REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de Investigación: Lingüística aplicada a la planificación y enseñanza de la lengua

CONSTRUCTOS TEÓRICOS DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN SAN JUAN NEPOMUCENO, BOLÍVAR, COLOMBIA

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

Autora: Romero Rodríguez, María Patricia
Tutora: Diez de Tancredi, Dalia

Caracas, julio del 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-101

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 02 de junio de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar la TESIS titulada: ***"Constructos teóricos desde el pensamiento complejo para el desarrollo de la comprensión de la lectura en estudiantes de educación primaria en San Juan Nepomuceno, Bolívar, Colombia****", presentada por la ciudadana* ***María Patricia Romero Rodríguez****, documento de identidad Nº:* ***BA041950*** *del Doctorado de Educación para optar al título de Doctora en Educación emitimos el siguiente veredicto:* ***APROBADO.***

OBSERVACIONES*:*

Esta tesis doctoral presenta de manera integrada y precisa los postulados del pensamiento complejo y la teoría ecológica del desarrollo humano, entre otros fundamentos que dan consistencia a una didáctica de la lectura, centrada en procesos de aprendizaje para la educación primaria. Sus reflexiones finales ofrecen un valioso aporte a la enseñanza de la lengua escrita, gracias a su sólido ensamblaje epistemológico y a la coherencia en el tratamiento de los constructos teóricos; esta tesis se proyecta como fuente de inspiración para investigadores y diseñadores de políticas educativas en Colombia y en la región latinoamericana. Dada la rigurosidad científica y de los aportes de esta tesis se sugiere su divulgación en diversos espacios académicos.

Dra. Dalia Diez de Tancredi
C.I. 4.576.822
Tutor

Dra. Dulce Santamaria
CI. 6.094.291

Dra. Gloria Guilarte
CI V 4.248.016

Dra. Mildred Centeno
C.I. 10.633.428

Dra. Diomar Vásquez
C.I 4.307.010

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 457101

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
RECTORADO

Nº 20260534-57-101

"CONSTRUCTOS TEÓRICOS DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN SAN JUAN NEPOMUCENO, BOLÍVAR, COLOMBIA"

POR: María Patricia Romero Rodríguez
Pas. Nº: BA041950

Tesis del ***Doctorado de Educación****, aprobada en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador por el siguiente Jurado, a los 02 días del mes de junio de 2026.*

Dra. Dalia Diez de Tancredi
C.I. 4.576.822
Tutor

Dra. Dulce Santamaria
CI. 6.094.291

Dra. Gloria Guilarte
CI V 4.248.016

Dra. Mildred Centeno
C.I. 10.633.428

Dra. Diomar Vásquez
C.I 4.307.010

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 457101

DEDICATORIA

Con profunda gratitud y absoluta reverencia, dedico este logro, en primer lugar, al Dios Todopoderoso, fuente inagotable de sabiduría, fortaleza y esperanza. A Él, quien sostuvo cada uno de mis pasos cuando las fuerzas parecían agotarse, quien iluminó mi entendimiento en los momentos de incertidumbre y me permitió culminar este sueño académico. Toda la honra, la gloria y el agradecimiento pertenecen únicamente a Él.

A mi amado esposo, José Giovanny Rivas Valencia, compañero fiel de vida, por su amor incondicional, su inmenso sacrificio, su paciencia y su constante respaldo durante este exigente camino. Gracias por creer en mí incluso cuando las dificultades parecían más grandes que las metas, por sostener nuestro hogar con generosidad y por convertirse en el refugio donde siempre encontré paz y fortaleza. Este logro también lleva impresa tu entrega y tu amor.

A mis adorados hijos, Santiago y Mathias, quienes, sin comprender muchas veces la magnitud de este desafío, aceptaron con inmensa nobleza las ausencias, los silencios, las largas jornadas de estudio y los momentos que el doctorado no me permitió estar con ustedes. Gracias por regalarme su paciencia, por ser el motor que impulsó cada uno de mis esfuerzos y por recordarme cada día la verdadera razón para nunca renunciar a mis sueños. Que este logro les enseñe que la perseverancia, la disciplina y la fe hacen posible alcanzar aquello que parece imposible.

