que viven cada día - ímpetu, coraje y ánimo por aprender

	Sentimientos de empatía, y de orgullo	- necesitan motivación, oportunidades, atención - tienen talento pero se encuentran limitados - mismos han manifestado que solo los toman en cuenta - decir en las publicaciones - tienen el puntaje más bajo de comprensión lectora nos corresponde ser solidarios con ellos - insistir para que esas pruebas sean contextualizadas - verá cómo cambia el panorama
	Animación de la lectura	- debemos enfocarnos más en reforzar - actividades de lectura en conjunto con la práctica - hacer una lectura animada - leer un cuento, una historia o una anécdota - luego escenificarla, conformando equipos de trabajo - unos desarrollen el guion - armen la escenografía - otro grupo actúe - Otra actividad podría ser - un festival para declamadores de poesías - la poesía debe ser leída no memorizada
	Es trabajo de todos.	- Considero conveniente estos fundamentos - pueden orientar a crear más estrategias didácticas - complementar las actividades - mejorar nuestra función pedagógica - en primer lugar tomar muy en cuenta estos fundamentos teóricos - realizar más actividades relacionadas con estos temas, profundizar en la planificación del PEI - instituyendo un plan especial - enfrentar la situación y solventarla

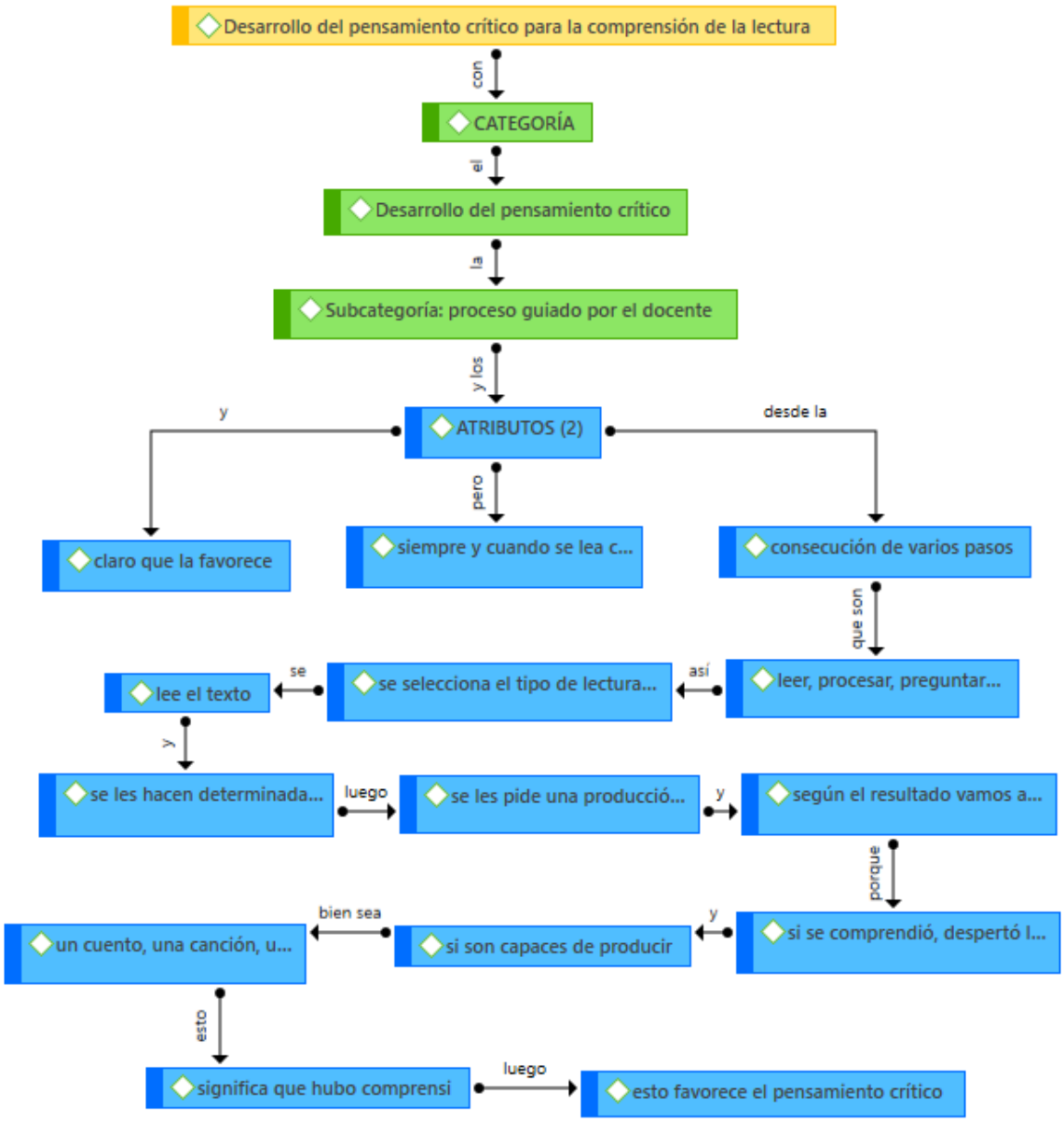
Nota: elaborado con base a la información aportada por el D3 en la entrevista.

A continuación, se realiza la codificación según la matriz categorial y reducción de los datos del D3, mediante el uso del software ATLAS.ti. Esta codificación se efectúa tal como lo sugiere la matriz, es decir, para el mejor entendimiento de las redes semánticas, esta vez estará dividida en siete (7) secciones, así como se refleja en la

tabla precedente: la primera sección para la categoría 1 con diecinueve (19) atributos. Seis (6) secciones para la categoría 2, con once (11) atributos la primera subcategoría, dieciocho (18) la segunda, dieciocho (18) la tercera, once (11) la cuarta, once (11) la quinta y ocho (8) la sexta sección de atributos.

Figura 24.

Red semántica de codificación de la categoría 1 sección única



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Figura 25.

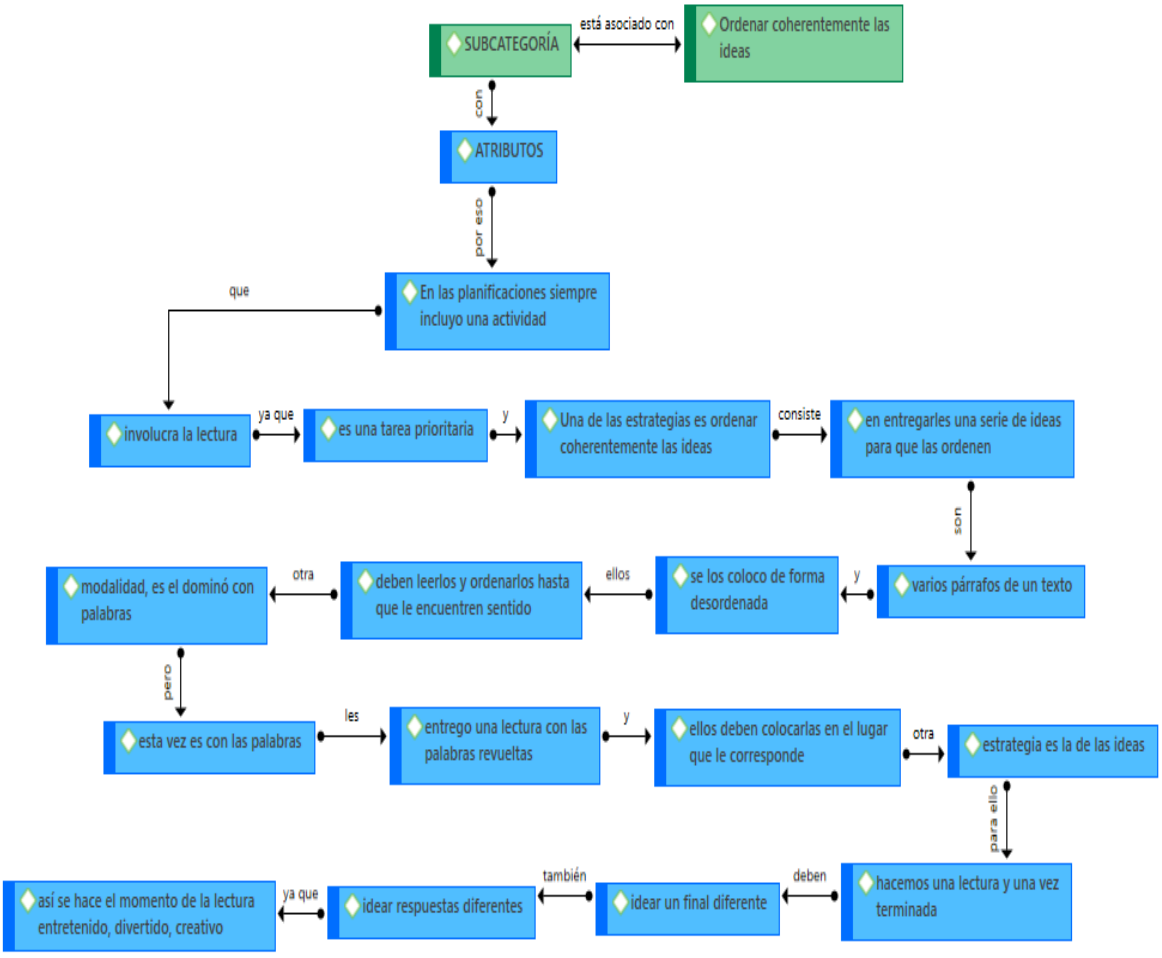
Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 1



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Figura 26.

Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 2



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Figura 27.

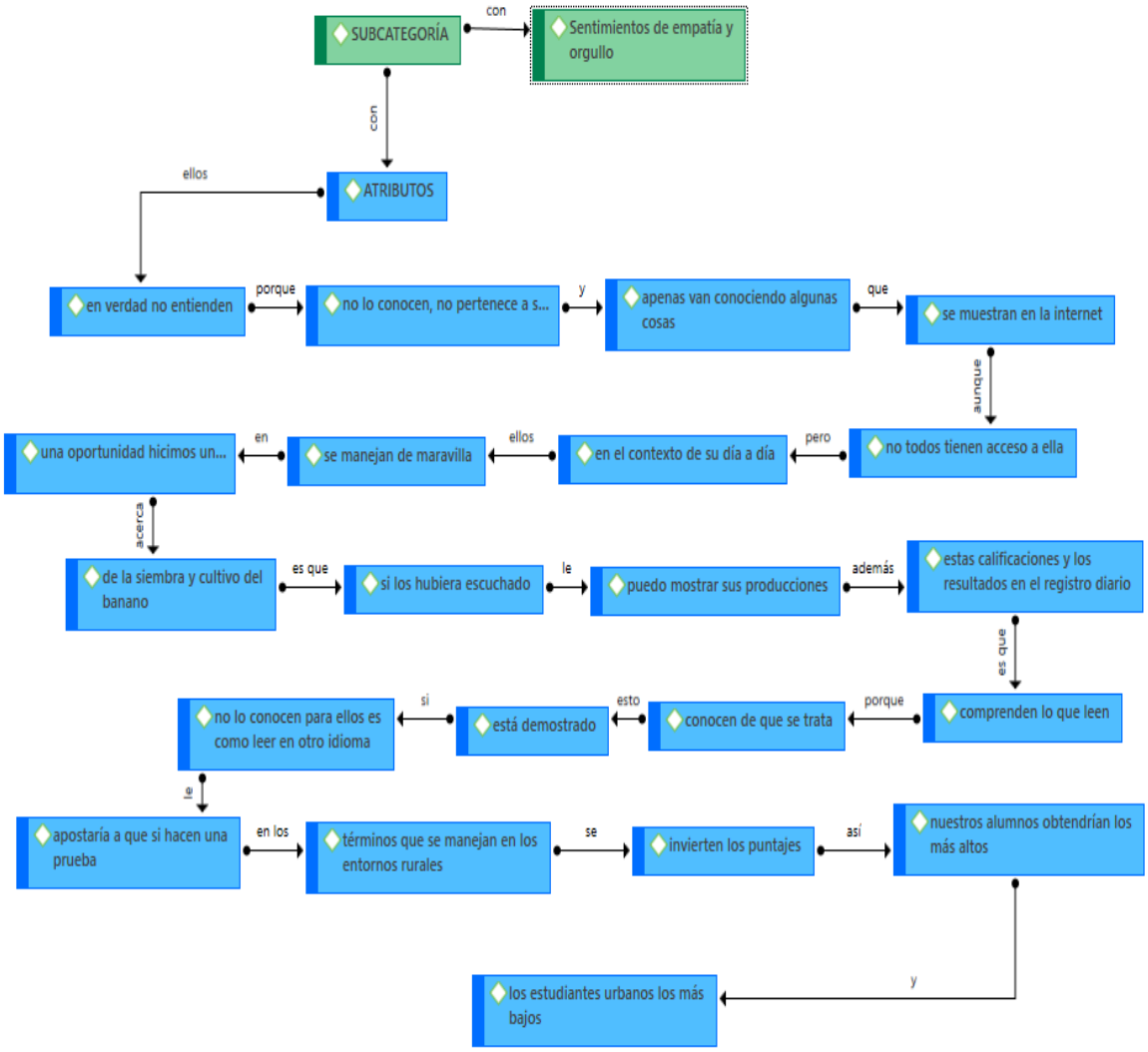
Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 3



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Figura 28.

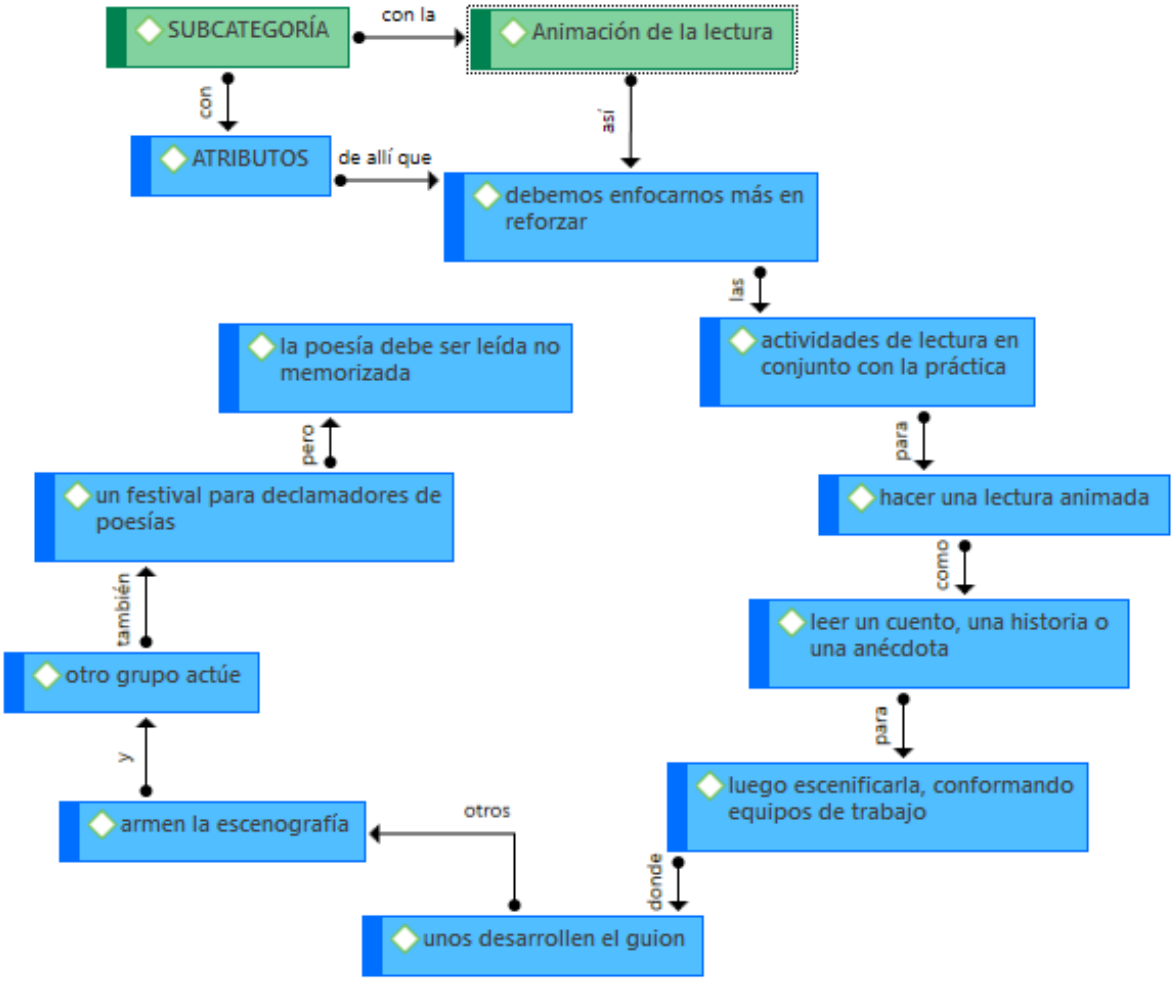
Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 4



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Figura 29.

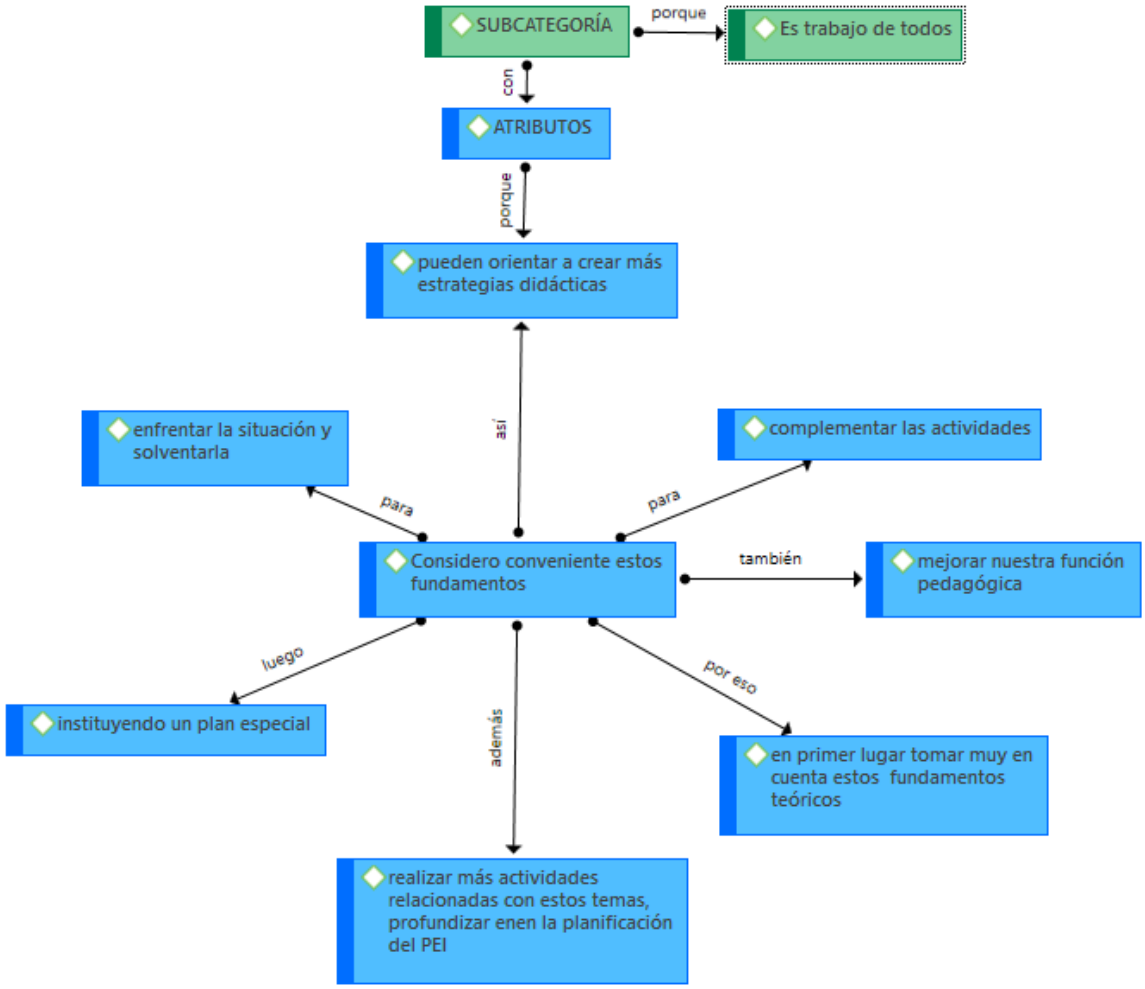
Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 5



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Figura 30.

Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 6



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Análisis e interpretación de la información D3

En lo que respecta al informante clave D3, al preguntarle acerca de si considera que la lectura favorece el desarrollo del pensamiento crítico y por qué, admitió estar de acuerdo en cuanto a estar segura de ser así, argumentando de hecho que el acto de leer, consiste en un proceso mental el cual transcurre en el cerebro. De acuerdo a lo referido por la D3, al leer un texto el cerebro se conecta con las ideas del autor, de esa

forma se van creando imágenes de lo percibido durante la lectura, esto se trata de un acto reflejo, es decir, si el autor hace referencia de un paisaje donde un velero navega en una laguna, esa es la idea que el lector imagina mentalmente, con lo cual ejemplifica la ocurrencia de la comprensión al haber captado la idea del autor mediante la lectura contextual.

Esta es la relevancia de hacer una buena lectura, consciente de los signos de puntuación y sus funciones, como la coherencia, cohesión y adecuación, aspectos necesarios para que haya comunicación entre el texto y el lector, un proceso que articulado correctamente permite al estudiante pensar no solo con criticidad, sino también a analizar asertivamente para discernir entre realidad y fantasía, así como refutar con argumentos válidos.

En cuanto a la segunda categoría, comprensión de la lectura, la informante D3, es una profesora entusiasta en cuanto a incentivar la lectura se refiere, estimándolo como una tarea primordial del docente, con mayor compromiso para educadores especialistas en el área de lenguaje. Igualmente pone el énfasis en crear una conexión entre la escuela y el entorno familiar del educando, en atención a la corresponsabilidad de los padres en la educación de sus hijos, a fin de le hacerle seguimiento a su proceso de aprendizaje, en este caso al ejercicio de la lectura, procurar por lo menos hacer una hora de lectura diaria, facilitándoles temas adecuados y que le sean agradables al estudiante, esto igualmente es una forma de favorecer instrucción en la familia, por cuanto hay muchos hogares donde está ausente esta práctica.

Al plantearle a la entrevistada en relación como incentiva la lectura en el aula de clase, explicó algunas de las estrategias didácticas que incluye en sus planificaciones semanales, entre las cuales menciona como tarea prioritaria ordenar coherentemente las ideas, para ello les hace entrega de una serie de ideas para que las ordenen, es decir, el contenido del material está compuesto por una serie de párrafos de un mismo texto, los cuales se encuentran desordenados, la actividad consiste en leerlos atentamente para ordenarlos de forma coherente hasta que le den sentido correcto y lo comprendan al leerlo.

Otra modalidad, es el dominó con palabras, es un tanto parecida a la anterior, solo que esta vez no son párrafos sino de vocablos, el procedimiento es presentarles la porción de una lectura con las palabras revueltas, con la finalidad de colocarlas en el orden correspondiente hasta conseguir la cohesión de la lectura. La docente también hizo referencia a una estrategia acerca de las ideas, cuya actividad consiste en hacer una lectura, una vez terminada los estudiantes deben idear un final diferente, también respuestas diferentes de los personajes, de esta forma de propicia la creatividad, la imaginación, la inferencia, la analogía, la contradicción, luego exponen el argumento de lo realizado, haciendo el momento de la lectura más entretenido, divertido, creativo y productivo.

Cuando se le interpeló a la D3, en torno a otras estrategias empleadas, la docente mencionó los círculos se lectura en voz alta secuenciada, es decir, cada alumno debe tomar el turno de la lectura a una señal de la profesora, de esta manera se mantienen alertas al seguimiento lector. También informó acerca de otra de las estrategias aplicada, la cual dio a conocer como taller de lectoescritura con el método Socrático, así mismo como lo hacía el filósofo, haciendo preguntas abiertas antes, durante y después de la lectura.

En esta misma línea pedagógica, comentó la estrategia sobre el debate de ideas el cual complementa y articula con la técnica del trabajo en equipo de manera que implique desarrollar también el desempeño colaborativo entre pares, igualmente dice aplicar el aprendizaje basado en problemas, mediante el planteamiento de desafíos como el análisis de una poesía, así como la letra de una canción o una simple expresión idiomática.

En relación a la técnica de evaluación, desde una perspectiva formativa acumulativa, a partir del desempeño que los educandos tengan en cada una de las actividades realizadas, van acumulando logros de aprendizaje, habilidades y destrezas mediante dichas experiencias donde los estudiantes, en su mayoría, han logrado alcanzar aceptables niveles de comprensión, tomando en cuenta algunas limitaciones relacionadas con la expresión de sus ideas, las cuales aún se les dificulta articular debido al escaso vocabulario por lo que se cohíben a la hora de exponerlas.

Al preguntarle a la profesora acerca de los sentimientos generados a causa de la situación actual de los estudiantes con respecto a la comprensión de la lectura, sin tardanza respondió sentir empatía y orgullo por ellos, refiriéndose al hecho de que a pesar de todas las carencias que actualmente les rodean en su cotidianidad, aunado a los problemas enfrentados cada día, ya sea en el hogar, en la comunidad o en la misma institución, no pierden el ímpetu, el coraje y el ánimo por aprender.

Al respecto, la docente ha puntualizado que los estudiantes necesitan ser motivados, ampliar las oportunidades de un futuro próspero, además requieren de mayor atención, no solo por parte de sus padres sino también del Ministerio de Educación Nacional, muchos de ellos tienen talento y buena proyección, pero se encuentran limitados al no poder acceder a la educación superior, han manifestado que solo son tomados en cuenta cuando indican en las publicaciones del ICFES-MEN que tienen el puntaje más bajo de comprensión de la lectura, por lo tanto corresponde al personal docente y la propia institución solidarizarnos con ellos e insistir para que esas pruebas sean contextualizadas, enfatizando en el cambio del panorama en relación a los índices de lectura.

En relación a lo anterior, la D3 propone estrategias para la animación de la lectura, esto con la finalidad de poner mayor enfoque en reforzar y nutrir actividades donde la lectura sea la protagonista en conjunto con la práctica de diferentes estrategias novedosas e interactivas, cuyo propósito sea hacer una lectura animada, por ejemplo, leer un cuento, una historia o una anécdota, pero con el agregado práctico de ponerla en escena, para lo cual se requiere conformar varios equipos de trabajo.

La idea de los equipos de trabajo, es que uno desarrolle el guion, el diálogo o el relato según sea el caso, otro equipo para armar la escenografía donde la creatividad y la improvisación deben ser las herramientas de trabajo, el tercer equipo sería el de los actores que conformarán el elenco, esto, por tratarse de una actividad didáctica, para escenificar la obra creada deberán leer el guion, ya que la protagonista debe ser la lectura. Otra actividad podría ser un festival de declamación de poesías, un recurso literario que requiere de destreza escénica también, por cuanto requiere hacer

manifiestas las emociones que implica el poema, el cual no necesita ser memorizado por lo tanto precisa ser leído, manteniendo así el protagonismo de la lectura.

Para finalizar la interpretación de la data de la entrevistada D3, en relación a sugerir una solución para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que los estudiantes dominen la comprensión de la lectura, la informante respondió que sería un trabajo entre todos en cuanto a responsabilidad se refiere, directivos desde su posición administrativa, docentes con su compromiso de profesional pedagógico y los alumnos privilegiados en el ejercicio de su derecho al aprendizaje el cual deben valorar en su justa medida.

Desde estas tres perspectivas, la D3 considera conveniente los fundamentos teóricos surgidos de esta investigación, tomando en cuenta las posibilidades de orientación proporcionada por los mismos en cuanto a crear más estrategias didácticas innovadoras para complementar las actividades, mejorar la acción pedagógica del profesorado, insistió priorizar las actividades relacionadas con el tema de la lectura y todo aquello que permita potenciar su comprensión para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes, igualmente profundizar en la re-planificación del PEI instituyendo un plan especial emergente para enfrentar la situación y solventarla.

Tabla 20.

Matriz de categorización y reducción de datos E1

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ATRIBUTOS
Desarrollo del pensamiento crítico	Si no leo bien no entiendo lo que leo	- Creo que si - son dos cosas que van unidas - una no se da sin la otra - Si no leo bien - no entiendo lo que leo - si no lo entiendo - ¿cómo lo pienso criticar? - la profe de lengua castellana - hace varias actividades de lectura en la semana - pone también actividades para leer en la casa - las tenemos que hacer porque ella nos chequea por el celular - los que no tienen celular también las tienen que hacer - si no a través del celular de sus

		papás - como le dije - varias actividades que hacemos en clase - también en la casa - la clase trabajamos en grupo - son muy animadas - discutimos las ideas - son con juegos de palabras - tenemos que componer hasta formar una idea - casa me ayudan mi jefa y mi hermana
Comprensión de la lectura	La profe nos hace leer algo	- después nos pregunta cosas de lo que leímos - cuantos personajes son - con que personaje se identifica uno - en qué país están - si entendimos - después nos pregunta - ¿Qué harías en lugar del personaje? - ¿Cómo cambiarías el final?
	Yo entiendo lo que leo	- cuando tengo duda de algo pues pregunto - un ejercicio que nos hace la profesora - buscar las palabras que no conocemos en el diccionario - cuando no pregunto la busco - Lo que más sentimiento me da - que siempre nos señalan como los que menos puntos sacamos en la lectura - es que a esas pruebas le ponen palabras - no conocemos - ahí no se puede llevar diccionario ni teléfono
	Pensándolo bien	- que armemos una buena biblioteca - empecemos a interactuar - libros de verdad - libros que nos gusten a nosotros - la historia de nuestros héroes - los futbolistas que admiramos - nuestros cantantes favoritos - nuestros antepasados - cuentos y leyendas - temas por ese estilo
	Enseñar con calidad	- primero pa´que nuestros profesores sepan más - segundo pa'que nosotros aprendamos mejor - un profesor bien preparado - va a enseñar con calidad

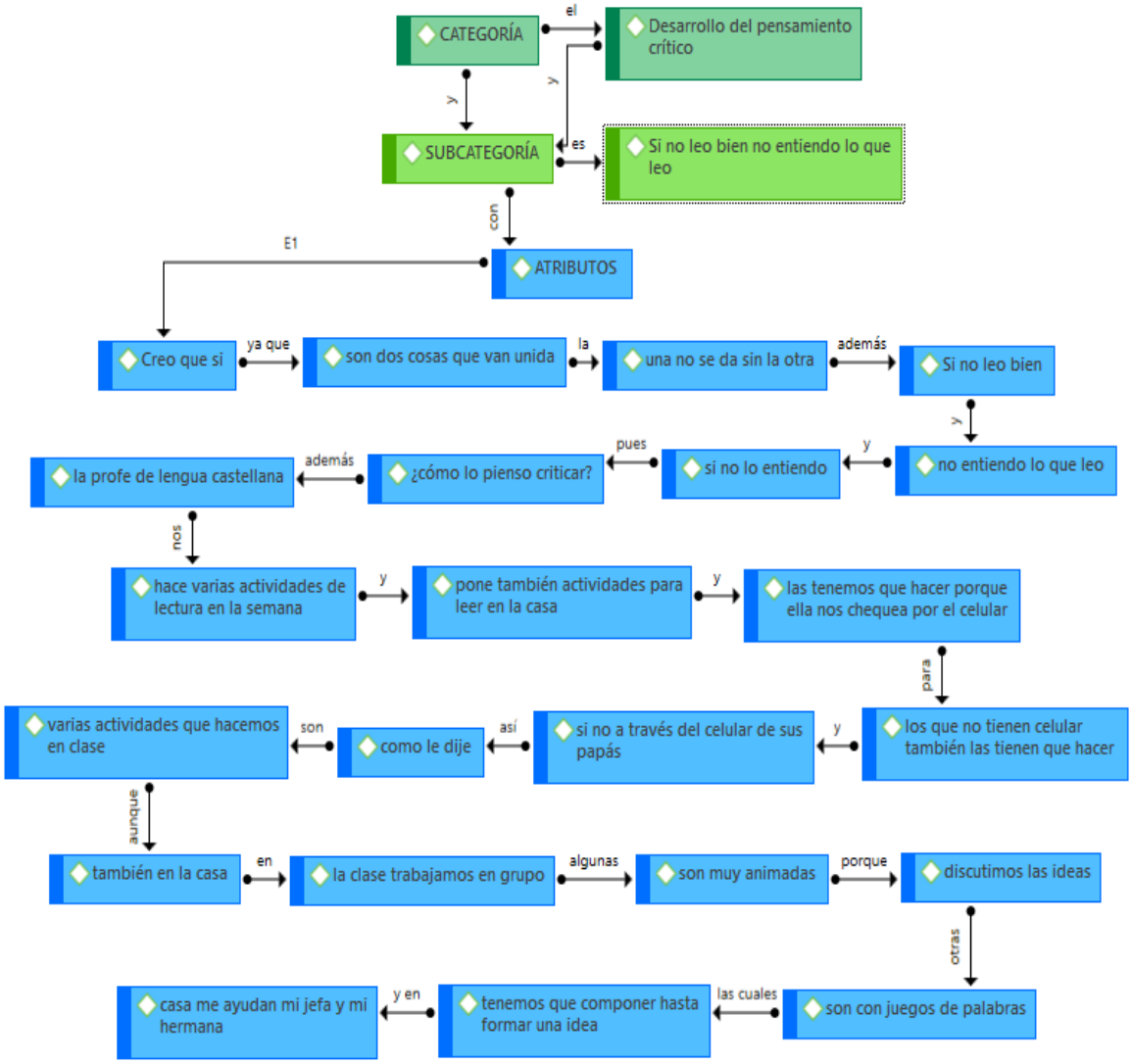
	Leer más	- nosotros por andar con el celular no cogemos un libro - hasta para hacer ahora las tareas todo lo buscamos por internet - en internet también se lee - leo mucho en la computadora - hago todas las asignaciones por ahí - he leído también que no es muy bueno - tanto tiempo leyendo o viendo en esos aparatos - dañan la vista y el cerebro

Nota: elaborado con base a la información aportada por la E1 en la entrevista.

A continuación, se realiza la codificación según la matriz categorial y reducción de los datos de la E1, mediante el uso del software ATLAS.ti. Esta codificación se efectúa tal como lo sugiere la matriz, es decir, para el mejor entendimiento de las redes semánticas, esta vez estará dividida en seis (6) secciones, así como se refleja en la tabla precedente: la primera sección para la categoría 1 con veintidós (22) atributos. Cinco (5) secciones para la categoría 2, con ocho (8) atributos la primera subcategoría, con nueve (9) la segunda, diez (10) la tercera, cuatro (4) la cuarta y ocho (8) la quinta sección de atributos.

Figura 31.

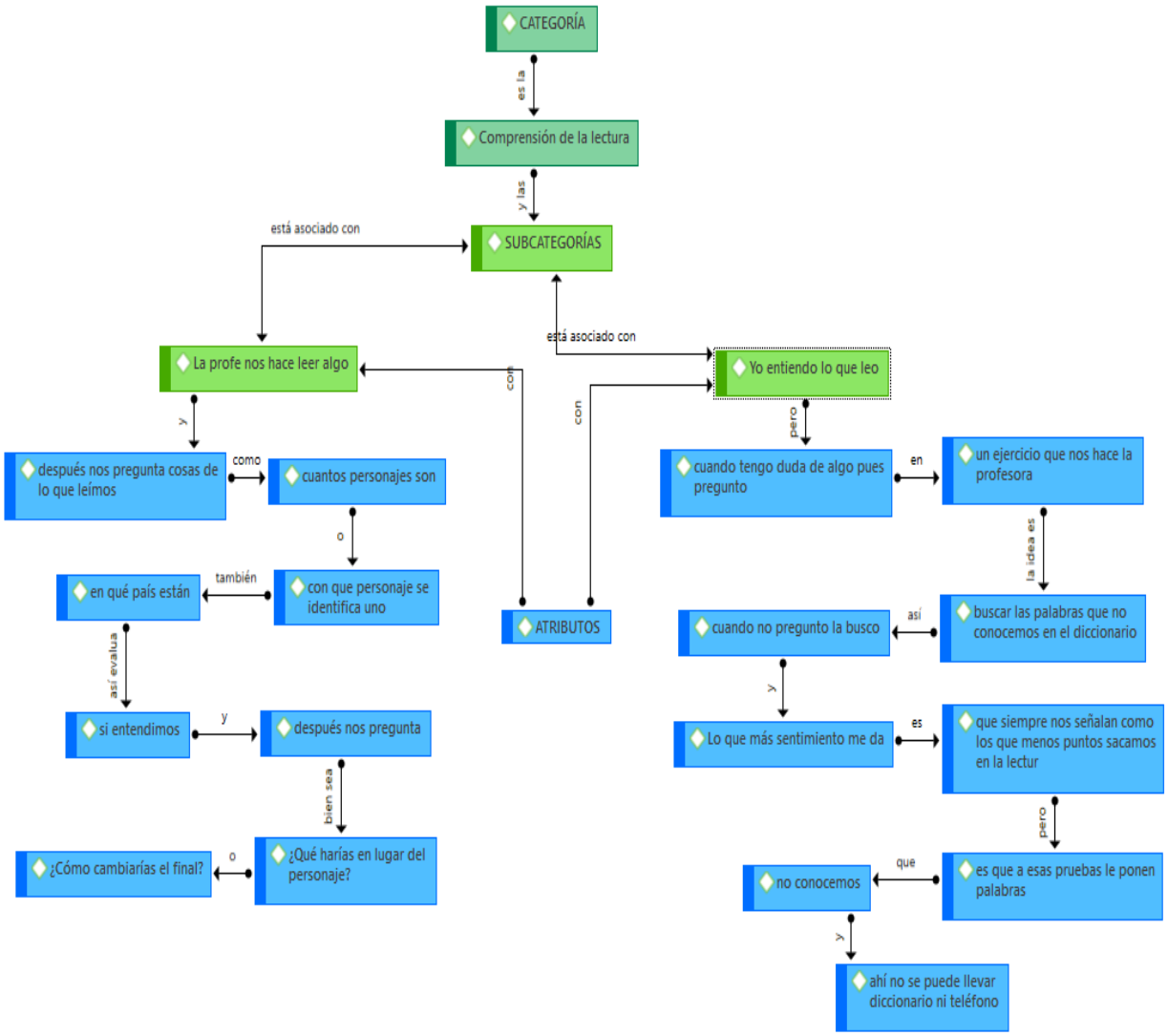
Red semántica de codificación de la categoría 1 sección única E1



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Figura 32.

Red semántica de codificación de la categoría 2 secciones 1 y 2



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Figura 33.

Red semántica de codificación de la categoría 2 secciones 3 y 4



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Figura 34.

Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 5



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Análisis e interpretación de la información E1

En este caso, la entrevistada es una de las estudiantes del onceavo grado con el mayor índice académico, comprometida con sus estudios y con proyección para una carrera universitaria. Al preguntarle acerca de si ella consideraba que la lectura favorece el desarrollo del pensamiento crítico, respondió desde su perspectiva como alumna consideró que etas dos categorías tienen relación, ella cree reconocer el hecho como un proceso donde ambas categorías convergen al unísono, según sus propias palabras una no se da sin la otra, es decir, al hacer una lectura adecuada lo más probable es que suja la comprensión de la misma, de lo contrario es como si no se hubiera leído, por lo tanto no hay comprensión y por ende es nula la criticidad con respecto al texto.

En relación los incentivos ofrecidos para promover la lectura, la E1 relata que la profesora de lengua castellana realiza diferentes actividades de lectura en la semana, igualmente asigna ejercicios lectores para practicar en la casa, al mismo tiempo señala el riguroso seguimiento que la docente hace en relación a dichas asignaciones, pues mediante el uso de los medios electrónicos, ya sea celular, Tablet o computadora constata y evalúa las tareas cumplidas, en el caso de los estudiantes que no cuentan con recursos electrónicos, se pode de acuerdo con los padres para ello.

De igual forma, durante los encuentros áulicos, la informante destaca también otras estrategias empleadas por la docente como el trabajo grupal, las cuales encuentra muy animadas por cuanto hacen lecturas y luego discuten las ideas donde cada quien expone su criterio y defiende su punto de vista con argumentos razonados, también hacen juegos de palabras las cuales deben organizar hasta componer una idea con sentido, coherente, asimismo la E1 hace alusión a que las actividades en casa consigue el apoyo de la familia.

Al referirse a las estrategias pedagógicas empleadas la docente para desarrollar el pensamiento crítico, la E1 de forma explícita relata la profesora les invita a hacer lectura, pero mediado por un protocolo, previo a la lectura les explica la actividad para ponerlos en contexto, luego les pregunta si conocen acerca de la temática de la lectura y la fuente de dicho conocimiento.