A mis queridos padres, Ulises y Dorila, quienes sembraron en mi vida los valores, la honestidad, la responsabilidad y el amor por el conocimiento. Gracias por sus oraciones, por su ejemplo de trabajo incansable y por haber construido los cimientos sobre los cuales hoy puedo levantar este nuevo peldaño de mi formación profesional.

Finalmente, a toda mi familia, por acompañarme con su cariño, sus palabras de aliento y sus oraciones durante este largo recorrido. Cada gesto de apoyo fortaleció mi espíritu y me recordó que los grandes sueños nunca se conquistan en soledad, sino con el amor de quienes caminan a nuestro lado. A todos ustedes pertenece una parte invaluable de esta tesis, porque detrás de cada página escrita, de cada noche de desvelo y de cada meta alcanzada, siempre estuvo presente el amor que me brindaron. Este logro es tan mío como de ustedes.

RECONOCIMIENTOS

Expreso mi más sincero reconocimiento a las instituciones educativas que abrieron sus puertas y brindaron las condiciones necesarias para el desarrollo de esta investigación doctoral. A la Institución Educativa Normal Superior Montes de María**,** por su compromiso con la formación de maestros y la consolidación de una educación transformadora, crítica y humanista. A la Institución Educativa Diógenes Arrieta y a la Institución Educativa Rodolfo Barrios Cabrera**,** por convertirse en escenarios de aprendizaje, reflexión y construcción de conocimiento y reafirmar el compromiso con el fortalecimiento de la comprensión de la lectura en la educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno.

Mi profundo agradecimiento a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)**,** por hacer posible este proceso de formación doctoral y por ofrecer un espacio de excelencia académica orientado al desarrollo del pensamiento crítico, la investigación y la producción científica. Extiendo este reconocimiento a cada uno de los docentes que, con profesionalismo, dedicación y rigor académico, compartieron generosamente sus conocimientos. Asimismo, expreso mi gratitud a la Corporación Polinorte**,** por constituirse en un puente de oportunidades que impulsa la formación de los maestros.

De manera muy especial, manifiesto mi infinita gratitud a la Dra. Dalia Diez de Tancredi**,** asesora de esta investigación, por su invaluable acompañamiento, su inmensa sabiduría, su rigurosidad científica y su permanente disposición para orientar cada etapa de este recorrido. Su confianza, sus enseñanzas y su calidad humana trascendieron la relación académica, convirtiéndose en una verdadera madre pedagógica**,** cuya inspiración y ejemplo permanecerán siempre como guía de mi ejercicio investigativo y profesional.

Finalmente, deseo expresar un reconocimiento muy especial a mis amigas y compañeras de camino, Liliana Caro **y** Marina Carmona, con quienes compartí este desafiante recorrido doctoral. Aunque cada una desarrolló una investigación diferente, siempre encontramos en la otra una voz de aliento, una orientación oportuna y el apoyo incondicional para seguir adelante.

A todos quienes, de una u otra manera, hicieron parte de este recorrido, mi más profundo reconocimiento y gratitud. Este trabajo también lleva la huella de su confianza, su generosidad y su invaluable apoyo.

TABLA DE CONTENIDO

TABLA DE CONTENIDO I
LISTA DE TABLAS II
LISTA DE FIGURAS III
RESUMEN IV
INTRODUCCIÓN 9
MOMENTO I 13
APROXIMACIÓN A LA REALIDAD 13
Interrogantes del estudio 17
Propósitos de la investigación 18
Propósito general: 18
Propósitos específicos: 18
Justificación e importancia de la investigación 19
MOMENTO II 23
CONTEXTO TEÓRICO REFERENCIAL 23
Antecedentes internacionales y nacionales 23
Estudios previos internacionales 23
Estudios previos nacionales 27
Recorrido teórico 29
Teorías de entrada 29
Teoría del Pensamiento Complejo de Edgar Morin (1998). 29
La comprensión de la lectura (CL) según Quiceno (2023). 31
La contextualización en la práctica educativa 33
Comprensión de la lectura en los docentes como mediadores del aprendizaje 33
Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner (2002) 34
Marco jurídico o bases o fundamentos legales. 37
MOMENTO III 42
RUTA METODOLÓGICA 42
Paradigma de investigación 42
Enfoque, tipo y diseño de la investigación 44
Método de la investigación 46
Sustento pentadimensional de la propuesta 47
Dimensión ontológica 47