Continuando con la actividad, durante la lectura la docente hace pausas para preguntar acerca de lo leído, como por ejemplo, cuantos personajes se han mencionado, las características, con cuál de ellos se identifican y por qué, donde es la locación o contexto donde se desenvuelven los personajes, la idea es en primer lugar constatar la atención a la lectura, lo segundo evaluar si han comprendido, la dicción o pronunciación de las palabras, el ritmo, la respiración y entonación en atención a los signos de puntuación, aspectos que se deben cuidar para poder comprender el mensaje y así desarrollar el pensamiento crítico, para ello se realiza el ejercicio final a partir de dos preguntas, cuyas respuestas deben ser redactadas para luego leerlas: ¿Qué harías en lugar del personaje? y ¿Cómo cambiarías el final?

En este orden de ideas se puede decir que de acuerdo a la información aportada por la estudiante como beneficiaria del proceso educativo, se realizan actividades aplicando diversas estrategias didácticas y pedagógicas, e incluso evaluativas para incentivas la lectura, para ejercitar la comprensión de textos y desarrollar el pensamiento crítico en este grupo de alumnos de educación media de quienes se percibe una buena capacidad.

De seguido se realiza la matriz categorial y reducción de datos, así como la codificación del quinto informante clave E2, correspondiente a otro alumno igualmente regular, pero del décimo grado de educación media en las instituciones educativas rurales del Municipio Zona Bananera del Magdalena. En esta oportunidad la matriz consta de cuatro (4) secciones: la primera categoría con una (1) subcategoría y dieciocho (18) atributos, correspondientes a las tres (3) primeras respuestas.

La segunda categoría con tres (3) subcategorías: la segunda sección con quince (15) atributos para la cuarta respuesta; la tercera sección con quince (15) atributos para la cuarta y quinta respuesta y la última sección con nueve (9) atributos para las tres (3) últimas respuestas. Seguido de la codificación, para lo cual se hace uso del ATLAS.ti 9 representando las respectivas redes semánticas en coherencia con las codificaciones anteriores.

Tabla 21.

Matriz de categorización y reducción de datos E2

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ATRIBUTOS
Desarrollo del pensamiento crítico	Lo que leemos nos provoca una reacción	- Claro que si profesor, favorece y mucho - todo lo que leemos nos provoca una reacción - nos agrada lo leído la reacción es positiva - así pensamos cosas agradables - pero si no nos gusta pasa lo contrario - nos ponemos en contra - si se incentiva - nosotros no cumplimos como es - la profe siempre nos indica que leamos - buscamos un resumen en internet - es lo que exponemos - ahora lo hacemos en clase - lo hacemos en grupo, o como dice ella - trabajo en equipo - así es más entretenido, hacemos la lectura entre todos - y luego cada uno aporta su idea - luego se unen las ideas y sale bien bacano - lo exponemos
Comprensión de la lectura	**Trabajo en equipo**	- una estrategia es ese trabajo en equipo - la llama “Imagina como termina la historia” - nos trae las historias que debemos leer - sin la parte final - tenemos que imaginar nosotros - cada equipo lee lo que imaginó - ella nos lee el original - entonces nos hace una ronda de preguntas - ¿que los llevó a imaginar eso? - ¿Cómo llegaron a esa conclusión? - ¿Por qué pensaron en ese personaje? - ¿Qué pasó con los otros personajes? - “ordena las ideas y crea la tuya” - la profe nos entrega una lista - nosotros creamos un cuento, un chiste, una historieta - nos pide que traigamos libros, historietas o revistas - tenemos que escoger un tema - hacer el guion de una noticia - narrarla como un noticiero - es la que a mí más me gusta

	El comentarista de noticias	- creo que a todos nos gusta - otra es “la hora romántica” - para hacer poemas después de leer un relato romántico - ¿Evaluar yo? - si me pregunta yo creo que estamos avanzando - ahora las clases de lengua son más animadas - cambiado el estilo - si es por las pruebas que hace el ministerio deberían hacerlas más sencillas - me siento satisfecho - creo que debería mejorar
	Estrategias dinámicas	- Eso que hace nuestra profesora nos ayuda mucho - creo yo que hay que seguir creando más estrategias dinámicas - hacer concursos con premios, por ejemplo - Porque los profes se preparan mejor - enseñarnos más a nosotros - Hay que buscar la manera de que leamos más - que leamos algo todos los días - que nos acostumbremos a leer - tanto que después nos haga falta

Nota: elaborado con base a la información aportada por la E2 en la entrevista.

Como ya se mencionó previamente, se procede a la codificación de los datos aportados por el informante clave E2, siguiendo la secuencia de cada sección registrada en la matriz de categorización y reducción de los datos cualitativos, para la construcción de las redes semánticas mediante el recurso tecnológico dispuesto para tal fin, a partir de los cuales se realiza el análisis e interpretación de la data en cuyo conjunto se obtienen las categorías teóricas emergentes que señalan el camino de la teorización con los hallazgos surgidos de la investigación realizada.

Figura 35.

Red semántica de codificación de la categoría 1 sección única E2



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial.

Figura 36.

Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 2 E2



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial

Figura 37.

Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 3 E2



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial

Figura 38.

Red semántica de codificación de la categoría 2 sección 4 E2



Nota: elaborado para el análisis de datos a partir de la matriz categorial

Análisis e interpretación de la información E2

En ocasión de analizar e interpretar la información aportada por el informante clave E2, desde su percepción como estudiante al prestarle la debida atención a sus respuestas, se puede apreciar que el adolescente tiene ideas claras acerca de los temas tratados durante la entrevista dialógica, argumentando con lógica y sentido común sus respuestas.

A la primera interrogante relacionada con el aporte de la lectura al pensamiento crítico, sin pensar mucho enseguida respondió con firme convicción que en efecto la lectura favorece el pensamiento crítico, argumentando que al momento de leer sucede una reacción en la mente del lector asociada al mensaje emitido por el autor del texto, con dos alternativas de actitud, dependiendo de lo agradable o desagradable de la lectura, en el primer caso la respuesta es positiva, mientras que por el contrario si no hay conexión con la lectura la experiencia se torna negativa generando una crítica contradictoria.

Por otro lado, con respecto al segundo cuestionamiento, el E2 ha considerado que ciertamente se incentiva la lectura en la institución, durante las clases e incluso se hacen sugerencias de lectura para la casa, en este punto vale destacar también la honestidad del estudiante al reconocer su cuota de responsabilidad en cuanto a esta iniciativa del docente para incentivar el hábito lector, al confesar que no se le da el valor a esta práctica a pesar de la insistencia de la docente, más por el contrario, en vez de leer, analizar y crear, buscan en la internet las respuestas necesarias para hacerle entrega a su profesora.

Sin embargo, reconoce al mismo tiempo la habilidad de la docente para percatarse de los hechos, por tanto, toma la decisión de realizar la actividad durante la clase, para lo cual hace uso de la estrategia del trabajo en equipo, consiguiendo así la aceptación de los educandos al manifestarle lo entretenidos que se encuentran al hacer la lectura entre todos donde cada participante aporta su idea, las cuales reúnen en un texto obteniendo un resultado satisfactorio para luego ser expuesto. Esta estrategia de trabajar en equipo acepta haberles dado excelentes resultados.

Otra de las estrategias pedagógicas empleada por la docente, de acuerdo con el E2, se trata de la llamada “Imagina como termina la historia”, donde la profesora trae a la clase las historias que deben leer, solo que estas no contienen la parte final, pues se trata de que los estudiantes imaginen ese final, prosiguiendo la actividad con la lectura de lo producido y una vez todos los equipos hayan cumplido ella lee el original donde surgen comparaciones, se generan conjeturas y para el cierre de la actividad, a partir de una serie de preguntas realizadas con la finalidad de impulsar el pensamiento crítico así como el razonamiento de lo realizado.

Para motivar el pensamiento las preguntas seleccionadas son: ¿Qué los llevó a imaginar eso?, ¿Cómo llegaron a esa conclusión?, ¿Por qué pensaron en ese personaje? y ¿Qué pasó con los otros personajes? Otra de las estrategias implementada es “ordena las ideas y crea la tuya”, en este caso la profesora hace entrega a los estudiantes de una lista de frases, palabras, párrafos de los cuales deben seleccionar los adecuados o pertinentes para crear, bien sea un cuento, un chiste, una historieta, el formato es libre, pero debe guardar la coherencia para darle el sentido necesario a fin de entender el mensaje.

Triangulación y teorización: fundamento teórico orientado al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en educación media del municipio zona bananera

En coherencia con el enfoque cualitativo, el paradigma socio-crítico y el método de Investigación-Acción Participativa, el proceso de triangulación no se concibió únicamente como una estrategia de validación, sino como un ejercicio sistemático de contraste interpretativo orientado a consolidar la consistencia analítica del estudio y a fortalecer la construcción del fundamento teórico emergente.

Siguiendo los planteamientos de Gurdián-Fernández (2007), la triangulación implica la convergencia de múltiples perspectivas sobre un mismo fenómeno, permitiendo identificar coincidencias, divergencias y tensiones estructurales en los discursos y prácticas analizadas. En este sentido, el presente estudio desarrolló triangulación de fuentes (docentes y estudiantes), triangulación de técnicas (entrevista semiestructurada, observación participante y diario de campo) y triangulación teórica, al contrastar las categorías emergentes con los referentes conceptuales del pensamiento crítico, la comprensión de la lectura y la perspectiva pragmática.

Este proceso permitió profundizar, tensionar y reorganizar las categorías emergentes, fortaleciendo su consistencia interpretativa. Tal como sostienen Strauss y Corbin (2016), la integración selectiva constituye un momento clave en la construcción teórica, en la medida en que articula categorías y relaciones conceptuales en una estructura interpretativa coherente. En esta investigación, la nuclearización epistemológica operó como síntesis intermedia entre la codificación axial y la triangulación, posibilitando el tránsito del nivel descriptivo al nivel interpretativo.

De esta manera, los núcleos de sentido (NS1–NS5) fueron contrastados inter-fuentes e inter-técnicas, identificando convergencias discursivas, vacíos interpretativos y tensiones contextuales que enriquecieron su consolidación conceptual. Este contraste, articulado con el sustento teórico previamente desarrollado, permitió avanzar hacia una construcción teórica situada, coherente con la realidad educativa investigada.

En correspondencia con la IAP, la triangulación también operó como momento reflexivo dentro del ciclo investigativo, en tanto los hallazgos fueron socializados y problematizados en función de la transformación pedagógica. Como señala Elliott (1993), la investigación-acción no se limita a describir la práctica, sino que busca comprenderla críticamente para mejorarla; por ello, la triangulación constituyó un insumo fundamental para el diseño del plan de acción propuesto.

Finalmente, la teorización emergente no se entiende como generalización universal, sino como construcción interpretativa situada (Vasilachis de Gialdino, 2006; Martínez, 2009), derivada del diálogo entre datos, categorías y referentes conceptuales. En consecuencia, el fundamento teórico orientado al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática se configura como resultado de un proceso inductivo de integración conceptual, en el que los hallazgos empíricos se articularon sistemáticamente con el marco teórico y con las necesidades contextuales del entorno educativo investigado.

Criterio metodológico de triangulación en clave IAP

- La triangulación se implementa como un procedimiento sistemático para identificar convergencias, divergencias y tensiones productivas entre técnicas y fuentes, fortaleciendo la consistencia interpretativa del análisis. En esta investigación, la triangulación se organiza en cuatro niveles:

- Triangulación de técnicas: entrevistas (docentes D1–D3; estudiantes E1–E2), observación participante (O.P.-1 a O.P.-4) y diario de campo (D.C.-1 a D.C.-5).

- Triangulación de fuentes: contraste entre perspectivas docentes/estudiantiles, y entre contextos institucionales (Orihueca, Río Frío, Varela).

- Triangulación teórica: diálogo entre pensamiento crítico y comprensión de la lectura desde perspectiva pragmática, interpretando la lectura como práctica situada y no como habilidad descontextualizada (Cassany, 2006; Solé, 1992).

- Triangulación interpretativa: articulación entre evidencias empíricas, matrices categoriales, memos analíticos y redes semánticas, para derivar núcleos de sentido y proposiciones teóricas emergentes, siguiendo procedimientos sistemáticos de codificación y categorización (Strauss y Corbin, 2016).

Este proceso permitió asegurar trazabilidad analítica y coherencia con el propósito transformador de la IAP, en tanto comprender el fenómeno implicó simultáneamente problematizarlo y proyectar su transformación (Lewin, 1946; Elliott, 1993).

Fundamentación epistemológica de los núcleos de sentido

En el marco del paradigma socio-crítico, los núcleos de sentido no se entienden como categorías descriptivas aisladas, sino como configuraciones interpretativas emergentes que condensan regularidades, tensiones estructurales y potencialidades transformadoras identificadas en el proceso analítico. Desde una perspectiva hermenéutica, el sentido no reside en el dato fragmentado, sino en la articulación entre discurso, práctica y contexto (Gadamer, 1998; Ricoeur, 2002).

Asimismo, el conocimiento cualitativo se concibe como construcción intersubjetiva situada (Vasilachis de Gialdino, 2006; Martínez, 2009), donde la interpretación emerge del diálogo crítico entre investigador y actores sociales. En coherencia con la Investigación-Acción Participativa, estos núcleos no solo describen la realidad, sino que la problematizan y la orientan hacia su resignificación institucional.

La consolidación de los núcleos de sentido (NS1–NS5) se derivó del itinerario analítico previamente descrito, articulando los momentos de codificación abierta, codificación axial e integración selectiva (Strauss y Corbin, 2016), mediante el siguiente proceso:

a) identificación de unidades de significado relevantes;
(b) agrupación en categorías axiales vinculadas con comprensión, mediación, posicionamiento, obstáculos y transformación;

(c) triangulación interfuentes y contraste con los registros de observación y diario de campo, identificando convergencias, divergencias y tensiones estructurales; (d) formulación de proposiciones interpretativas integradoras que dieron lugar a los núcleos de sentido como síntesis epistemológica del fenómeno estudiado, en coherencia con el principio de integración conceptual propio de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2016).

El tránsito desde la codificación inicial hasta la formulación de núcleos de sentido respondió a un proceso de reducción progresiva y articulación conceptual, donde los resultados no se limitaron a describir prácticas docentes, sino a interpretar críticamente sus implicaciones formativas. De esta manera, los núcleos de sentido operaron como puente entre el análisis empírico y la construcción del constructo teórico emergente, fortaleciendo la coherencia entre triangulación, interpretación y teorización, tal como se representa en la Figura 39.

Figura 39.

Proceso analítico desde la codificación hasta la construcción del constructo teórico emergente

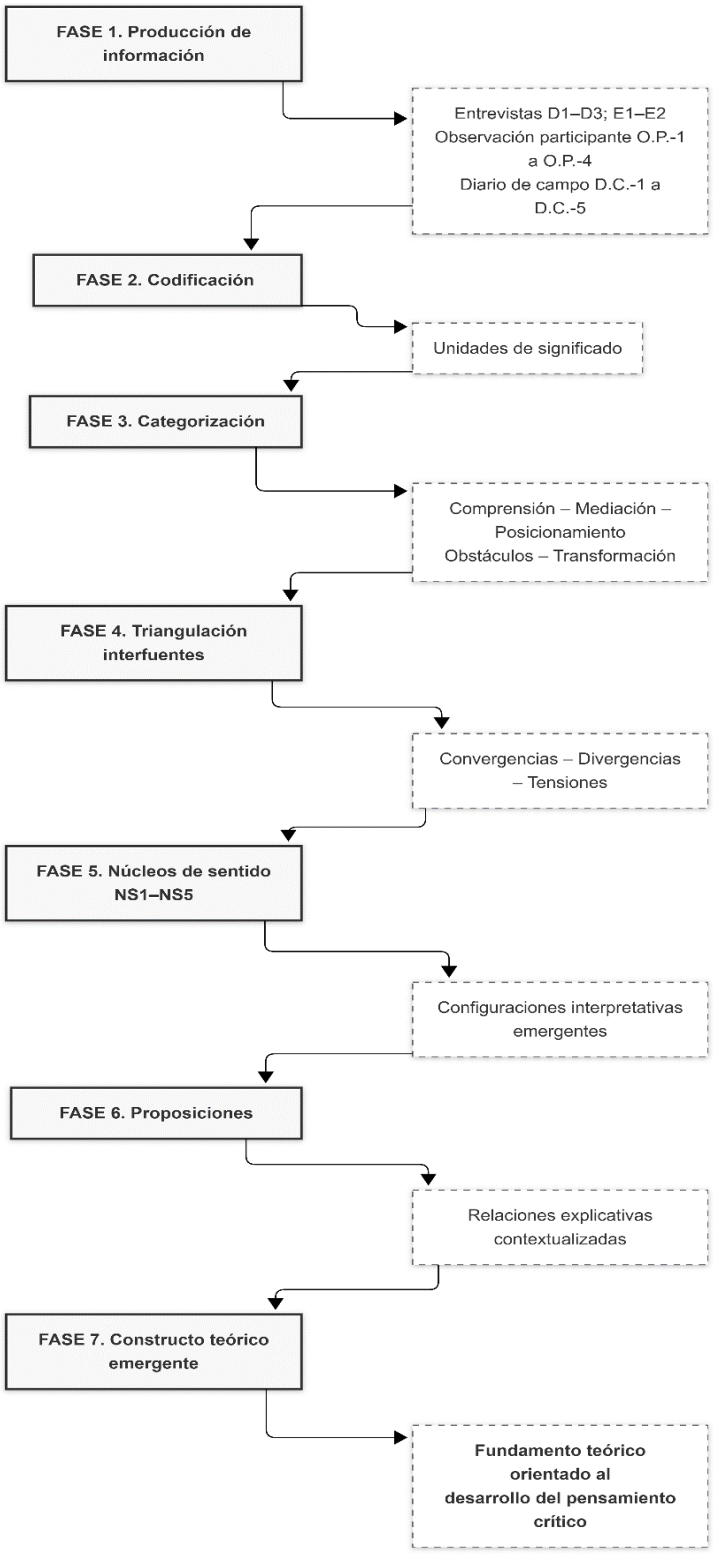


Tabla 22.

Triangulación por núcleos de sentido: pensamiento crítico y comprensión de la lectura (perspectiva pragmática)

Triangulación por núcleos de sentido: pensamiento crítico y comprensión de la lectura desde la perspectiva pragmática.

Claves de evidencia empírica:

- Entrevistas: D1, D2, D3 (docentes); E1, E2 (estudiantes).
- Observación participante: O.P.-1 a O.P.-4 (extractos aportados).
- Diario de campo: D.C.-1 a D.C.-5 (extractos aportados).