Dimensión epistemológica 48
Dimensión axiológica 49
Dimensión teleológica 51
Dimensión metodológica 51
Proceso metodológico 53
Etapa previa: Clarificación de presupuestos 53
Etapa descriptiva 54
Etapa estructural: Reducción eidética 55
Discusión de los resultados: Síntesis de significados y esencias 56
Escenario y sujetos de la investigación 57
Técnicas e instrumentos para la recolección de información 60
Previa categorización detallada del evento de estudio 62
Análisis de la información 64
Criterios de rigor, credibilidad y valoración cualitativa de los instrumentos 65
Aspectos éticos de la investigación. 69
MOMENTO IV 71
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN 71
Ruta metodológica para la implementación del estudio 71
Suspensión de juicios (Epojé) 74
Autoevaluación epistemológica de la investigadora 75
Descripción del instrumento, su revisión a juicio de expertos y sus ajustes. 76
Descripción de la entrevista 77
Revisión por expertos 77
Factibilidad y condiciones del trabajo de campo 80
Análisis previo de las entrevistas 81
Diagnóstico Crítico de la Comprensión de la Lectura 81
Construcción del Marco de Interpretación 83
Reflexión sobre el proceso previo a la codificación en Atlas.ti 89
Develación de los Códigos Emergentes 91
Categoría comprensión de la lectura 92
Categoría Pensamiento Complejo 99
MOMENTO V 104
CONSTRUCTOS TEÓRICOS DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA 104
Principio de Contextualización y Recursividad 104
La descolonización de la lectura 104

Principio de Contextualización y Recursividad 105
Narrativa Crítica y Fundamentación Teórica 106
Paulo Freire: El Texto y el Mundo como Unidades Inseparables 107
Jerome Bruner: La Estructura Narrativa de la Realidad 108
Implicaciones Pedagógicas y Sistémica de la Implementación Crítica 110
Principio de Multidimensionalidad 112
La Lectura como Fenómeno Transaccional y Emocional 112
El Error de la Desconexión Afectiva 113
Louise Rosenblatt: El Acto Transaccional. 113
Mihály Csíkszentmihályi: La Motivación Intrínseca y el Flujo. 114
El Papel de la Emoción en el Sentido 115
El Ecosistema Transaccional 116
El Docente como Ingeniero de la Experiencia 116
La Praxis del Docente Dialógico 117
Principio de Abordaje Holístico de la Dificultad 119
La Dificultad en Lectura como Producto del Habitus y el Capital Cultural 119
Aporte del marco sociológico para comprender la naturaleza estructural de la dificultad de la lectura. 120
Metacognición y Mediación Estratégica. 120
La Transferencia del Habitus Lector 121
Diagnóstico Contextualizado 121
Intervención Transparente y Recursiva 121
Ética de la Intervención Holística 122
MOMENTO VI 124
SOCIALIZACIÓN DE LOS HALLAZGOS 124
Desarrollo del Proceso de Socialización 124
Resultados de la confirmabilidad docente 126
Descripción de la Actividad de Cierre 128
MOMENTO VII 129
REFLEXIONES FINALES 129
REFERENCIAS 136
ANEXOS 139

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Horizonte característico del Pensamiento Complejo (PC) Según Morin (1998) 30
Tabla 2 Caracterización de los informantes clave 59
Tabla 3 Categoría comprensión de la lectura 62
Tabla 4 Categoría pensamiento complejo 63
Tabla 5 Categorización del evento 64
Tabla 6 Matriz de codificación a priori 83
Tabla 7 Matriz de códigos emergentes 91
Tabla 8 Validación de los Constructos Teóricos por parte de los Informantes Clave 127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Categoría Comprensión de la lectura 93
Figura 2 Categoría Pensamiento Complejo 98
Figura 3 Representación gráfica del principio de contextualización y recursividad 105
Figura 4 Representación gráfica de Multidimensionalidad 113
Figura 5 Representación gráfica de Abordaje Holístico de la Dificultad 117
Figura 6 Registro fotográfico de la socialización de los hallazgos 120