Núcleo de sentido (categoría articuladora)	Evidencias en entrevistas (docentes/estudiantes)	Evidencias en observación participante	Evidencias en diario de campo	Convergencias / divergencias (triangulación)	Implicación teórica emergente (teorización)
NS1. Comprensión pragmática situada: conexión texto–contexto–proyecto de vida	**D2** enfatiza que los estudiantes comprenden mejor cuando el texto "les interesa" y se aproxima a su cotidianidad; **D1** privilegia textos cercanos (noticias, textos de preferencia) para favorecer comprensión y discusión. **E2** sugiere que la lectura provoca reacciones (positiva/negativa) según la conexión con el texto.	**O.P.-2 (11°, Río Frío):** cuando el docente usa preguntas abiertas, emerge articulación entre texto y realidades locales (violencia/conflicto). **O.P.-4 (11°, Orihueca):** algunos estudiantes comparan texto–realidad local–proyecto de vida (participación baja, pero emergente).	**D.C.-2 (11°, Río Frío):** ante noticia local, baja participación y dificultad con vocabulario ("estructura económica", "conflicto estructural"). **D.C.-4 (10°, Orihueca):** estudiantes expresan que la lectura "casi no se usa en la finca".	**Convergencia:** la comprensión mejora cuando el texto se sitúa en el contexto del estudiante y se acompaña con mediación reflexiva. **Divergencia/tensión:** representación instrumental de la lectura ("finca") limita agencia lectora y proyección académica.	**Proposición 1:** La comprensión de la lectura desde perspectiva pragmática es una práctica situada; su potencia aumenta cuando el texto se conecta con experiencias locales y con horizonte de vida, habilitando condiciones para el pensamiento crítico.
NS2. Mediación pedagógica como dinamizadora de	**D1** propone estrategias interactivas (noticias, preguntas, discusión) y uso	**O.P.-1 (10°, Orihueca):** dependencia de	**D.C.-1 (10°, Orihueca):** el docente solicita	**Convergencia:** sin mediación (preguntas abiertas, andamiaje,	**Proposición 2:** La mediación docente (preguntas,

Núcleo de sentido (categoría articuladora)	Evidencias en entrevistas (docentes/estudiantes)	Evidencias en observación participante	Evidencias en diario de campo	Convergencias / divergencias (triangulación)	Implicación teórica emergente (teorización)
comprensión inferencial y crítica	regulado de tecnología (envío de textos secuenciados para producir escritura). **D2** propone plan programado con películas-foro y lectura interpretativa (más allá de decodificación). **D3** plantea re-planificar PEI y plan emergente institucional.	validación docente; clima poco dialógico. **O.P.-3 (10°, Varela):** con guía del investigador, algunos logran cuestionar fuentes e intencionalidad (crítica emergente condicionada a orientación explícita).	identificar tesis; estudiantes copian; ante "¿qué opinan?", silencio generalizado. **D.C.-5 (10°, Río Frío):** lectura digital superficial; redes sociales como distractor.	regulación de lo digital), la comprensión se reduce a copia/decodificación y no deriva en posicionamiento crítico. **Divergencia:** cuando hay guía explícita, emerge cuestionamiento (incipiente).	controversia, andamiaje léxico e inferencial, regulación digital) opera como factor dinamizador que transforma la comprensión en interpretación y juicio.
NS3. Del comprender al posicionarse: argumentación, problematización y pensamiento crítico	**E2** asocia lectura con reacción mental y posibilidad de crítica; **D1** promueve discusión de puntos de vista con preguntas y cuestionamientos; **D2** insiste en lectura interpretativa (gestual, musical, artística) para ampliar comprensión.	**O.P.-4 (11°, Orihueca):** debate estructurado con baja participación; algunos logran comparar texto–realidad local–proyecto de vida (transformación incipiente). **O.P.-1:** ausencia de contradicción entre pares (no debate).	**D.C.-3 (10°, Varela):** simulacro SABER 11 centrado en "responder bien", sin retroalimentación crítica. **D.C.-1:** silencio ante la invitación a opinar.	**Convergencia:** el pensamiento crítico no aparece "automáticamente" con la lectura; requiere condiciones argumentativas (controversia, discusión, retroalimentación). **Tensión:** la cultura evaluativa y el formato "respuesta correcta" restringen problematización.	**Proposición 3:** El pensamiento crítico se expresa como posicionamiento socio-ético argumentado; emerge cuando la comprensión se vuelve problematización y debate, no cuando se restringe a respuesta correcta.
NS4. Obstáculos estructurales: capital lingüístico, evaluación estandarizada y lectura instrumental	**E1/D2** señalan dificultades ante pruebas con vocabulario desconocido y limitaciones para apoyos (diccionario/tecnología), además de desmotivación por "bajos puntajes". **D3** reconoce necesidad de plan emergente.	**O.P.-3:** dificultad para identificar intencionalidad del autor; mejora parcial con guía.	**D.C.-2:** limitaciones de vocabulario académico y baja activación de conocimientos previos. **D.C.-3:** lectura estratégica para examen. **D.C.-4:** lectura desvinculada de	**Convergencia:** obstáculos lingüísticos y culturales (vocabulario, capital cultural, baja proyección académica) reducen comprensión inferencial y bloquean argumentación. **Tensión:** lo estandarizado presiona hacia	**Proposición 4:** La brecha léxica y la presión evaluativa reconfiguran la lectura como práctica instrumental; sin intervención situada, se debilita la inferencia, la

Núcleo de sentido (categoría articuladora)	Evidencias en entrevistas (docentes/estudiantes)	Evidencias en observación participante	Evidencias en diario de campo	Convergencias / divergencias (triangulación)	Implicación teórica emergente (teorización)
			movilidad académica (“finca”).	entrenamiento, no hacia comprensión crítica.	autorregulación y el juicio crítico.
NS5. Proyección transformadora e institucionalización: de hallazgos a plan de acción (IAP–PEI)	**D3** propone re-planificación del PEI y plan especial emergente; **D2** plan programado con lectura multimodal (películas-foro); **D1** estrategias didácticas innovadoras y uso pedagógico de TIC.	**O.P.-4:** evidencia de transformación incipiente atribuida a proceso reflexivo y mediación sistemática.	**D.C.-3 y D.C.-5** muestran prácticas que requieren reconducción institucional (retroalimentación crítica y alfabetización digital).	**Convergencia:** las voces docentes orientan la transformación hacia institucionalización (PEI/plan); observación evidencia posibilidades reales (incipientes) cuando hay mediación sostenida.	**Proposición 5:** La IAP fortalece la apropiación colectiva del fundamento teórico cuando los hallazgos se convierten en decisiones pedagógicas e institucionales (PEI/plan), garantizando sostenibilidad y mejora.

Nota. Elaboración Propia.

A partir de la articulación sintetizada en la Tabla 22, se procede a desarrollar interpretativamente cada núcleo de sentido.

Triangulación por núcleos de sentido: pensamiento crítico y comprensión de la lectura desde perspectiva pragmática

A partir del procesamiento de la información (transcripción, codificación, reducción en matrices, memos y construcción de redes), se consolidaron cinco núcleos de sentido articuladores (NS1–NS5) que integran los hallazgos de entrevistas, observación participante y diario de campo (ver Tabla 22).

NS1. Comprensión pragmática situada (conexión texto–contexto–proyecto de vida).

Las entrevistas evidencian que la comprensión mejora cuando el texto conecta con la experiencia del estudiante (D1, D2), lo cual se confirma en la observación participante cuando se abordan problemáticas locales mediante preguntas abiertas (O.P.-2). Sin embargo, el diario de campo muestra tensiones estructurales asociadas a representaciones instrumentales de la lectura (“eso casi no se usa en la finca”, D.C.-4).

Estos hallazgos dialogan con la concepción sociocognitiva de la lectura como práctica situada (Cassany, 2006; Solé, 1992), según la cual comprender implica integrar texto y contexto. Desde esta perspectiva, la comprensión pragmática se configura como condición de posibilidad para la agencia interpretativa y el horizonte de proyección académica.

NS2. Mediación pedagógica como dinamizadora de comprensión inferencial y crítica.

Las estrategias propuestas por los docentes, uso orientado de tecnología, discusión, películas-for, evidencian que la mediación pedagógica actúa como dispositivo dinamizador del tránsito hacia la comprensión inferencial. Cuando existe andamiaje explícito, se observan indicios de pensamiento crítico emergente (O.P.-3); en ausencia de mediación, predomina copia y silencio (D.C.-1).

Estos resultados pueden interpretarse a la luz de la teoría sociocultural de la mediación (Vygotsky, 1979) y de los estándares del pensamiento crítico propuestos por Paul y Elder (2003), quienes sostienen que la explicitación de criterios, preguntas y razonamientos es condición necesaria para el desarrollo crítico.

NS3. Del comprender al posicionarse: argumentación y pensamiento crítico.

El pensamiento crítico no emerge automáticamente de la lectura. En los registros se observa identificación de tesis sin construcción de postura (D.C.-1) y predominio de lectura estratégica orientada al examen (D.C.-3). No obstante, cuando se instala un dispositivo pedagógico de debate sostenido (O.P.-4), se evidencian comparaciones entre texto, realidad local y proyecto de vida.

Este tránsito se alinea con la concepción de pensamiento crítico como construcción argumentativa situada (Paul y Elder, 2003). El pensamiento crítico se expresa como posicionamiento socio-ético argumentado, no como simple comprensión literal.

NS4. Obstáculos estructurales: capital lingüístico, evaluación estandarizada y lectura instrumental.

Las dificultades con vocabulario académico y la presión evaluativa estandarizada generan prácticas lectoras estratégicas y no reflexivas. Estas tensiones pueden analizarse desde el concepto de capital cultural (Bourdieu, 1986), entendido como el conjunto de disposiciones y competencias lingüísticas que influyen en la apropiación del lenguaje académico. La lectura instrumental asociada al contexto socio productivo rural limita la agencia interpretativa, mostrando que la comprensión inferencial y el pensamiento crítico están atravesados por condiciones estructurales y no solo pedagógicas.

NS5. Proyección transformadora e institucionalización (IAP–PEI).

Desde la voz docente (D3), emerge con fuerza la necesidad de replanificar el PEI e instituir un plan especial emergente para enfrentar el problema. D2 propone un plan programado multimodal (películas-foro), y D1 plantea estrategias didácticas innovadoras con regulación pedagógica de recursos tecnológicos. En triangulación con

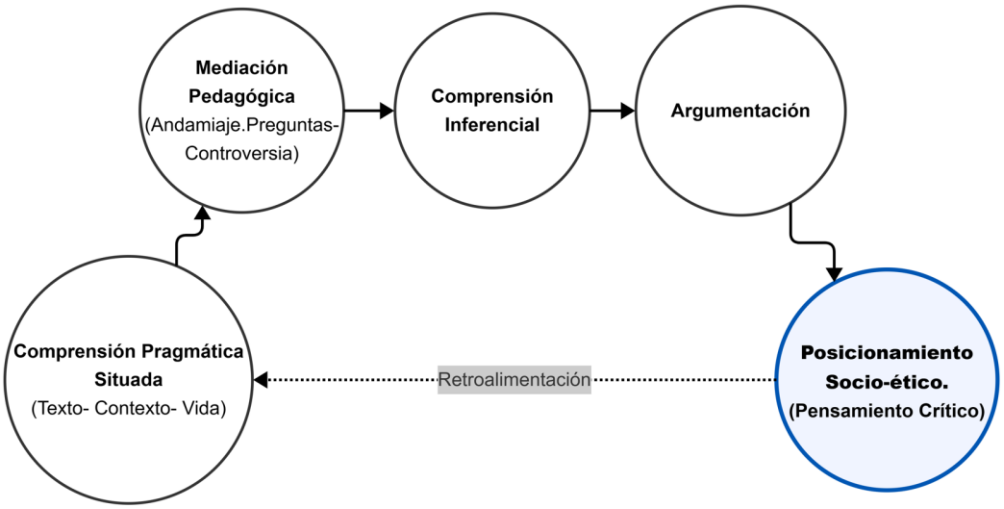
O.P.-4, se observa que la transformación es posible cuando existe mediación sistemática y proceso reflexivo, aunque aún incipiente. Este núcleo exige cerrar el ciclo IAP: convertir hallazgos en decisiones pedagógicas, acuerdos institucionales y seguimiento en el tiempo.

Cabe precisar que el itinerario analítico que dio lugar a los núcleos de sentido (codificación, categorización, contraste interfuentes y formulación de proposiciones interpretativas) fue descrito previamente en el apartado metodológico correspondiente. Desde la lógica de la Investigación-Acción Participativa, la investigación no concluye en la interpretación, sino en la transformación. Las voces docentes orientan ajustes al PEI y diseño de estrategias didácticas contextualizadas. Este proceso responde al ciclo acción–reflexión–replanificación descrita por Lewin (1946) y desarrollado por Elliott (1993).

La triangulación permitió convertir hallazgos en decisiones pedagógicas con potencial de sostenibilidad institucional, integrando teorización y práctica en un mismo movimiento reflexivo como lo podemos observar en la figura 40.

Figura 40.

Articulación dinámica entre comprensión pragmática situada y pensamiento crítico.



Nota. Elaboración propia.

Constructo teórico emergente

De la triangulación interfuentes, intertécnicas e interteórica se deriva el siguiente constructo teórico emergente:

La comprensión de la lectura, concebida desde una perspectiva pragmática y situada en el entramado sociocultural del estudiante, cuando es mediada pedagógicamente mediante dispositivos dialógicos, inferenciales y argumentativos, se configura como condición estructurante para la emergencia del pensamiento crítico entendido como posicionamiento socio-ético argumentado frente a realidades locales; su consolidación requiere procesos de institucionalización reflexiva en clave de Investigación-Acción Participativa, articulando práctica docente, ajustes al PEI y seguimiento colectivo del plan de acción.

Este constructo no parte de una elaboración teórica previa, sino que emerge inductivamente de la articulación interfuentes e intertécnicas de los núcleos de sentido identificados en el proceso analítico, dialoga con la concepción de lectura crítica como práctica social situada (Cassany, 2006) y con el pensamiento crítico como proceso argumentativo regulado por estándares intelectuales (Paul y Elder, 2003), integrando dimensión cognitiva, social, ética e institucional en una estructura interpretativa coherente con el contexto de la educación media rural investigado.

Proposiciones teóricas emergentes

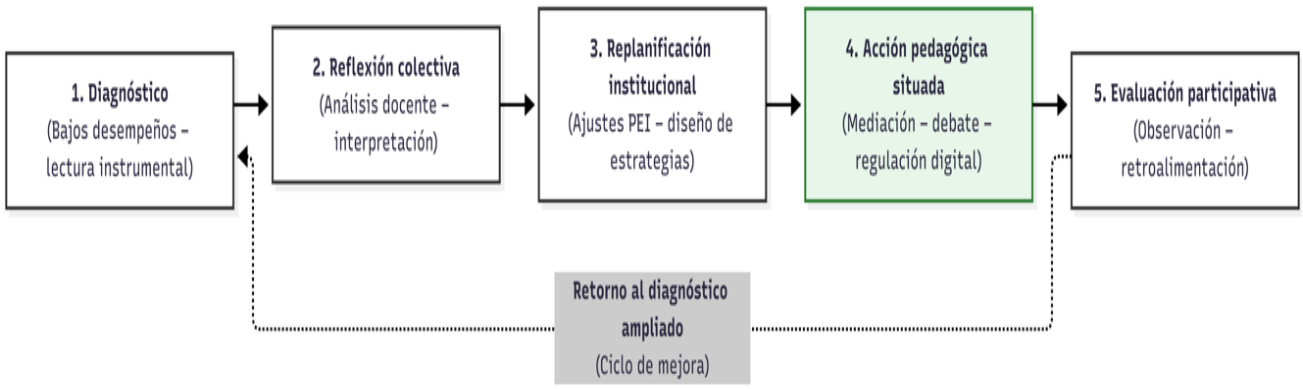
En coherencia con los núcleos de sentido triangulados, se proponen las siguientes proposiciones:

1. La comprensión pragmática situada precede al posicionamiento crítico argumentado: cuando el estudiante conecta texto–contexto–proyecto de vida, aumenta la disposición a interpretar y argumentar.
2. La mediación docente opera como factor dinamizador del tránsito de comprensión a pensamiento crítico.

3. La contextualización sociocultural influye en la representación social de la lectura, si se percibe como práctica ajena a la experiencia de vida del estudiante, se debilita la interpretación y la disposición al debate argumentado.
4. La presión evaluativa estandarizada tiende a convertir la lectura en práctica estratégica (“responder bien”) y reduce problematización si no se acompaña con reflexión crítica posterior.
5. La IAP fortalece apropiación colectiva cuando los hallazgos se traducen en acuerdos institucionales (PEI) y en un plan de acción pedagógico contextualizado, con seguimiento y evaluación participativa. Desde la lógica de la IAP, este núcleo no se limita a una recomendación institucional, sino que representa la fase de replanificación del ciclo acción–reflexión–acción, como se representa en la figura 41. El diagnóstico inicial (bajos desempeños y lectura instrumental) dio paso a la reflexión colectiva con docentes; esta reflexión orientó propuestas de ajuste al PEI y diseño de estrategias didácticas; dichas acciones, observadas en su implementación incipiente, evidencian la reconfiguración progresiva de la práctica. Así, la teorización no es externa al proceso, sino constitutiva del mismo, en tanto orienta decisiones pedagógicas con potencial de sostenibilidad.

Figura 41.

Operacionalización del ciclo acción–reflexión–replanificación en clave de Investigación-Acción Participativa



Nota. Elaboración propia.

Diseño del plan de acción para la socialización del fundamento teórico orientado al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura

Presentación

En coherencia con el constructo teórico emergente y con las proposiciones derivadas de la triangulación interfuentes, el presente plan de acción se concibe como fase de replanificación del ciclo acción–reflexión–acción propia de la Investigación-Acción Participativa (Lewin, 1946; Elliott, 1993).

Este plan no constituye una propuesta externa al proceso investigativo, sino una prolongación práctica de los núcleos de sentido identificados (NS1–NS5), orientada a institucionalizar de manera progresiva el fundamento teórico construido.

Fundamentación

Como se evidenció en la triangulación, la comprensión pragmática situada (NS1) y la mediación pedagógica (NS2) operan como condiciones estructurantes para el desarrollo del pensamiento crítico argumentativo (NS3), mientras que los obstáculos estructurales (NS4) y la necesidad de institucionalización (NS5) demandan respuestas sistemáticas y sostenibles.

En consecuencia, el plan se estructura en cinco ejes articuladores:

Eje 1. Contextualización pragmática de los textos (derivado de NS1)

- Selección de textos vinculados con problemáticas locales.
- Activación explícita del vínculo texto–contexto–proyecto de vida.
- Diseño de preguntas abiertas que promuevan inferencia y posicionamiento.

Sustento teórico: lectura como práctica social situada (Cassany, 2006; Solé, 1992).

Eje 2. Mediación pedagógica dialógica (derivado de NS2)

- Diseño de secuencias didácticas con andamiaje inferencial.
- Uso regulado y pedagógico de dispositivos digitales.
- Implementación de estrategias como “sumando vocabulario” y debate estructurado.

Sustento: mediación sociocultural (Vygotsky, 1979); estándares del pensamiento crítico (Paul y Elder, 2003).

Eje 3. Dispositivos argumentativos (derivado de NS3)

- Instalación de espacios de controversia académica.
- Producción escrita argumentativa con retroalimentación crítica.
- Evaluación basada en criterios de claridad, relevancia y coherencia.

Eje 4. Fortalecimiento léxico e inferencial (derivado de NS4)

- Programas sistemáticos de ampliación de vocabulario académico.
- Trabajo explícito sobre inferencia e identificación de intencionalidad.
- Revisión crítica del uso instrumental de la evaluación estandarizada.

Sustento estructural: capital cultural (Bourdieu, 1986).

Eje 5. Institucionalización en el PEI (derivado de NS5)

- Socialización del fundamento teórico en consejo académico.
- Ajustes progresivos al PEI.
- Seguimiento participativo del plan.
- Evaluación reflexiva en ciclos sucesivos.

Este eje consolida la sostenibilidad del proceso y garantiza coherencia con la lógica de la IAP, donde la transformación no es un resultado colateral, sino el propósito central del método (Lewin, 1946; Elliott, 1993).

MOMENTO IV

HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

Para desarrollar el presente apartado es preciso destacar que los hallazgos no constituyen simples constataciones empíricas, sino configuraciones interpretativas derivadas del proceso de triangulación interfuentes e intertécnicas, en coherencia con el enfoque cualitativo y el paradigma socio-crítico asumido.

Uno de los hallazgos centrales del estudio radica en que los estudiantes de educación media evidencian disposiciones y capacidades para la interpretación textual, la inferencia y la producción discursiva oral y escrita; sin embargo, dichas capacidades se ven tensionadas por limitaciones en el capital lingüístico y el manejo de vocabulario académico, lo cual incide en la expresión argumentativa de sus ideas. Esta conclusión no surge de una medición estandarizada, sino de la observación participante, el diario de campo y el análisis de entrevistas, articulados en el proceso de codificación y construcción de núcleos de sentido.

En relación con la práctica docente, se interpretó que los profesores han incorporado estrategias de mediación pedagógica orientadas a dinamizar la comprensión de la lectura y el pensamiento crítico, tales como el uso de textos contextualizados, debates guiados y estrategias de animación a la lectura. Estas prácticas se alinean con la concepción de la lectura como práctica social situada (Cassany, 2006; Solé, 1992) y con la mediación sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1979), en tanto promueven la articulación entre texto, contexto y experiencia del estudiante.

Otro hallazgo relevante se vincula con la influencia de las pruebas estandarizadas (SABER) en la representación social de la lectura. Se evidenció que la presión evaluativa tiende a configurar la lectura como práctica instrumental orientada a “responder correctamente”, lo cual puede limitar la problematización y el posicionamiento crítico si no se acompaña de reflexión pedagógica posterior. Este

aspecto dialoga con la noción de capital cultural (Bourdieu, 1986), en cuanto las condiciones estructurales influyen en la apropiación del lenguaje académico y en las disposiciones hacia la lectura crítica.