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
Doctorado en Educación
Línea de Investigación: Lingüística aplicada a la planificación y enseñanza de la lengua

CONSTRUCTOS TEÓRICOS DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN SAN JUAN NEPOMUCENO, BOLÍVAR, COLOMBIA

Autora: Romero Rodríguez, María Patricia
Tutora: Diez de Tancredi, Dalia
Fecha: julio de 2026

RESUMEN

La tesis doctoral aborda la baja comprensión de la lectura en estudiantes de primaria de San Juan Nepomuceno, Colombia, en un contexto rural y vulnerable. Al identificar que los enfoques pedagógicos fragmentados no logran explicar este bajo desempeño, el cual está condicionado por factores ecológicos, culturales y afectivos, el propósito general fue generar constructos teóricos desde el pensamiento complejo para potenciar el desarrollo de la lectura. Desde una perspectiva integradora, el estudio se fundamentó en tres pilares: el Pensamiento Complejo de Morin (1998) para una visión transdisciplinaria; la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner, que sitúa el aprendizaje en la interacción social; y una visión contextual crítica. Metodológicamente, se adoptó el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo propuesto por Martínez Miguélez (2006). Mediante el método fenomenológico trascendental y entrevistas en profundidad aplicadas a docentes de tres instituciones, se construyó una teoría sustantiva basada en sus vivencias pedagógicas. El análisis develó constructos teóricos articulados bajo tres principios rectores para reconfigurar la enseñanza: el principio de contextualización y recursividad, orientado a la descolonización de la lectura; el principio de multidimensionalidad, que integra la lectura como fenómeno transaccional y emocional; y el principio de abordaje holístico, que considera el habitus y el capital cultural. Finalmente, se concluye que estos constructos ofrecen un marco orientador y situado que transforma la lectura, pasando de ser una simple competencia técnica a una herramienta indispensable para la emancipación, el empoderamiento y la ciudadanía crítica en dicho contexto.

Descriptores: comprensión de la lectura, contexto sociocultural, educación primaria y pensamiento complejo

INTRODUCCIÓN

La educación, entendida como proceso humano, social y cultural, ha sido históricamente una herramienta poderosa para la emancipación de los pueblos, además, en Colombia y en Latinoamérica toda se transita por una encrucijada compleja. A medida que se agudizan las desigualdades sociales, económicas y culturales en múltiples territorios, el sistema educativo se ve llamado no sólo a garantizar el acceso a la escuela, sino también a generar procesos formativos transformadores, capaces de resignificar el papel del conocimiento en la vida de los sujetos. Sin embargo, en territorios como San Juan Nepomuceno, en el norte del departamento de Bolívar (Colombia), donde se entrecruzan realidades rurales, saberes ancestrales, desigualdades estructurales y luchas sociales, la escuela enfrenta el reto urgente de ser más que un espacio de transmisión de contenidos: debe ser un escenario para la construcción de sentido, identidad, ciudadanía y justicia. En este escenario, la comprensión de la lectura se constituye en una habilidad crítica en la formación integral del sujeto que trasciende la lectura de textos para convertirse en la lectura de su contexto, de su historia y de los mundos que lo rodean.

A pesar de su centralidad en los procesos educativos, los indicadores nacionales ponen en evidencia un rezago alarmante en los niveles de comprensión de la lectura, especialmente en poblaciones vulnerables y rurales. Las cifras de las pruebas SABER y PISA no son simples datos fríos; son expresiones del silenciamiento pedagógico de una educación fragmentada que muchas veces desconoce los contextos, las culturas locales, los lenguajes diversos y los procesos sociales que configuran el aprendizaje. Esta problemática exige superar los enfoques homogéneos y modelos estandarizados, entendiendo que la comprensión de la lectura es un fenómeno emergente, donde convergen y se entrelazan factores ecológicos, culturales, afectivos, lingüísticos y territoriales.

En este orden de ideas, esta tesis doctoral surgió de una necesidad urgente de pensar y actuar sobre la comprensión de la lectura desde una mirada situada y compleja. Los bajos resultados puestos en evidencia en pruebas estandarizadas, aunque útiles como referencia, no alcanzan a explicar las razones profundas del bajo desempeño en lectura crítica por parte de los estudiantes. Lejos de ofrecer soluciones pedagógicas ajustadas, estas evaluaciones muchas veces contribuyen con la estigmatización de territorios y comunidades enteras, bajo la lógica de la comparación fundamentalmente cuantitativa.

En el municipio de San Juan Nepomuceno, el panorama educativo refleja con claridad estas tensiones: mientras algunas instituciones luchan por mantener bibliotecas funcionales,

otras carecen incluso de conectividad a Internet o de materiales educativos básicos. A ello se suma la brecha entre los lineamientos en materia de política educativa del estado nacional y las realidades locales, donde los docentes, en su labor diaria de enseñar a leer, se ven obligados a innovar mediante la aplicación estrategias pedagógicas y motivacionales, con la adaptación de recursos y el diseño de didácticas propias, muchas veces con un respaldo institucional limitado.

Frente a este contexto, la investigación doctoral establece la necesidad de no sólo visibilizar el problema, sino de profundizar en su comprensión, por medio de los relatos de los actores que están directamente involucrados: los docentes; porque son ellos quienes, desde su experiencia, construyen sentido pedagógico y poseen saberes clave sobre cómo aprenden sus estudiantes, qué los limita, qué los impulsa, qué realidades afectan o potencian sus procesos de lectura y cómo aportar mediante su experiencia en el aula en la formulación de constructos teóricos que favorezcan entre los estudiantes la comprensión de la lectura.

Desde este enfoque crítico, se fundamenta teóricamente en tres ejes articuladores: En primer lugar, el Pensamiento Complejo, propuesto por Edgar Morin (1998), que constituye el eje filosófico y epistemológico de esta tesis. Esta teoría permite superar la fragmentación del saber y postula una mirada integradora, dialógica, transdisciplinaria y abierta a la incertidumbre, lo cual resulta clave para entender un fenómeno como la comprensión de la lectura, que no puede ser reducido a habilidades técnicas, ni a estándares abstractos. Leer es comprender la vida y para eso se requiere pensar la educación desde su complejidad esencial.

En segundo lugar, la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner (2002), que sitúa el aprendizaje en el marco de los sistemas de interacción social, culturales, familiares e institucionales. Esta mirada permite analizar cómo los entornos, desde el hogar hasta las políticas educativas, inciden directamente en la mediación didáctica que reconoce al alumno como un sujeto inmerso en una red de relaciones y contextos. Por último, se integra una visión crítica y contextual de la comprensión de la lectura y se toma como referentes los estudios de Quiceno (2023) y otros investigadores quienes han cuestionado la evaluación descontextualizada del desempeño lector en poblaciones rurales y proponen en cambio una lectura situada de los procesos educativos. Esta mirada sostiene que el acto de leer está profundamente atravesado por la historia, la cultura, la experiencia personal y la interacción con los otros.

En cuanto a los antecedentes, se revisaron investigaciones nacionales e internacionales que hacen evidente la tensión entre las políticas curriculares y la realidad del aula, especialmente en territorios con alta vulnerabilidad social. Estos trabajos revelan la

urgencia de generar marcos teóricos propios, construidos desde la práctica pedagógica, la experiencia docente y la investigación para orientar la intervención educativa de manera coherente con los entornos locales.

Por otra parte, desde lo metodológico, su sustentación se ha construido a partir de la investigación considerado el paradigma interpretativo, en tanto busca comprender las experiencias de los actores educativos no como hechos objetivos, sino como realidades cargadas de sentido. Se adopta el enfoque cualitativo, porque permite profundizar en las percepciones, valoraciones, emociones y significados que los docentes atribuyen a las experiencias educativas planificadas para enriquecer en los estudiantes la comprensión de la lectura. Asimismo, se emplea el método fenomenológico trascendental, que permite acceder a la esencia de las vivencias, suspende juicios previos y permite que emerjan los significados desde la experiencia misma de los participantes.