En cuanto a los criterios de evaluación empleados por los docentes, se identificó un seguimiento cercano y continuo del proceso lector, así como estrategias de monitoreo formativo que buscan fortalecer la responsabilidad académica. No obstante, el análisis permitió comprender que la evaluación adquiere mayor sentido formativo cuando se orienta a la argumentación, la inferencia y el posicionamiento, más que a la mera reproducción de información, en coherencia con los estándares del pensamiento crítico (Paul y Elder, 2003).

Asimismo, se interpretaron las representaciones sociales docentes sobre el desarrollo del pensamiento crítico, evidenciándose una disposición a transformar la práctica y a incorporar a la familia como apoyo en contextos donde existen limitaciones tecnológicas. Esta dimensión confirma el carácter situado y comunitario del proceso educativo, en consonancia con la lógica participativa de la Investigación-Acción (Lewin, 1946; Elliott, 1993).

Finalmente, el principal logro del estudio consistió en la generación de un fundamento teórico orientado al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en Educación Media del Municipio Zona Bananera. Dicho fundamento no constituye una generalización universal, sino una construcción interpretativa situada, derivada de la articulación entre los núcleos de sentido identificados (comprensión pragmática situada, mediación pedagógica, posicionamiento argumentativo, obstáculos estructurales e institucionalización en clave IAP) y el diálogo sistemático con el marco teórico referencial.

En coherencia con la Investigación-Acción Participativa, la investigación no concluye en la interpretación, sino que se proyecta hacia la transformación institucional mediante el diseño y proyección de un plan de acción orientado a fortalecer la mediación didáctica, la contextualización pragmática de los textos y la institucionalización progresiva de estas prácticas en el PEI. De esta manera, el proceso

investigativo se configura como un ciclo continuo de acción–reflexión–replanificación, garantizando sostenibilidad y coherencia entre teorización y práctica pedagógica.

Aportes y orientaciones para la implementación del fundamento teórico emergente

En coherencia con el fundamento teórico construido y con la lógica transformadora de la Investigación-Acción Participativa, se presentan a continuación una serie de orientaciones que permiten comprender cómo puede implementarse el modelo interpretativo propuesto en contextos educativos con características similares.

Estas orientaciones no constituyen prescripciones cerradas, sino lineamientos estructurales derivados de los núcleos de sentido identificados y del constructo teórico emergente.

Implementación desde la comprensión pragmática situada

El fundamento teórico sugiere que la comprensión de la lectura alcanza mayor profundidad cuando el texto se articula con el contexto sociocultural del estudiante. Por tanto, su implementación requiere:

- Selección de textos vinculados con problemáticas locales.
- Activación sistemática del vínculo texto–contexto–proyecto de vida.
- Diseño de preguntas abiertas que promuevan inferencia y toma de postura.

Esta orientación se sustenta en la concepción de la lectura como práctica social situada (Cassany, 2006; Solé, 1992) y permite desplazar la lectura de una actividad meramente instrumental hacia una práctica formativa.

Mediación pedagógica estructurada y dialógica

El modelo propuesto no asume que el pensamiento crítico emerge espontáneamente de la lectura. Por el contrario, requiere mediación intencionada. En este sentido, se recomienda:

- Incorporar dispositivos dialógicos (debate estructurado, controversia académica).
- Implementar andamiaje léxico e inferencial progresivo.
- Establecer criterios explícitos de argumentación y coherencia discursiva.

Estas acciones se articulan con la mediación sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1979) y con la concepción del pensamiento crítico como proceso argumentativo regulado (Paul y Elder, 2003).

Fortalecimiento del capital lingüístico

El análisis evidenció que la limitación léxica constituye un obstáculo estructural. Por ello, la implementación del fundamento teórico exige:

- Programas sistemáticos de ampliación de vocabulario académico.
- Trabajo explícito sobre inferencias, presuposiciones e intencionalidad del autor.
- Retroalimentación formativa centrada en claridad, precisión y relevancia argumentativa.

Este componente reconoce la influencia del capital cultural en los procesos de apropiación del lenguaje académico (Bourdieu, 1986).

Regulación crítica de la evaluación estandarizada

El fundamento teórico no desconoce la existencia de pruebas externas, pero propone que estas no se conviertan en el eje estructurante de la práctica lectora. En consecuencia:

- La preparación para pruebas debe complementarse con espacios de problematización crítica.
- La evaluación interna debe priorizar comprensión inferencial y posicionamiento argumentativo.
- Se debe evitar que la lectura se reduzca a entrenamiento estratégico.

Institucionalización en clave IAP

La sostenibilidad del fundamento teórico depende de su apropiación colectiva. Por ello, su implementación implica:

- Socialización del modelo en el consejo académico.
- Integración progresiva en el PEI.
- Evaluación participativa de avances y ajustes.
- Desarrollo de nuevos ciclos acción–reflexión–replanificación (Lewin, 1946; Elliott, 1993).

Este componente garantiza que el fundamento no permanezca como propuesta individual, sino que se configure como transformación institucional.

Transferibilidad contextual

Si bien el fundamento teórico emergente es una construcción situada en el Municipio Zona Bananera, su estructura relacional —comprensión pragmática situada, mediación pedagógica, posicionamiento argumentativo e institucionalización reflexiva— puede ser transferida analíticamente a contextos educativos con características socioculturales similares, siempre que se respeten sus particularidades.

De esta manera, el fundamento teórico generado no se limita a una formulación conceptual, sino que ofrece un horizonte operativo para la transformación pedagógica,

manteniendo coherencia con el paradigma sociocrítico y con la Investigación-Acción Participativa, donde la comprensión y la acción se articulan en un mismo movimiento reflexivo.

CAPITULO V

REFLEXIONES FINALES

La presente investigación permitió comprender que el desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura en contextos rurales no puede abordarse desde enfoques descontextualizados o exclusivamente estandarizados. El estudio evidenció que los estudiantes de los corregimientos Orihueca, Río Frío y Varela poseen disposiciones interpretativas y capacidades inferenciales que, cuando son mediadas pedagógicamente y articuladas con su contexto sociocultural, se potencian de manera significativa.

En este sentido, el problema no radica en una supuesta incapacidad lectora, sino en las condiciones estructurales y pedagógicas que configuran la experiencia escolar. Las representaciones sociales asociadas a los bajos desempeños en pruebas estandarizadas inciden en la autoestima académica de los estudiantes; no obstante, el proceso investigativo permitió reinterpretar dichas realidades desde una perspectiva sociocrítica, reconociendo que la lectura se fortalece cuando se convierte en práctica situada y dialógica.

La Investigación-Acción Participativa asumida como método posibilitó no solo comprender el fenómeno, sino generar condiciones iniciales de transformación al interior de las instituciones educativas involucradas. El diálogo con docentes, la reflexión sobre la práctica y la formulación del plan de acción constituyen avances hacia una institucionalización progresiva de estrategias orientadas a la comprensión pragmática y al posicionamiento argumentativo.

Desde esta perspectiva, el fundamento teórico emergente no pretende ofrecer soluciones universales, sino aportar una estructura interpretativa situada que pueda ser analíticamente transferida a contextos educativos con características similares, siempre que se respeten sus particularidades socioculturales. De igual manera, la investigación permite reconocer la necesidad de profundizar en la dimensión sociocultural del fundamento teórico construido, particularmente en relación con los factores históricos,

comunitarios y educativos que configuran la identidad territorial del municipio Zona Bananera.

Esta perspectiva favorecería una comprensión más amplia de las dinámicas estructurales que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la lectura en contextos rurales, así como la posible transferibilidad analítica del modelo a otros escenarios regionales con características socioculturales similares.

Asimismo, se considera pertinente promover procesos de socialización académica e institucional con autoridades educativas regionales y comunidades pedagógicas, orientados a fortalecer la reflexión sobre estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la lectura, favoreciendo progresivamente su articulación con iniciativas de transformación educativa y construcción de políticas públicas contextualizadas.

De igual forma, se considera pertinente proyectar el diseño de esquemas de seguimiento pedagógico e institucional que permitan valorar progresivamente los avances asociados al desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión de la lectura en los estudiantes. Estos procesos podrían incluir indicadores relacionados con la argumentación, la comprensión inferencial, el posicionamiento crítico y el desempeño en pruebas estandarizadas, entendidos no como mediciones aisladas, sino como referentes complementarios para la reflexión pedagógica y el fortalecimiento continuo de las prácticas educativas.

Asimismo, la investigación deja abiertas líneas de profundización futura, especialmente en lo relativo a la evaluación crítica de la lectura en contextos rurales, al fortalecimiento del capital lingüístico académico y al seguimiento longitudinal de los efectos del plan de acción en ciclos sucesivos de Investigación-Acción.

Finalmente, este estudio reafirma que la transformación educativa en contextos rurales no depende únicamente de intervenciones externas, sino de procesos reflexivos colectivos que articulen teoría, práctica e institucionalización, en coherencia con el

paradigma sociocrítico y con la convicción de que comprender críticamente la realidad constituye el primer paso para transformarla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ander-Egg, E. (2001). *Técnicas de Investigación Social*. (23ª Ed.) Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Arnal, J., del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías.* [Libro en línea] Disponible en: https://www.smujerescoahuila.gob.mx/wpcontent/uploads/2020/05/InvestigacionEducativa.pdf [Consultado: 2024, junio 04].

Ardila, C., Pérez, S., y Villamil, H. (2014). *Competencias de lectura crítica en internet: estrategia para la educación media.* [Tesis de maestría, Universidad de La Salle].

https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/539/

Ayala, R. (2015*). Los aprendizajes derivados de la investigación.* En B. González, y A. Salazar-Sierra, *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad* (pp. 53-88). Pontificia Universidad Javeriana.

Benavides, D., Bonilla, A., Sandoval, J., y Quecán, D. (2015*). Pretensión de unidad desde la diversidad: el tránsito de la educación media a la educación superior*. En B. González, y A. Salazar-Sierra (eds.), *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad* (pp. 53-88). Pontificia Universidad Javeriana.

Bezanilla, M., Poblete, M., Fernández, D., Arranz, S., y Campo, L. (2018). *El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios.* Estudios pedagógicos (Valdivia), 44(1), 89-113. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-70520180001000 89&script=sci_arttext

Bonilla-Castro, E., y Rodríguez, P. (2013). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales* (4.ª ed.). Bogotá: Universidad de los Andes.

Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital.* In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.

Cárdenas, R., y Ramírez, C. (2017). *Fortalecimiento de la comprensión lectora de los docentes en ejercicio y en formación de la básica primaria en la Escuela Normal Superior de Monterrey (Casanare) mediante una secuencia didáctica.* [Tesis de Maestría, Universidad de La Salle]. http://hdl.handle.net/10185/21583

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona: Anagrama. Editorial Labor, S.A. [Libro en línea] Disponible en: https://www.casadellibro.com/librotraslaslineassobrelalecturacontemporanea/9788433962362/1072806 [Consultado: 2024, junio 04].

Chávez, N. (2007). *Introducción a la Investigación Educativa*. 4ta edición. Maracaibo. Venezuela: Ars Gráfica. S.A.

Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.

Cruz, P, y Hernández, L. (2021). *El aula trasciende a lo social: Pragmática del pensamiento crítico.* Artículo científico publicado en Revista Paideia. [Artículo en línea] Recuperado de: https://doi.org/10.29393/PA69-10ATPL20010 [Consulta: 2024 abril 27]

Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd ed.). McGraw-Hill.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Elliot, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Farfán, C. (2023). *Didáctica de la lectura en las asignaturas: resignificación de la comprensión crítica en educación media.* Tesis Doctoral en la Universidad de La Salle, Bogotá. [Documento en línea]. Disponible en: https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad [Consulta: 2024 abril 21]

Finol, T., y Camacho, H. (2008). *El proceso de investigación científica*. Maracaibo: Ediciones del Vicerrectorado Académico.

Faría, L. (2023). *Constructos teóricos de la compresión lectora desde la perspectiva de la pedagogía liberadora de Freire en educación básica primaria.* Tesis Doctoral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico "Gervasio Rubio". Táchira [Documento en línea]. Disponible en: https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/download/621/561/1749 [Consulta: 2024 abril 20]

Fernández, W. y Forero, F. (2014). *Reflexiones teleológicas sobre la educación en perspectiva kantiana*. Artículo de reflexión no derivado de investigación. Educación y Ciencia [Documento en línea]. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7981994.pdf [Consulta: 2024 abril 28]

Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (4.ª ed.). Madrid: Morata.

Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (Trad. A. Agud Aparicio y R. de Agapito) (2.ª ed.). (Ediciones Sígueme.

García, G. (2023). *Aproximación teórica para la comprensión lectora y el pensamiento crítico, desde las miradas de docentes del nivel básica, secundaria de una escuela normal colombiana.* Artículo Científico en Revista Indexada Boletín Redipe 12. [Documento en línea]. Disponible en: https://revista.redipe.org/index.php/1/article/download/1995/1984/3203 [Consulta: 2024 abril 20]

Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa.* San José, Costa Rica. [Libro en línea] Disponible en:

https://ice.ua.es/es/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-la-investigacion-socio-educativa.pdf [Consultado: 2024, junio 04]

Hardy, T. y Richard, H. (1998). *Aprendizaje y cognición.* Madrid: Prentice Hall, 1998 4a edición. [Libro en línea] Disponible en: https://bibcatalogo.uca.es/cgi-bin/koha/opacdetail.pl?biblionumber=710198 [Consulta: 2024, abril 27]

Hernández, R; Collado. C. y Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta Edición. Mc Graw Hill. Colombia. [Libro en línea] Disponible en: https://www.esup.edu.pe/wpcontent/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20BaptistaMetodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf [Consulta: 2024, mayo 27]

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología* de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.

Kemmis, S., McTaggart, R., y Nixon, R. (2014). *El planificador de investigación-acción: Cómo realizar una investigación-acción participativa crítica*. Springer.

Lewin, K. (1946). *Acción-investigación y problemas de las minorías*. Resolving Social Conflicts. New York: Harper and Row. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.fionawangstudio.com/ddcontent/Instructions/action_research/readings/Lewin_1946_action%20research%20and%20minority%20problems.pdf [Consultado: 2024, junio 04].

Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2015). *Informe nacional de resultados Colombia en PISA 2015*. [Documento en línea]. Disponible en: https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/1125697/Informe_nacional_resultados_PISA_2015.pdf/1cad6a7ac856df8a6572c2b0eee7c905?version=1.0&t=1646972997192 [Consulta: 2024 marzo 1]

Martínez, M. (2004). *Necesidad de un nuevo Paradigma epistémico*. Universidad Simón Bolívar, Publicaciones-Libro. [Libro en línea] Disponible: http://prof.usb.ve/miguelm/necesidaddpe.html [Consulta: 2024 marzo 1]

Martínez Miguélez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (2.ª ed.). Trillas.

Martínez, M. (2009). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.

Martínez, M. (2011) *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. Trillas 2008 (reimpreso 2011). [Libro en línea] Disponible en: https://www.worldcat.org/es/title/epistemologia-y-metodologia-cualitativa-en-las-ciencias-sociales/oclc/318905975 [Consulta: 2024 Marzo 1]

Mineducación. (8 de febrero de 1994). Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de febrero 8 de 1994. [Documento en línea]. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/aricles-85906_archivo_pdf.pdf [Consulta: 2024, febrero 27]

Miro-Miro, D. (2019). *Desarrollo del pensamiento crítico y la acción empoderada del estudiantado universitario en la fase de detección de necesidades en los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).* Tesis Doctoral en la Universitat de Lleida. [Documento en línea]. Disponible en: https://tdx.cat/bitstream/handle/10803/668332/Tdmm1de1.pdf?sequence=2&isAllowed=n [Consulta: 2024, abril 27]

Montes, S. (2022). *Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes de la escuela Profesional de Ingeniería Industrial, Facultad de Ingeniería Industrial y Sistemas Universidad Nacional del Callao 2021.* Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Unidad de Posgrado. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM. [Documento en línea]. Disponible en: https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/18543/Montes_ps.pdf?sequence=6 [Consulta: 2024 abril 20]

Monereo, C.; Castello, M., y otros (2001): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de aprendizaje en el contexto escolar*. Barcelona, Grao. [Libro en línea] Disponible en: https://es.scribd.com/document/503457488/Carles-MonereoMontserratCastelloMerceClarianaMontserratPalmaMariaLluisaPerezCabaniEstrategias-de-Ensenanza-y-Aprendizaje-Formacion-D [Consultado: 2024, abril 27]

Muñoz, S. Clemenza, C. (2023). *Desarrollo del pensamiento crítico a través del fortalecimiento de la comprensión lectora y la comprensión escrita. Aproximaciones teóricas desde las instituciones educativas colombianas.* Artículo científico en Revista Arbitrada Impacto Científico. Universidad del Zulia Núcleo Costa Oriental del Lago [Documento en línea]. Disponible en: https://produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/41280 [Consulta: 2024 abril 26]

Observatorio de Educación del Caribe Colombiano. (2022). *Pruebas Saber 11: sigue bajando el nivel de Lectura Crítica en el Caribe*. Universidad del Norte: https://www.uninorte.edu.co/web/grupo-prensa/noticia?articleId=27818701&groupId=20023960

Ochoa, J. (2023*). La comprensión lectora a partir de los textos digitales informales: una visión compleja desde la educación multimodal*. Tesis Doctoral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Gervasio Rubio”. Táchira [Documento en línea]. Disponible en:https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/download/765/687/2263 [Consulta: 2024 abril 21]

Organización de las Naciones Unidas [UNESCO]. (2020). *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019).* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373982

Paul, R. y Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico*. [Documento en línea]. Disponible en: https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPConceptsandTools.pdf [Consulta: 2024 abril 25]

Putnam, H. (2004). *El desplome de la dicotomía hecho/valor y otros ensayos, traducción de Francesc Forn i Argimon.*Barcelona, Paídos Ibérica, S.A., p.215.

Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA 2023). https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/colombia_dd5f34d9-en.html

Ramírez, T. (2007). *Cómo Hacer un Proyecto de Investigación*. Caracas, Venezuela: Panapo.

Rioseco, R. y Ziliani, M. (1998) *Pensamos y aprendemos*. Chile: Editorial Andrés Bello. [Documento en línea] Disponible en: https://biblat.unam.mx/es/revista/revistadeeducacionsantiago/articulo/rioseco rositazilianimonicapensamosyaprendemoslenguajeycomunicacionsantiago-editorial-andres-bello-1997-200-p [Consultado: 2024, abril 26]

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica.

Rocha, Y. (2016). *La lectura crítica: encuentro de subjetividades.* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. http://hdl.handle.net/10495/5266

Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.

Salcedo, P. (2023). *Modelo Teórico – Pedagógico como sustento para la formación del Pensamiento Crítico en básica primaria*. Tesis Doctoral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Gervasio Rubio”. Táchira [Documento en línea]. Disponible en:

https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/download/591/537/1650 [Consulta: 2024 abril 22]

Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación.* Fundamentos y Tradiciones. Mc Graw Hill. Madrid. [Libro en línea] Disponible en: https://luisdoubrontg.school.blog/wp-content/uploads/2021/03/paz-sandin-esteban_investigacion-cualitativa-en-educacion_-.pdf [Consulta: 2024 abril 28]

Schleiermacher, F (2020). *El arte de comprender en la hermenéutica*. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 25, núm. 9, Esp., 2020 Universidad del Zulia, Venezuela. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27964626008 DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.4110864

Seijo, C. (2009). *Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos*. Artículo arbitrado, en la revista Economía. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/32544/articulo6.pdf;jsessionid=E08C97E892E3EBF44260FE337C4C5DC4?sequence=1 [Consulta: 2024 abril 28]

Servicio Autónomo de la Propiedad Intelectual (SAPI, 1993). Ley Sobre el Derecho de Autor. [Documento en línea]. Disponible en: https://sapi.gob.ve/wp-content/uploads/2020/09/ley_derecho_de_autor.pdf [Consulta: 2024 junio 04]

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

Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia, Colombia. [Libro en línea] Disponible en: https://books.google.co.ve/books/about/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa.html?hl=es&id=TmgvTb4tiR8C&redir_esc=y [Consulta: 2024 abril 28]

Tamayo, M. (2004). *El Proceso de la Investigación Científica*. Bogotá: Limusa Noriega.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos.* Centro Editor de América Latina.

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

Valero, M., Vázquez, B. y Cassany, D. (2015). *Desenredando la web: la lectura crítica de los aprendices de lenguas extranjeras en entornos digitales*. Ocnos Revista de Estudios sobre lectura. 13, 7-23.

https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2015.13.01/pdf [Consulta: 2024 junio 04]

Vygotsky (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, editorial Crítica (edición española).

UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje.* [Libro en línea] Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423 [Consulta: 2024 abril 22]

A N E X O S

Anexo – A

Guión de Entrevista

De acuerdo con lo establecido en relación al protocolo para la realización de la entrevista, deben contemplarse ciertos aspectos para propiciar un ambiente adecuado y amigable, invitando a un diálogo apacible, fluido, comprensible, que le permita al entrevistado hacer una exposición detallada, profunda y coherente desde su percepción subjetivada, acerca de los planteamientos que se le hacen durante la entrevista.

De igual forma, también se les debe participar previamente a los actores sociales, la temática y propósito de la entrevista, al igual que obtener su consentimiento, acordando el lugar y la fecha precisa para la realización de la misma, de manera que todo esté dispuesto para el propósito previsto.

Estimado participante, con el fin de indagar diversas informaciones en torno al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura en educación media, se está efectuando la presente entrevista, la cual tiene plenamente fines académicos. Los resultados aquí derivados representan un primer acercamiento para establecer una investigación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). La información aquí suministrada será plenamente confidencial. En este sentido, agradezco dar su respuesta con la mayor transparencia y veracidad posible a las diversas preguntas que a continuación se le presentan. De igual forma, le damos las gracias de antemano por su valiosa participación.	
Datos del Entrevistado	
Género:	**Lugar de la entrevista:**
Edad:	**Fecha de la Entrevista:**
Tiempo de servicio en la institución:	
Compromiso con la profesión docente:	
Vinculación con la investigación:	
Interrogantes	
	¿Considera que la lectura favorece el desarrollo del pensamiento crítico? ¿por qué?
	Dentro del contexto educativo colombiano, y haciendo especial énfasis en la institución educativa en la que usted trabaja ¿Considera que se incentiva la lectura?
	Incentiva usted la lectura dentro de su aula de clases ¿A través de qué estrategias lo realiza?
	¿Qué otras estrategias pedagógicas emplea usted para desarrollar el

	pensamiento crítico en sus estudiantes?
	¿Cómo evalúa usted la situación actual de sus estudiantes en cuanto a la comprensión de textos?
	¿Qué sentimientos le genera la situación actual de sus estudiantes en relación con la comprensión de la lectura?
	En atención a su experiencia docente y formación profesional ¿Qué podría sugerir usted para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin que los estudiantes dominen la comprensión de la lectura?
	¿Considera usted necesario la formulación de unos fundamentos teóricos que vayan orientados al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura? ¿Por qué?
	Con base en lo anterior ¿Qué solución podría sugerir para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin que los estudiantes dominen la comprensión de la lectura?

Anexo – B

Consentimiento Informado

Yo, _____ mayor de edad, identificado con cédula de ciudadanía N° _____declaro que he sido informado he invitado a participar con la grabación de una entrevista en la investigación titulada "FUNDAMENTO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA EN EDUCACIÓN MEDIA – ZONA BANANERA-COLOMBIA" estudio desarrollado por Omar Alberto Méndez Fuentes, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Entiendo que este estudio busca generar un constructo teórico, desde la perspectiva de Kurt Lewin, que muestre los resultados del uso del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura, a partir de la sistematización de experiencias de estudiantes y docentes de educación media de institución educativa del municipio de Zona Bananera, Magdalena, Colombia.", también fui informado/a de que mi participación se llevará a cabo de manera presencial en la Institución donde laboro en un horario previamente establecido entre el participante y el investigador.

Teniendo en cuenta lo anterior, manifiesto que comprendí claramente que el tratamiento de datos comprende la recolección, almacenamiento, uso, circulación, conservación, transferencia y/o transmisión del sonido obtenido de la entrevista, así mismo, luego de haber sido informado(a), comprendo que mi participación en la entrevista:

No tendrá repercusiones o consecuencias en mis actividades laborales, derivado de los resultados obtenidos en la investigación realizada

Mi participación no generará ningún gasto, ni remuneración económica alguna.

• No será publicada mi identidad, así como, los sonidos y datos personales registrados durante la grabación de la entrevista a terceros que no tengan interés en la investigación mencionada.

• Los sonidos de la entrevista se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación descrita anteriormente.

Así mismo entiendo que:

- Los sonidos registrados en la entrevista serán tratados por el responsable y/o encargado dentro del marco del cumplimiento de la política de protección de datos contemplada en la Ley 1581 de 2012 y su Decreto Reglamentario 1377 de 2013.
- La persona a cargo de realizar la investigación garantizará la protección y uso adecuado de los sonidos registrados en la entrevista de acuerdo con la normativa vigente, durante y posteriormente al proceso de evaluación.
- También es de mi conocimiento que puedo acceder a los resultados de la investigación a través de correo electrónico suministrado por el investigador, todo esto en el momento en que esta haya sido terminada y avalad por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela.

En ese orden de ideas, manifiesto que comprendo en su totalidad la información sobre esta actividad, y autorizo el uso de los videos, imágenes, sonidos y datos personales, conforme a este consentimiento informado de forma consciente y voluntaria.

[ ] SÍ AUTORIZO

[ ] NO AUTORIZO

Lugar y Fecha: _____

Nombre del participante _____

CC:_____Tel: _____

E-mail: _____Firma_____

Nombre del investigador _____

CC:_____Tel: _____

E-mail: _____Firma_____

Consentimiento informado del representante del participante.

Estimados padres, acudientes y/o representantes legales:

Su hijo/a, acudido/a o representado/a ha sido invitado/a, a participar en la intención de la investigación titulada: “FUNDAMENTO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA EN EDUCACIÓN MEDIA – ZONA BANANERA- COLOMBIA”, desarrollada por Omar Alberto Méndez Fuentes, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y quien en la actualidad realiza actividades concernientes a la investigación en la institución educativa.

En este documento se detalla la finalidad de la investigación, por favor, léalo detenidamente y si tiene alguna duda o inquietud puede consultarla de inmediato o en el momento que le surja a través de los medios de contacto que abajo se detallan. La participación de su hijo(a), acudido/a o representado/a en este estudio es completamente voluntaria.

El objetivo de este es “Generar un constructo teórico, desde la perspectiva de Kurt Lewin, que muestre los resultados del uso del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura, a partir de la sistematización de experiencias de estudiantes y docentes de educación primaria de la institución educativa del municipio de Zona Bananera, Magdalena, Colombia.

Si usted autoriza que su hijo/a, acudido/a o representado/a participe de la investigación, este nos suministrará información que se recogerá través de la aplicación de una entrevista conversacional en el aula de clases, haciendo uso de un instrumento

que nos permitirá recolectar experiencias el uso de las TIC en la enseñanza del pensamiento numérico.

Esta entrevista se realizará en la Institución Educativa donde estudia su hijo, en fecha y horario acordado con las directivas del plantel y el estudiante. La aplicación consiste en una entrevista conversacional con su hijo sobre su proceso de aprendizaje del pensamiento geométrico, empleando para ello un tiempo aproximado de15 minutos.

Lo anterior, no representará costos ni para usted, ni para la institución educativa. Por otro lado, si usted no desea que su que su hijo/a, acudido/a o representado/a participe, esto no implicará ningún riesgo o sanción dentro de su proceso educativo. Además, su hijo/a, acudido/a o representado/a tiene el derecho de negarse a responder la encuesta en su totalidad, de igual forma está en la facultad de responderla de forma parcial si así lo quisiere. También puede optar por retirarse de este estudio en cualquier momento, sin explicación alguna y la información recogida será descartada del estudio y eliminada. Cabe destacar que no existe ningún riesgo para su hijo/a, acudido/a o representado/a, ya que la información registrada en la prueba será confidencial y se manejará con absoluta confidencialidad, esto significa que sus datos personales y las respuestas no podrán ser conocidas por otras personas ni tampoco ser identificadas en la fase de publicación de resultados. Usted podrá acceder a los resultados de la investigación en el momento en que esta haya sido terminada y avalada por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela, se hará una socialización de estos, en asamblea de padres y directivos de la institución.

Al participar de la investigación ni usted, ni su hijo/a, acudido/a o representado/a gozarán de retribución económica alguna, pero la información obtenida será muy valiosa para la comunidad educativa de la institución, la comunidad académica y por ende para la sociedad, dado que su experiencia es fundamental.

Cualquier pregunta que desee hacer durante cualquier etapa del proceso, podrá contactarse con la responsable de la investigación al número 3015019199 o directamente en las instalaciones de la institución.

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo_____, identificado/a con CC. _____ de _____, en calidad de padre ( ), madre ( ), acudiente, o representante legal del estudiante _____, acepto que mi hijo/a, acudido/a o representado/a _____participe voluntaria y anónimamente en la investigación titulada “FUNDAMENTO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA EN EDUCACIÓN MEDIA – ZONA BANANERA- COLOMBIA”, dirigida por Omar Alberto Méndez Fuentes, docente de la Institución educativa Rodrigo Vives de Andreis, Zona Bananera, departamento del Magdalena de Colombia.

Declaro y acepto haber leído el documento anterior, entendiendo claramente las declaraciones contenidas en este y la necesidad de hacer constar mi consentimiento, para lo cual lo firmo libre y voluntariamente, recibiendo en el acto copia de este documento ya firmado.

Autorizo que mi hijo/a, acudido/a o representado/a participe de los siguientes procedimientos:

Entrevista conversacional Sí__ No__

Lugar y fecha: _____

Nombre del padre/acudiente/representante legal del participante._____

CC: _____Tel: _____

E-mail: _____Firma_____

Nombre del investigador _____

CC: _____Tel: _____

E-mail: _____

Firma_____

Anexo – C

Entrevistas y matriz categorial con reducción de datos

Aplicación de la entrevista D1.

Estimado participante, con el fin de indagar diversas informaciones en torno al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura en educación media, se está efectuando la presente entrevista, la cual tiene plenamente fines académicos. Los resultados aquí derivados representan un primer acercamiento para establecer una investigación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). La información suministrada será plenamente confidencial. En este sentido, agradezco dar su respuesta con la mayor transparencia y veracidad posible a las diversas preguntas que a continuación se le presentan. De igual forma, le agradezco de antemano su valiosa participación y aportes.	
Interrogantes y respuestas	
PI-1	**¿Considera que la lectura favorece el desarrollo del pensamiento crítico? ¿Por qué?**
RE-1	**E**: ¡Por supuesto que la favorece… si se logra entender lo que se lee! Mi estimado colega, yo no preguntaría ¿Por qué? La pregunta que yo haría es ¿Cómo lo haría?... **I**: de acuerdo ¿Cómo lo haría? **E**: Siguiendo unas pautas estratégicas para ubicar al alumno en contexto, es decir, desde mi experiencia como profesora del área, tal como está formulada la primera pregunta se presume que es un momento de la clase, entonces, si el objetivo es que el alumno desarrolle el pensamiento crítico, la estrategia es guiarlo hacia ese objetivo. Los pasos serían: primero seleccionar una lectura que les agrade; segundo: preguntarles que conocen del tema; tercero: comenzar a leer el texto, esta lectura debe hacerse entre todos de forma consecutiva, así se mantiene la atención del grupo; cuarto: una vez concluida la lectura deberán responder una serie de preguntas relacionadas con la lectura; estas podrían ser: ¿Con cuál personaje te identificas y por qué? ¿Qué opinas de la actitud de tal o cual personaje? ¿Qué final te gustaría que tuviera? Entre otras…eso va a depender del tipo de lectura. Como cierre se les pide que realicen una producción escrita o mediante un dibujo de lo que se ha leído.
PI-2	**Dentro del contexto educativo colombiano, y haciendo especial énfasis en la institución educativa en la que usted trabaja ¿Considera que se incentiva la lectura?**
RE-2	Particularmente (…) siento que ese incentivo se queda en el intento. En primer lugar porque no se han abierto espacios en la jornada escolar para la práctica de lectura, luego está el problema de los dispositivos electrónicos, los cuales pueden ser un gran aliado para estas prácticas, pero es para lo que menos se usa, porque a pesar de que se hace lectura, en la mayoría de los casos suelen escribir con errores ortográficos, con palabras cortadas, hay quienes se inventan un lenguaje simbólico que solo lo entiende quienes participan de un grupo determinado, otra situación es que lo utilizan para ver videos, para jugar o ver películas “en el mejor de los casos” y pueden pasar horas, generalmente en las noches…en fin…¡la tecnología pude ser muy provechosa pero también pude ser muy perjudicial! Como todo, hay una línea muy delgada entre uno y otro valor.
PI-3	**Incentiva usted la lectura dentro de su aula de clases ¿A través de qué estrategias lo realiza?**
RE-3	Si claro… acostumbro emplear las estrategias que mencioné en la primera respuesta, pero también suelo sorprender a mis estudiantes con textos cortos enviados a intervalos de una hora de diferencia, al llegar al quinto texto les solicito que me construyan su propio texto utilizando al menos tres palabras de cada texto recibido,

	pasada una hora les vuelvo a pasar otro texto donde les indico que quien ya tenga lista la actividad me la beben enviar al celular ya que eso les podría sumar para la calificación final (…) la primera vez que lo hice solo dos estudiantes cumplieron, a estas alturas del año escolar, de 36 alumnos ya lo hacen 27 en promedio… (Risas). También los invito a traer noticias o textos que les hayan llamado la atención y los comentamos durante la clase.
PI-4	**¿Qué otras estrategias pedagógicas emplea usted para desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes?**
RE-4	Otra de las estrategias que suelo emplear es la de las imágenes. Consiste en primero en explicarles de que se trata la actividad, luego coloco una serie de imágenes como fotografías, paisajes, símbolos, objetos y les pido que las observen durante un tiempo determinado y luego les solicito que construyan un guión a partir de lo que ven. Otra estrategia es la de la "lectura incomprensible", el objetivo de esta estrategia es reconstruir el texto de manera que se le consiga el sentido a la lectura del mismo. Otra estrategia es "la hora romántica", durante esa hora se leen algunos poemas… que por cierto tengo en el aula dos declamadores muy buenos.
PI-5	**¿Cómo evalúa usted la situación actual de sus estudiantes en cuanto a la comprensión de textos?**
RE-5	Bueno esta es una pregunta controversial por lo tanto la respuesta también lo será. Yo he estado siguiendo algunas investigaciones o estudios hechos relacionados con las pruebas estandarizadas, especialmente las aplicadas en el nivel de educación media, prueba Saber 11 del ICFES, yo misma las he presenciado. La cuestión es que en los informes señalan que los estudiantes colombianos siempre son los que obtienen los índices más bajos, sin embargo en las pruebas que yo he realizado con mis alumnos el resultado es diferente, ellos han demostrado tener competencia crítica, pero ¿qué sucede entonces? Hay una gran diferencia, las preguntas que yo les hago están todas confeccionadas con relación a sus intereses, a su entorno y tomando en cuenta el alcance de sus conocimientos, mientras que las pruebas estandarizadas hacen planteamientos generalizados que los estudiantes como los nuestros no conocen porque han pasado toda su vida en el campo, es como si se le preguntara a un estudiante de la zona urbana sobre el procedimiento para el cultivo y cosecha del banano… ¿si me explico? En otras palabras, es necesario hacer pruebas contextualizadas, una para estudiantes de zonas urbanas y otra para los de las zonas rurales, porque las diferencias sociales repercuten en la modalidad de la educación…
PI-6	**¿Qué sentimientos le genera la situación actual de sus estudiantes en relación con la comprensión de la lectura?**
RE-6	Lo dicho profesor Omar…me genera sentimientos de impotencia, de injusticia social, también un sentimiento de culpa ajena ante los estudiantes por la discriminación a la que son sometidos, donde todo el mundo ve en las publicaciones que sacan en la internet "los estudiantes colombianos tienen los índices más bajos de comprensión lectora"… eso me enferma… pero eso tiene que cambiar…
PI-7	**En atención a su experiencia docente y formación profesional ¿Qué podría sugerir usted para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que los estudiantes dominen la comprensión de la lectura?**
RE-7	Bueno profesor Omar, este es un buen momento para comenzar y este trabajo que usted está llevando a cabo es propicio para impulsar un cambio en la visión que se tiene en relación a los estudiantes colombianos y los índices de lectura. Yo estoy dispuesta a colaborarle para demostrarles a estas instituciones dos cosas: uno: lo que dicen de nuestros alumnos no es completamente como ellos lo expresan y dos: beben hacer pruebas contextualizadas para zonas urbanas y para zonas rurales. De manera que generar un fundamento teórico orientado al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura desde una perspectiva pragmática en Educación Media, puede constituirse en el motor de ese cambio que hace tanta falta.
PI-8	**¿Considera usted necesario la formulación de unos fundamentos teóricos que vayan orientados al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de**

	la lectura? ¿Por qué?
RE-8	Respuesta contestada... (risas) No solo lo considero necesario, lo considero ¡¡¡URGENTEEEEE!!! Y si es posible con los resultados que se logren producto de su investigación, solicitar al ICFES reconsiderar las benditas pruebas estandarizadas y hacerles la propuesta de las pruebas contextualizadas… **I:** ¿Usted cree que nos tomarán en cuenta? E: bueno si conseguimos unirnos todas las escuelas rurales, seremos escuchados, además tenemos como demostrarlo.
PI-9	**Con base en lo anterior ¿Qué solución podría sugerir para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que los estudiantes dominen la comprensión de la lectura?**
RE-9	Profesor Omar, disculpe, pero usted también es profesor del área… ¿en verdad cree que los alumnos no dominan el pensamiento crítico? **E:** por supuesto que sí lo tienen, sobre todo en lecturas de corte deportivo, y ni hablar del futbol…son fanáticos!!! Pero qué hay de las otras áreas, porque en todas está involucrada la lectura… I: pues nada estamos en el deber de apoyar estos profesores de las otras áreas y enseñarles a ellos las estrategias que nosotros usamos para que las apliquen… por ejemplo con un taller para docentes sobre el tema sumado a los fundamentos teóricos… ¿le parece?

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ATRIBUTOS
Desarrollo del pensamiento crítico	Se logra entender Pautas estratégicas El objetivo La estrategia	- la favorece - ubicar al alumno en contexto - momento de la clase - guiarlo hacia ese objetivo - que realicen una producción escrita - invito a traer noticias o textos - los comentamos durante la clase
Comprensión de la lectura	Seleccionar una lectura Ese incentivo El problema Emplear las estrategias	- que conocen del tema - leer el texto - preguntas relacionadas con la lectura - se queda en el intento - no se han abierto espacios - para la práctica de lectura - los dispositivos electrónicos - pueden ser un gran aliado para estas prácticas - a pesar de que se hace lectura - suelen escribir con errores ortográficos - con palabras cortadas - lenguaje simbólico - lo utilizan para ver videos - para jugar - generalmente en las noches - la tecnología pude ser muy provechosa - también pude ser muy perjudicial - textos cortos enviados a intervalos de una hora de diferencia - al quinto texto les solicito que me construyan su propio texto - utilizando al menos tres palabras de cada texto recibido - les vuelvo a pasar otro texto

		- les indico que quien ya tenga lista la actividad me la beben enviar al celular - les podría sumar para la calificación final - la primera vez que lo hice solo dos estudiantes cumplieron - 36 alumnos ya lo hacen - las imágenes - explicarles de que se trata la actividad - les pido que las observen durante un tiempo determinado - les solicito que construyan un guión a partir de lo que ven - la hora romántica - se leen algunos poemas
	La lectura incomprensible	- reconstruir el texto de manera que se le consiga el sentido a la lectura del mismo
	Las pruebas estandarizadas	- los estudiantes colombianos siempre son los que obtienen los índices más bajos - en las pruebas que yo he realizado con mis alumnos el resultado es diferente - han demostrado tener competencia crítica - las preguntas que yo les hago están todas confeccionadas con relación a sus intereses - tomando en cuenta el alcance de sus conocimientos - las pruebas estandarizadas hacen planteamientos generalizados que los estudiantes como los nuestros no conocen - es necesario hacer pruebas contextualizadas - las diferencias sociales repercuten en la modalidad de la educación
	Los sentimientos	- me genera sentimientos de impotencia, de injusticia social - un sentimiento de culpa ajena ante los estudiantes - por la discriminación a la que son sometidos - todo el mundo ve en las publicaciones - los estudiantes colombianos tienen los índices más bajos de comprensión lectora
		- la visión que se tiene en relación a los

	Impulsar un cambio	estudiantes colombianos y los índices de lectura - perspectiva pragmática - el motor de ese cambio - solicitar al ICFES reconsiderar las benditas pruebas estandarizadas - hacerles la propuesta de las pruebas contextualizadas - si conseguimos unirnos todas las escuelas rurales - estamos en el deber de apoyar estos profesores de las otras áreas - enseñarles a ellos las estrategias que nosotros usamos para que las apliquen - un taller para docentes sobre el tema sumado a los fundamentos teóricos

Aplicación de la entrevista D2.

Estimado participante, con el fin de indagar diversas informaciones en torno al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura en educación media, se está efectuando la presente entrevista, la cual tiene plenamente fines académicos. Los resultados aquí derivados representan un primer acercamiento para establecer una investigación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). La información aquí suministrada será plenamente confidencial. En este sentido, agradezco dar su respuesta con la mayor transparencia y veracidad posible a las diversas preguntas que a continuación se le presentan. De igual forma, le damos las gracias de antemano por su valiosa participación.	
Datos del Entrevistado	
Género: Masculino	**Lugar: de la entrevista: Salón de profesores**
Edad: 36 años	**Fecha de la Entrevista: 17/02/25**
Tiempo de servicio en la institución: 11 años de servicio en la institución	
Compromiso con la profesión docente: Sentido de pertenencia con la institución, entusiasta y comprometido.	
Vinculación con la investigación: Profesora de Lengua Castellana	
Interrogantes	
PI-1	**¿Considera que la lectura favorece el desarrollo del pensamiento crítico? ¿Por qué?**
RE-1	Sí, claro que la favorece, siempre y cuando se lea con esa intención, es decir, este debe ser un proceso guiado por el docente, mediante la consecución de varios pasos o etapas, leer, procesar, preguntar y producir. Primero se selecciona el tipo de lectura, se lee el texto ya sea de forma grupal o individual, en voz alta o en silencio, paso seguido, se les hacen determinadas preguntas a los alumnos de lo leído y finalmente se les pide una producción escrita a partir de dicha lectura, según el resultado vamos a saber si lo leído se entendió, porque si se comprendió, despertó la creatividad en los estudiantes, demás si son capaces de producir un cuento, una canción, un ensayo o un dibujo inspirado por la lectura realizada, significa que hubo comprensión y esto favorece el pensamiento crítico.
Pi-2	**Dentro del contexto educativo colombiano, y haciendo especial énfasis en la institución educativa en la que usted trabaja ¿Considera que se incentiva la lectura?**
RE-2	En lo que a mí respecta, como ya usted sabe, el ejercicio de la lectura forma parte del

	contenido implícito del programa de Lengua Castellana, por lo tanto dentro de la programación está contemplado realizar prácticas de lectura e incentivar el hábito de leer en los estudiantes, por lo menos en mi planificación incluyo un taller de lectura por semana, a propósito de esto, usted estuvo en el de la semana pasada donde le tocó a los estudiantes traer textos de su preferencia, se seleccionaron 4 de ellos y se dividieron en cuatro grupos, de siete integrantes cada uno, asignaron a un lector y cada grupo hizo lectura de su texto. Posteriormente cada grupo debió generar un ensayo acerca de lo que leyó el otro grupo en el siguiente orden: el grupo 1 escribió según lo que leyó el grupo 2; el grupo 2 de lo que leyó el 3; el 3 de lo que leyó el 4 y el 4 de lo que leyó el 1, usted mismo puede dar testimonio del éxito de la actividad.
PI-3	**Incentiva usted la lectura dentro de su aula de clases ¿A través de qué estrategias lo realiza?**
RE-3	Bueno en la respuesta anterior ya está contestada ésta. Sin embargo, otra de las estrategias que pongo en práctica la llamamos "Sumando vocabulario". Yo les envío un texto al celular y debe leerlo y subrayar las palabras desconocidas, buscarlas en el diccionario y escribir su significado. A quienes no tienen celular, que son la minoría, les facilito el texto en físico con las mismas indicaciones. También hacemos dinámicas de lecturas donde ellos deben producir un texto de 300 palabras, luego leerlo en voz alta, paso seguido, entre los mismos alumnos seleccionan los cinco relatos más originales, los cuales son premiados con un punto, los ganadores aunque pueden participar no deben ser seleccionados en la próxima práctica, de manera que todos puedan optar al punto-premio.
PI-4	**¿Qué otras estrategias pedagógicas emplea usted para desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes?**
RE-4	La estrategia que me ha dado más resultado ha sido la de "lectura y discusión de noticias". En este caso yo selecciono un conjunto de noticias, bien sea de deportes, de farándula o de corte ambientalista, usted sabe para evitar controversias, pues lo que interesa es enseñarlos a pensar críticamente y no a discutir… otra estrategia es el concurso de trabalenguas…para hacerlo un poco más divertido y bajar el calor de la crítica, les pido que lean el trabalenguas y vayan acelerando, esto les da agilidad para la articulación de palabras.
PI-5	**¿Cómo evalúa usted la situación actual de sus estudiantes en cuanto a la comprensión de textos?**
RE-5	Lo más notorio en este sentido es que me he dado cuenta, que cuando les interesa algo que leen, lo asimilan, lo analizan críticamente y lo comentan de la forma más elocuente, pero tiene que ser algo que conozcan, un tema cercano a su cotidianidad, fíjese que todas las cosas que escriben es acerca de la vida en familia, de la escuela, del trabajo en el campo, la siembra, la cosecha, la cría de animales y cosas así… lo demás es lo que ven en televisión o en las redes sociales. Por eso se les dificulta responder a las pruebas estandarizadas, porque no conocen muchas cosas de las que se les plantean allí.
PI-6	**¿Qué sentimientos le genera la situación actual de sus estudiantes en relación con la comprensión de la lectura?**
RE-6	En verdad son sentimientos encontrados. Por un lado me causa tristeza como se sienten ellos cada vez que publican los resultados de las pruebas y como son señalados como los de menor puntaje en comprensión lectora, pero por supuesto, es que en verdad no entienden porque no lo conocen, no pertenece a su entorno y apenas van conociendo algunas cosas que se muestran en la internet, aunque no todos tienen acceso a ella. Pero por otro lado, aquí en su tierra, en el contexto de su día a día ellos se manejan de maravilla, en una oportunidad hicimos una actividad acerca de la siembra y cultivo del banano y si los hubiera escuchado, le puedo mostrar sus producciones… mire estas calificaciones y los resultados en el registro diario.
PI-7	**En atención a su experiencia docente y formación profesional ¿Qué podría sugerir usted para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que**

	los estudiantes dominen la comprensión de la lectura?
RE-7	Vuelvo y le repito profe Omar, ellos comprenden lo que leen si conocen de que se trata, eso está demostrado, si no lo conocen para ellos es como leer en otro idioma…y así es literalmente hablando. Yo apostaría a que si hacen una prueba con términos que se manejan en los entornos rurales, se invierten los puntajes, nuestros alumnos obtendrían los más altos y los estudiantes urbanos los más bajos
PI-8	**¿Considera usted necesario la formulación de unos fundamentos teóricos que vayan orientados al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura? ¿Por qué?**
RE-8	Indiscutiblemente que es necesario, pero que ese fundamento teórico contemple el conocimiento necesario, compensatorio y complementario para ampliar el alcance cognitivo de nuestros estudiantes, que sus aprendizajes vayan más allá de lo que perciben aquí, porque con esas pruebas lo que para mí se ha demostrado, es que el conocimiento es limitado para los estudiantes de los entornos rurales.
PI-9	**Con base en lo anterior ¿Qué solución podría sugerir para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que los estudiantes dominen la comprensión de la lectura?**
RE-9	Insisto profe Omar, más que la comprensión de la lectura es buscar la posibilidad de ampliar el campo de conocimiento de los alumnos, como por ejemplo, diseñar un plan programado donde se incluyan secciones con proyección de películas-foro, de manera que los estudiantes junto a sus profesores analicen, comenten, se hagan preguntas cuyas respuestas surjan del mismo diálogo que se genera en el foro, también realicen ensayos donde expresen sus percepciones de lo que han visto, discutido y aprehendido… eso los va a motivar mucho a querer buscar un futuro mejor, pues así no solo consolidan la comprensión lectora, sino que también comprenden que más allá de lo que los rodea en el presente, hay un mundo por conocer, por explorar y aprender.

Tabla 16.

Matriz de categorización y reducción de datos D2

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ATRIBUTOS
Desarrollo del pensamiento crítico	Proceso guiado por el docente	- claro que la favorece - siempre y cuando se lea con esa intención - consecución de varios pasos - leer, procesar, preguntar y producir - se selecciona el tipo de lectura - lee el texto - se les hacen determinadas preguntas - se les pide una producción escrita - según el resultado vamos a saber si lo leído se entendió - si se comprendió, despertó la creatividad en los estudiantes - si son capaces de producir - un cuento, una canción, un ensayo o un dibujo - significa que hubo comprensión - esto favorece el pensamiento crítico - el ejercicio de la lectura forma parte del contenido implícito - dentro de la programación está

	Programa de Lengua Castellana	contemplado realizar prácticas de lectura - incentivar el hábito de leer en los estudiantes - en mi planificación incluyo - taller de lectura por semana - le tocó a los estudiantes traer textos de su preferencia - seleccionaron 4 de ellos - se dividieron en cuatro grupos - asignaron a un lector - cada grupo hizo lectura de su texto - cada grupo debió generar un ensayo - lo que leyó el otro grupo - puede dar testimonio - éxito de la actividad
Comprensión de la lectura	Sumando vocabulario Lectura y discusión de noticias	- otra de las estrategias - les envío un texto al celular - deben leerlo y subrayar las palabras desconocidas - buscarlas en el diccionario - escribir su significado - quienes no tienen celular - facilito el texto en físico - hacemos dinámicas de lecturas - ellos deben producir un texto de 300 palabras - leerlo en voz alta - los mismos alumnos seleccionan - cinco relatos más originales - son premiados con un punto - ganadores aunque pueden participar - deben ser seleccionados en la próxima práctica - que todos puedan optar al punto-premio - La estrategia que me ha dado más resultado - selecciono un conjunto de noticias - deportes, de farándula o de corte ambientalista - evitar controversias - lo que interesa es enseñarles a pensar críticamente - otra estrategia es el concurso de trabalenguas - hacerlo un poco más divertido - les pido que lean el trabalenguas - vayan acelerando - les da agilidad para la articulación de palabras. - Lo más notorio en este sentido - cuando les interesa algo que leen - asimilan, lo analizan críticamente

	Sentimientos encontrados	- lo comentan de la forma más elocuente - tiene que ser algo que conozcan - tema cercano a su cotidianidad - todas las cosas que escriben - acerca de la vida en familia - la escuela - trabajo en el campo - siembra, la cosecha - cría de animales - lo demás es lo que ven en televisión - en las redes sociales - se les dificulta responder a las pruebas estandarizadas - me causa tristeza como se sienten ellos - cada vez que publican los resultados de las pruebas - son señalados como los de menor puntaje en comprensión lectora - en verdad no entienden - no lo conocen, no pertenece a su entorno - apenas van conociendo algunas cosas - se muestran en la internet - no todos tienen acceso a ella - en el contexto de su día a día - se manejan de maravilla - una oportunidad hicimos una actividad - de la siembra y cultivo del banano - si los hubiera escuchado - puedo mostrar sus producciones - estas calificaciones y los resultados en el registro diario - comprenden lo que leen - conocen de que se trata - está demostrado - no lo conocen para ellos es como leer en otro idioma - apostaría a que si hacen una prueba - términos que se manejan en los entornos rurales - invierten los puntajes - nuestros alumnos obtendrían los más altos - los estudiantes urbanos los más bajos - es necesario - que ese fundamento teórico - el conocimiento necesario, compensatorio y complementario - ampliar el alcance cognitivo de

	Fundamento teórico Diseñar un plan programado	nuestros estudiantes - sus aprendizajes vayan más allá - lo que perciben aquí - con esas pruebas lo que para mí se ha demostrado - que el conocimiento es limitado - para los estudiantes de los entornos rurales - más que la comprensión de la lectura - buscar la posibilidad de ampliar el campo de conocimiento de los alumnos - un plan programado - se incluyan secciones con proyección de películas-foro - de manera que los estudiantes - sus profesores analicen, comenten - hagan preguntas cuyas respuestas surjan del mismo diálogo - se genera en el foro - también realicen ensayos donde expresen sus percepciones - lo que han visto, discutido y aprehendido - los va a motivar mucho - querer buscar un futuro mejor - así no solo consolidan la comprensión lectora - que también comprenden - más allá de lo que los rodea en el presente - un mundo por conocer, por explorar y aprender

Aplicación de la entrevista D3.

Estimado participante, con el fin de indagar diversas informaciones en torno al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura en educación media, se está efectuando la presente entrevista, la cual tiene plenamente fines académicos. Los resultados aquí derivados representan un primer acercamiento para establecer una investigación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). La información aquí suministrada será plenamente confidencial. En este sentido, agradezco dar su respuesta con la mayor transparencia y veracidad posible a las diversas preguntas que a continuación se le presentan. De igual forma, le damos las gracias de antemano por su valiosa participación.	
Datos del Entrevistado	
Género: Femenino	**Lugar: de la entrevista: Salón de profesores**
Edad: 34 años	**Fecha de la Entrevista: 17/02/25**
Tiempo de servicio en la institución: 12 años de servicio en la institución	
Compromiso con la profesión docente: Sentido de pertenencia con la institución, entusiasta y comprometida.	

Vinculación con la investigación: Profesora de Lengua Castellana	
Interrogantes	
PI-1	**¿Considera que la lectura favorece el desarrollo del pensamiento crítico? ¿Por qué?**
RE-1	No solo lo considero, estoy segura que es así… porque es una actividad que ocurre en el cerebro, cuando usted lee un texto, su cerebro se conecta con las ideas del autor del texto, así se van creando imágenes de lo que percibe, es una reacción automática de causa-efecto, si lee por ejemplo: el velero va cruzando la bahía… lo primero que le viene a la mente es una embarcación con velas navegando. Ahora bien, la comprensión ocurre cuando entiende a través de la lectura contextual, el mensaje enviado por el autor a través de esas imágenes literarias, de allí la importancia de una buena lectura atendiendo a los signos de puntuación, la coherencia, cohesión y adecuación para que haya comunicación entre el texto y el sujeto lector.
Pi-2	**Dentro del contexto educativo colombiano, y haciendo especial énfasis en la institución educativa en la que usted trabaja ¿Considera que se incentiva la lectura?**
RE-2	Es una tarea primordial del docente, en especial los que pertenecemos al área de lenguaje. Sin embargo es imprescindible crear una conexión entre la escuela y el entorno familiar, que los padres le den continuidad al ejercicio de la lectura, que por lo menos hagan una hora de lectura, seleccionando temas que le sean agradable al estudiante. Es una forma de instruir a la familia, ya que en el sector existen algunos habitantes que carecen de esa habilidad.
PI-3	**Incentiva usted la lectura dentro de su aula de clases ¿A través de qué estrategias lo realiza?**
RE-3	Por supuesto profesor Omar. En las planificaciones siempre incluyo una actividad que involucra la lectura. Como ya le dije es una tarea prioritaria. Una de las estrategias es ordenar coherentemente las ideas, esto consiste en entregarles una serie de ideas para que las ordenen, selecciono varios párrafos de un texto y se los coloco de forma desordenada y ellos debes leerlos y ordenarlos hasta que le encuentren sentido. Otra modalidad, es el dominó con palabras, parecida pero esta vez es con las palabras, les entrego una lectura con las palabras revueltas y ellos deben colocarlas en el lugar que le corresponde. Otra estrategia es la de las ideas, hacemos una lectura y una vez terminada deben idear un final diferente, en otra oportunidad idear la reacción de un personaje, o idear respuestas diferentes… y así se hace el momento de la lectura entretenido, divertido, creativo y productivo.
PI-4	**¿Qué otras estrategias pedagógicas emplea usted para desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes?**
RE-4	Los círculos de lectura, la lectura en voz alta, el taller de lectoescritura con el método Socrático haciendo preguntas abiertas para el debate de ideas, que además lo complemento con el trabajo en equipo para desarrollar también el desempeño colaborativo y el aprendizaje basado en problemas, donde les planteo desafíos como el análisis de una poesía, de la letra de una canción o de una simple expresión idiomática.
PI-5	**¿Cómo evalúa usted la situación actual de sus estudiantes en cuanto a la comprensión de textos?**
RE-5	A partir del desempeño que ellos tienen en cada una de las actividades que se hagan van acumulando logros, y honestamente le puedo decir profesor Omar que los estudiantes en su mayoría han logrado aceptables niveles de comprensión, aunque también debo reconocer que les falta más confianza en sí mismos, porque les cuesta expresar sus ideas, su vocabulario es un poco limitado y se cohíben a la hora de exponerlas.
PI-6	**¿Qué sentimientos le genera la situación actual de sus estudiantes en relación con la comprensión de la lectura?**
RE-6	Sentimientos de empatía, y de orgullo… no, no me mire así… venga y le explico… es

	que estos pelaos a pesar de todas las carencias que rodean su existencia, de los problemas que viven cada día, tienen ímpetu, coraje y ánimo por aprender, solo necesitan motivación, oportunidades, atención, ellos tienen talento pero se encuentran limitados, ellos mismos han manifestado que solo los toman en cuenta para decir en las publicaciones que tienen el puntaje más bajo de comprensión lectora, por eso nos corresponde ser solidarios con ellos e insistir para que esas pruebas sean contextualizadas, usted verá cómo cambia el panorama …
PI-7	**En atención a su experiencia docente y formación profesional ¿Qué podría sugerir usted para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que los estudiantes dominen la comprensión de la lectura?**
RE-7	Yo diría que debemos enfocarnos más en reforzar las actividades de lectura en conjunto con la práctica, es decir, hacer una lectura animada; por ejemplo, leer un cuento, una historia o una anécdota y luego escenificarla, conformando equipos de trabajo, donde unos desarrollen el guion o guiones, otros armen la escenografía y otro grupo actúe. Otra actividad podría ser realizar un festival para declamadores de poesías, condicionando el evento a que la poesía debe ser leída no memorizada.
PI-8	**¿Considera usted necesario la formulación de unos fundamentos teóricos que vayan orientados al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura? ¿Por qué?**
RE-8	Considero conveniente estos fundamentos, ya que eso nos puede ayudar a reforzar lo que le dije antes, nos pueden orientar a crear más estrategias didácticas, complementar las actividades y mejorar nuestra función pedagógica.
PI-9	**Con base en lo anterior ¿Qué solución podría sugerir para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que los estudiantes dominen la comprensión de la lectura?**
RE-9	Bueno en primer lugar tomar muy en cuenta estos fundamentos teóricos orientados al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura, realizar más actividades relacionadas con estos temas, profundizar en la planificación del PEI en torno a esta práctica instituyendo un plan especial para enfrentar la situación y solventarla. Es trabajo de todos.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ATRIBUTOS
Desarrollo del pensamiento crítico	Es una actividad que ocurre en el cerebro	- estoy segura que es así - usted lee un texto - cerebro se conecta con las ideas del autor del texto - se van creando imágenes - lo que percibe - una reacción automática de causa-efecto - lee por ejemplo - velero va cruzando la bahía - primero que le viene a la mente - una embarcación con velas navegando - la comprensión ocurre cuando entiende - través de la lectura contextual - mensaje enviado por el autor a través - allí la importancia de una buena lectura - a los signos de puntuación - coherencia, cohesión y adecuación - que haya comunicación entre el texto - sujeto lector

		- así pensar con criticidad
Comprensión de la lectura	Incentivar la lectura Ordenar coherentemente las ideas Taller de lectoescritura con el método Socrático	- Es una tarea primordial del docente - especial los que pertenecemos al área de lenguaje. - es imprescindible crear una conexión - la escuela y el entorno familiar - los padres le den continuidad - ejercicio de la lectura - por lo menos hagan una hora de lectura - temas que le sean agradable al estudiante - una forma de instruir a la familia - que en el sector existen algunos habitantes - carecen de esa habilidad - En las planificaciones siempre incluyo una actividad - involucra la lectura - es una tarea prioritaria - Una de las estrategias es ordenar coherentemente las ideas - en entregarles una serie de ideas para que las ordenen - varios párrafos de un texto - se los coloco de forma desordenada - deben leerlos y ordenarlos hasta que le encuentren sentido - modalidad, es el dominó con palabras - esta vez es con las palabras - entrego una lectura con las palabras revueltas - ellos deben colocarlas en el lugar que le corresponde - estrategia es la de las ideas - hacemos una lectura y una vez terminada - idear un final diferente - idear un final diferente - idear respuestas diferentes - así se hace el momento de la lectura entretenido, divertido, creativo y productivo - Los círculos de lectura - lectura en voz alta - taller de lectoescritura con el método Socrático haciendo preguntas abiertas - el debate de ideas - además lo complemento con el trabajo en equipo - desarrollar también el desempeño colaborativo - aprendizaje basado en problemas

	Sentimientos de empatía, y de orgullo	- donde les planteo desafíos como el análisis de una poesía - la letra de una canción - una simple expresión idiomática - A partir del desempeño que ellos tienen - cada una de las actividades que se hagan - acumulando logros - los estudiantes en su mayoría - logrado aceptables niveles de comprensión - les cuesta expresar sus ideas - vocabulario es un poco limitado - se cohíben a la hora de exponerlas - a pesar de todas las carencias - rodean su existencia - problemas que viven cada día - ímpetu, coraje y ánimo por aprender - necesitan motivación, oportunidades, atención - tienen talento pero se encuentran limitados - mismos han manifestado que solo los toman en cuenta - decir en las publicaciones - tienen el puntaje más bajo de comprensión lectora nos corresponde ser solidarios con ellos - insistir para que esas pruebas sean contextualizadas - verá cómo cambia el panorama
	Animación de la lectura	- debemos enfocarnos más en reforzar - actividades de lectura en conjunto con la práctica - hacer una lectura animada - leer un cuento, una historia o una anécdota - luego escenificarla, conformando equipos de trabajo - unos desarrollen el guion - armen la escenografía - otro grupo actúe - Otra actividad podría ser - un festival para declamadores de poesías - la poesía debe ser leída no memorizada - Considero conveniente estos fundamentos - pueden orientar a crear más estrategias didácticas

	Es trabajo de todos.	- complementar las actividades - mejorar nuestra función pedagógica - en primer lugar tomar muy en cuenta estos fundamentos teóricos - realizar más actividades relacionadas con estos temas, profundizar en la planificación del PEI - instituyendo un plan especial - enfrentar la situación y solventarla

Aplicación de la entrevista E1.

Estimado participante, con el fin de indagar diversas informaciones en torno al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura en educación media, se está efectuando la presente entrevista, la cual tiene plenamente fines académicos.
Los resultados aquí derivados representan un primer acercamiento para establecer una investigación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). La información aquí suministrada será plenamente confidencial. En este sentido, agradezco dar su respuesta con la mayor transparencia y veracidad posible a las diversas preguntas que a continuación se le presentan. De igual forma, le damos las gracias de antemano por su valiosa participación.

Datos del Entrevistado	
Género: Femenino	**Lugar: de la entrevista: Salón de profesores**
Edad: 14 años	**Fecha de la Entrevista: 18/02/25**
Tiempo de estudios en la institución: 7 años	
Compromiso con el rendimiento académico: estudiante regular de alto rendimiento	
Vinculación con la investigación: interés por mejorar su rendimiento	

Interrogantes	
PI-1	**¿Cómo estudiante considera que la lectura favorece el desarrollo del pensamiento crítico? ¿Por qué?**
RE-1	Creo que si mi profe… porque son dos cosas que van unidas, y una no se da sin la otra… ¿cierto? Si no leo bien no entiendo lo que leo, por eso si no lo entiendo… entonces ¿cómo lo pienso criticar?
Pi-2	**Dentro del contexto educativo y haciendo especial énfasis en el nivel que usted estudia ¿Considera que se incentiva la lectura?**
RE-2	Pues si…la profe de lengua castellana nos hace varias actividades de lectura en la semana y nos pone también actividades para leer en la casa y las tenemos que hacer porque ella nos chequea por el celular y los que no tienen celular también las tienen que hacer y si no a través del celular de sus papás.
PI-3	**Se incentiva la lectura dentro de su aula de clases ¿A través de qué estrategias se realiza?**
RE-3	Si profe, como le dije, son varias actividades que hacemos en clase y también en la casa. En la clase trabajamos en grupo, algunas son muy animadas, porque discutimos las ideas, otras son con juegos de palabras que tenemos que componer hasta formar una idea y así…en mi casa me ayudan mi jefa y mi hermana.
PI-4	**¿Qué otras estrategias pedagógicas emplea el docente para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes?**
RE-4	Por ejemplo… La profe nos hace leer algo y después nos pregunta cosas de lo que leímos, como cuantos personajes son, o con que personaje se identifica uno, o en qué país están y cosas así… es pa' ver si entendimos, después nos pregunta ¿Qué harías en lugar del personaje? o ¿Cómo cambiarías el final?
PI-5	**¿Cómo evalúa la situación actual como estudiante en cuanto a la comprensión**

	de textos?
RE-5	En verdad profe yo entiendo lo que leo y cuando tengo duda de algo pues pregunto. Hay un ejercicio que nos hace la profesora, de buscar las palabras que no conocemos en el diccionario, y cuando no pregunto la busco.
PI-6	**¿Qué sentimientos le genera la situación actual como estudiante en relación con la comprensión de la lectura?**
RE-6	Lo que más sentimiento me da es que siempre nos señalan como los que menos puntos sacamos en la lectura, pero es que a esas pruebas le ponen palabras que no conocemos y ahí no se puede llevar diccionario ni teléfono ni nada…
PI-7	**En atención a su rendimiento académico ¿Qué podría sugerir para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que como estudiante domine la comprensión de la lectura?**
RE-7	Bueno nada profe … pensándolo bien, puedo sugerir que armemos una buena biblioteca pa'que empecemos a interactuar con libros de verdad, pero libros que nos gusten a nosotros, como la historia de nuestros héroes, de los futbolistas que admiramos, nuestros cantantes favoritos, de nuestros antepasados, cuentos y leyendas y temas por ese estilo…
PI-8	**¿Considera usted necesario la formulación de fundamentos teóricos que vayan orientados al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura? ¿Por qué?**
RE-8	Pues si… primero pa´que nuestros profesores sepan más y segundo pa'que nosotros aprendamos mejor, porque un profesor bien preparado nos va a enseñar con calidad.
PI-9	**Con base en lo anterior ¿Qué solución podría sugerir para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que como estudiante domine la comprensión de la lectura?**
RE-9	Leer más pues…de verdad - verdad que nosotros por andar con el celular no cogemos un libro, porque hasta para hacer ahora las tareas todo lo buscamos por internet, y en verdad, en internet también se lee, yo leo mucho en la computadora…y hago todas las asignaciones por ahí…pero he leído también que no es muy bueno pasar tanto tiempo leyendo o viendo en esos aparatos porque dañan la vista y el cerebro….

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ATRIBUTOS
Desarrollo del pensamiento crítico	Si no leo bien no entiendo lo que leo	- Creo que si - son dos cosas que van unidas - una no se da sin la otra - Si no leo bien - no entiendo lo que leo - si no lo entiendo - ¿cómo lo pienso criticar? - la profe de lengua castellana - hace varias actividades de lectura en la semana - pone también actividades para leer en la casa - las tenemos que hacer porque ella nos chequea por el celular - los que no tienen celular también las tienen que hacer - si no a través del celular de sus papás - como le dije - varias actividades que hacemos en clase

		- también en la casa - la clase trabajamos en grupo - son muy animadas - discutimos las ideas - son con juegos de palabras - tenemos que componer hasta formar una idea - casa me ayudan mi jefa y mi hermana
Comprensión de la lectura	La profe nos hace leer algo	- después nos pregunta cosas de lo que leímos - cuantos personajes son - con que personaje se identifica uno - en qué país están - si entendimos - después nos pregunta - ¿Qué harías en lugar del personaje? - ¿Cómo cambiarías el final?
	Yo entiendo lo que leo	- cuando tengo duda de algo pues pregunto - un ejercicio que nos hace la profesora - buscar las palabras que no conocemos en el diccionario - cuando no pregunto la busco - Lo que más sentimiento me da - que siempre nos señalan como los que menos puntos sacamos en la lectura - es que a esas pruebas le ponen palabras - no conocemos - ahí no se puede llevar diccionario ni teléfono
	Pensándolo bien	- que armemos una buena biblioteca - empecemos a interactuar - libros de verdad - libros que nos gusten a nosotros - la historia de nuestros héroes - los futbolistas que admiramos - nuestros cantantes favoritos - nuestros antepasados - cuentos y leyendas - temas por ese estilo
	Enseñar con calidad	- primero pa´que nuestros profesores sepan más - segundo pa'que nosotros aprendamos mejor - un profesor bien preparado - va a enseñar con calidad - nosotros por andar con el celular no cogemos un libro - hasta para hacer ahora las tareas

	Leer más	todo lo buscamos por internet - en internet también se lee - leo mucho en la computadora - hago todas las asignaciones por ahí - he leído también que no es muy bueno - tanto tiempo leyendo o viendo en esos aparatos - dañan la vista y el cerebro

Aplicación de la entrevista E2.

Estimado participante, con el fin de indagar diversas informaciones en torno al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura en educación media, se está efectuando la presente entrevista, la cual tiene plenamente fines académicos.
Los resultados aquí derivados representan un primer acercamiento para establecer una investigación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). La información aquí suministrada será plenamente confidencial. En este sentido, agradezco dar su respuesta con la mayor transparencia y veracidad posible a las diversas preguntas que a continuación se le presentan. De igual forma, le damos las gracias de antemano por su valiosa participación.

Datos del Entrevistado	
Género: Masculino	**Lugar: de la entrevista: Salón de profesores**
Edad: 15 años	**Fecha de la Entrevista: 18/02/25**
Tiempo de estudios en la institución: 5 años	
Compromiso con el rendimiento académico: estudiante regular de buen rendimiento	
Vinculación con la investigación: interés por mejorar su rendimiento	

Interrogantes	
PI-1	**¿Considera que la lectura favorece el desarrollo del pensamiento crítico? ¿Por qué?**
RE-1	Claro que si profesor, favorece y mucho… por una razón muy sencilla, todo lo que leemos nos provoca una reacción ¿cierto?, si nos agrada lo leído la reacción es positiva y así pensamos cosas agradables, pero si no nos gusta pasa lo contrario y por supuesto nos ponemos en contra….al menos así me pasa a mi…
PI-2	**Dentro del contexto educativo y haciendo especial énfasis en el nivel que usted estudia ¿Considera que se incentiva la lectura?**
RE-2	Claro profe, si se incentiva, lo que pasa es que nosotros no cumplimos como es, o sea, la profe siempre nos indica que leamos esto y aquello…pero que hacemos, buscamos un resumen en internet y es lo que exponemos, pero la profe es muy verraca de lista y se da cuenta, ahora lo hacemos en clase…pero es mejor así sabe…porque lo hacemos en grupo, o como dice ella…trabajo en equipo y así es más entretenido, hacemos la lectura entre todos y luego cada uno aporta su idea, luego se unen las ideas y sale bien bacano…y lo exponemos.
PI-3	**Se incentiva la lectura dentro de su aula de clases ¿A través de qué estrategias se realiza?**
RE-3	Bueno ya le comenté…una estrategia es ese trabajo en equipo ¿cierto? La otra la llama "Imagina como termina la historia", ella nos trae las historias que debemos leer, pero sin la parte final, esa la tenemos que imaginar nosotros, también en equipo, para el final cada equipo lee lo que imaginó y ella nos lee el original, pero entonces nos

	hace una ronda de preguntas, ¿que los llevó a imaginar eso? ¿Cómo llegaron a esa conclusión? ¿Por qué pensaron en ese personaje? ¿Qué pasó con los otros personajes? Y así… la otra es "ordena las ideas y crea la tuya" la profe nos entrega una lista y nosotros creamos un cuento, un chiste, una historieta o un chisme…jajajajaja….no mentira…
PI-4	**¿Qué otras estrategias pedagógicas emplea el docente para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes?**
RE-4	Otra estrategia es, "el comentarista de noticias". Ella nos pide que traigamos libros, historietas o revistas, luego tenemos que escoger un tema y hacer el guion de una noticia y narrarla como un noticiero…esa es la que a mí más me gusta…es muy divertida. En verdad creo que a todos nos gusta…La otra es "la hora romántica" es para hacer poemas después de leer un relato romántico.
PI-5	**¿Cómo evalúa la situación actual como estudiante en cuanto a la comprensión de textos?**
RE-5	¿Evaluar yo?… si me pregunta yo creo que estamos avanzando…porque ahora las clases de lengua son más animadas, han cambiado el estilo… y si es por las pruebas que hace el ministerio deberían hacerlas más sencillas pa'que las podamos entender…
PI-6	**¿Qué sentimientos le genera la situación actual como estudiante en relación con la comprensión de la lectura?**
RE-6	Por mí, me siento satisfecho, sin embargo creo que debería mejorar
PI-7	**En atención a su experiencia académica estudiantil ¿Qué podría sugerir para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que como estudiante domine la comprensión de la lectura?**
RE-7	Eso que hace nuestra profesora nos ayuda mucho, pero hay…bueno creo yo que hay que seguir creando más estrategias dinámicas, hacer concursos con premios, por ejemplo.
PI-8	**¿Considera usted necesario la formulación de fundamentos teóricos que vayan orientados al desarrollo del pensamiento crítico para la comprensión de la lectura? ¿Por qué?**
RE-8	Si claro. Porque los profes se preparan mejor para enseñarnos más a nosotros ¡pues!
PI-9	**Con base en lo anterior ¿Qué solución podría sugerir para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico a fin de que como estudiante domine la comprensión de la lectura?**
RE-9	Hay que buscar la manera de que leamos más, hasta que leamos algo todos los días, hasta que nos acostumbremos a leer, tanto, tanto que después nos haga falta…risas

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	ATRIBUTOS
Desarrollo del pensamiento crítico	Lo que leemos nos provoca una reacción	- Claro que si profesor, favorece y mucho - todo lo que leemos nos provoca una reacción - nos agrada lo leído la reacción es positiva - así pensamos cosas agradables - pero si no nos gusta pasa lo contrario - nos ponemos en contra - si se incentiva - nosotros no cumplimos como es - la profe siempre nos indica que leamos - buscamos un resumen en internet

		- es lo que exponemos - ahora lo hacemos en clase - lo hacemos en grupo, o como dice ella - trabajo en equipo - así es más entretenido, hacemos la lectura entre todos - y luego cada uno aporta su idea - luego se unen las ideas y sale bien bacano - lo exponemos
Comprensión de la lectura	**Trabajo en equipo** El comentarista de noticias	- una estrategia es ese trabajo en equipo - la llama “Imagina como termina la historia” - nos trae las historias que debemos leer - sin la parte final - tenemos que imaginar nosotros - cada equipo lee lo que imaginó - ella nos lee el original - entonces nos hace una ronda de preguntas - ¿que los llevó a imaginar eso? - ¿Cómo llegaron a esa conclusión? - ¿Por qué pensaron en ese personaje? - ¿Qué pasó con los otros personajes? - “ordena las ideas y crea la tuya” - la profe nos entrega una lista - nosotros creamos un cuento, un chiste, una historieta - nos pide que traigamos libros, historietas o revistas - tenemos que escoger un tema - hacer el guion de una noticia - narrarla como un noticiero - es la que a mí más me gusta - creo que a todos nos gusta - otra es “la hora romántica” - para hacer poemas después de leer un relato romántico - ¿Evaluar yo? - si me pregunta yo creo que estamos avanzando - ahora las clases de lengua son más animadas - cambiado el estilo - si es por las pruebas que hace el ministerio deberían hacerlas más sencillas - me siento satisfecho - creo que debería mejorar

	Estrategias dinámicas	- Eso que hace nuestra profesora nos ayuda mucho - creo yo que hay que seguir creando más estrategias dinámicas - hacer concursos con premios, por ejemplo - Porque los profes se preparan mejor - enseñarnos más a nosotros - Hay que buscar la manera de que leamos más - que leamos algo todos los días - que nos acostumbremos a leer - tanto que después nos haga falta

Anexo – D
Diario de campo diligenciado a partir de datos recopilados en observación.

<table>
<tr><th colspan="3">DIARIO DE CAMPO</th></tr>
<tr><td>Actividad</td><td>Clase de lectura argumentativa</td><td>Fecha: 15 de enero de 2025</td></tr>
<tr><td>Investigador/Observador</td><td colspan="2">Omar Méndez Fuentes</td></tr>
<tr><td>Objetivo</td><td colspan="2">Fomentar la postura crítica frente a textos argumentativos.</td></tr>
<tr><td>Situación</td><td colspan="2">Clase de castellano</td></tr>
<tr><td>Lugar-espacio</td><td colspan="2">I.E.D Rodrigo Vives de Andreis – Orihueca – Salón Grado 10</td></tr>
<tr><td>Personajes que intervienen</td><td colspan="2">Docente de Lengua Castellana y estudiantes</td></tr>
<tr><td>Proyecto</td><td colspan="2">FUNDAMENTO TEÓRICO ORIENTADO AL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO PARA LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA EN EDUCACIÓN</td></tr>
<tr><td colspan="3">Descripción de actividades, relaciones y situaciones sociales cotidianas.

1.Nivel Descriptivo (¿Qué pasó?): Los estudiantes priorizan la transcripción del tablero. Al solicitar opiniones, hay un silencio prolongado y evitación del contacto visual.

Intervención de estudiante: 'Eso es puro cuento, aquí igual toca trabajar en finca'. La frase genera risas y murmullos en el grupo.

2.Nivel Reflexivo (Análisis): El estudiante como receptor pasivo. El silencio no es falta de capacidad, sino una posible desconexión emocional con el contenido 'escolarizado' o de la escuela.

Saberes en Tensión: Representa la brecha entre el saber académico y la realidad productiva local. El estudiante percibe la lectura como algo ajeno a su futuro más probable.

3.Nivel Prospectivo (Propuesta de transformación):
Acción sugerida: Integrar el contexto de la 'finca' al aula de clases mediante textos sobre economía agraria, nuevos métodos de siembra del banano, la cultura alrededor del banano o derechos campesinos.
Validación: Reconocer al estudiante que rompió el silencio como un informante clave para la transformación curricular.

Categorías Emergentes:
• Desconexión del currículo
• Imaginarios de los estudiantes frente a su futuro. El campo en contra de los estudios académicos.
• La cultura del silencio en el salón y la resistencia pasiva “al aprendizaje”</td></tr>
</table>

Resumen curricular autor

Omar Alberto Méndez Fuentes. Licenciado en Lenguas Modernas de la Universidad del Magdalena, especialista en Estudios Pedagógicos y magíster en Educación de la Universidad de la Costa (CUC). Doctorando en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Venezuela. Cuenta con formación complementaria mediante diplomado en Formación de Formadores en Lengua y Metodología de la Enseñanza del Inglés y el Francés, desarrollado en la Universidad del Norte y la Alianza Francesa. Posee una trayectoria profesional de más de veinte años como docente de Lengua Castellana e Inglés en instituciones educativas del departamento del Magdalena y del Distrito de Santa Marta, Colombia. Actualmente se desempeña como docente de la Universidad del Magdalena, donde acompaña procesos de investigación y formación de futuros profesionales de la educación, orientando cátedras relacionadas con la didáctica de la lengua castellana, la literatura y el inglés. Cuenta con experiencia en investigación cualitativa, pedagogía, didáctica y formación docente, con énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión lectora y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas. Su trayectoria académica e investigativa se ha orientado al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, particularmente en contextos de educación básica, media y superior, desde una perspectiva reflexiva, crítica y transformadora.

Resumen curricular tutor:

Jesús Lovera Torres. Postdoctor en Gestión de Investigación y Desarrollo, egresado de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Doctor en Gestión de Investigación y Desarrollo de la Universidad Central de Venezuela (UCV Magister Scientiarum en Comunicación Social de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Diplomados en las áreas de Derechos Humanos, Derechos Humanos de Niños, Niñas y Adolescentes, Derechos Humanos de las Mujeres y Equidad de Género, Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente, Derechos Humanos Laborales, Derechos Sexuales y Reproductivos, y Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad - Escuela de Derechos Humanos de la Defensoría del Pueblo de Venezuela. Diplomado en Metodología de la Investigación, Diplomado en Orientación Educativa y Convivencia, Diplomado en Acompañamiento Pedagógico para Personas con Autismo (UPEL-IPC). Diplomado en Docencia Universitaria orientada al Desarrollo de Competencias, Universidad Católica Andrés Bello (UCAB). Actualmente se desempeña como Profesor-Investigador del Instituto de Investigaciones de la Información y la Comunicación (IDICI) de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). También se desempeña como Coordinador de la Unidad de Publicaciones e Imprenta de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) Instituto Pedagógico de Caracas (IPC).