Las técnicas utilizadas, como las entrevistas en profundidad y la observación participativa, han favorecido los registros narrativos orientadores en la construcción de categorías emergentes, que han dado cuenta de los elementos que intervienen en el desarrollo lector, así como de las estrategias, intuiciones y saberes que los docentes han construido para enfrentar esta realidad. De este modo, se ha podido configurar constructos teóricos surgidos en el propio campo, y que se aspira puedan ser utilizados como marcos orientadores en la planificación de políticas, prácticas y en los programas de formación docente.

El desarrollo de la investigación que plantea la presente tesis doctoral fue realizado en tres (3) instituciones educativas representativas del municipio, que fueron seleccionadas por su diversidad geográfica, su trayectoria en formación docente y su vinculación con proyectos pedagógicos transformadores. Estos escenarios ofrecieron una riqueza significativa para el análisis, dado que reflejan tanto las limitaciones como las potencialidades de la educación en contextos diversos de Colombia.

En colofón, esta tesis busca únicamente interpretar un importante fenómeno educativo, sino también contribuir con su transformación. A través del diálogo entre teoría, práctica y contexto, se ofrece un conocimiento pertinente, situado y comprometido, que permita a las escuelas convertirse en escenarios donde la lectura y la comprensión sea una experiencia significativa, crítica y emancipadora. Porque leer desde el pensamiento complejo no es sólo una competencia escolar: es una posibilidad para habitar el mundo con conciencia, con dignidad y con esperanza.

MOMENTO I

APROXIMACIÓN A LA REALIDAD

El conocimiento humano se configura como una construcción compleja que emerge de múltiples formas de interacción con la realidad, las cuales, en su articulación, resultan determinantes en el desarrollo integral de los sujetos. En este contexto, la comprensión de la lectura adquiere un carácter estructurante dentro de los procesos formativos, al posibilitar no solo la apropiación crítica del saber académico, sino también la resignificación de experiencias y la construcción de valores desde las diversas tramas socioculturales que configuran la vida cotidiana. La lectura, como proceso de construcción de significados a través del lenguaje escrito (Sánchez y García-Rodicio, 2014), juega un papel indiscutible en la formación cognitiva y afectiva de los estudiantes. Esta es la competencia vital para promover una educación inclusiva y equitativa, especialmente en contextos en los que existen limitaciones estructurales y socioeconómicas, por esto la importancia de educar también para el pensamiento complejo, coadyuvante para el aprendizaje como proceso que ocurre toda la vida.

En Colombia, los resultados vinculados con la comprensión de la lectura evidenciaron una tendencia preocupante de bajo rendimiento. Los informes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en el marco del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), indicaron que los estudiantes colombianos obtuvieron un puntaje promedio de 412 en lectura, situándose por debajo del promedio de los países miembros de la OCDE, establecido en 487 puntos (OCDE, 2018). Este desempeño refleja no sólo las carencias en la enseñanza de la lectura, sino también las condiciones estructurales y socioeconómicas que limitan el desarrollo de competencias en lectura en el país.

Por consiguiente, se observa que las instituciones educativas en Colombia, especialmente ubicadas en regiones como la Costa Caribe, el desarrollo de la comprensión de la lectura se ve obstaculizado por grandes carencias en la infraestructura y en recursos educativos. Tal como lo advierte el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2020), existe una profunda brecha en los resultados de lectura crítica cuando se comparan las áreas urbanas, las rurales y las distintas regiones. Esta inequidad se manifiesta

en las barreras que tienen los alumnos rurales para acceder a textos apropiados y en el déficit de actualización docente respecto de estrategias para promover la comprensión de lectura.

En el área de lectura crítica, los resultados hicieron evidentes un comportamiento diferenciado según el contexto, que se mantuvieron relativamente estables en las zonas urbanas durante el periodo 2019-2020, mientras que en las instituciones educativas rurales se presentó una disminución. Para el año 2020, el puntaje promedio en las Pruebas Saber 11° en establecimientos oficiales alcanzó los 242 puntos, lo que reflejó un leve incremento en comparación con 2019. Más recientemente, tras la publicación de los resultados del calendario A 2024, se reportó que el promedio global pasó de 257 en 2023 a 259 puntos, lo que sugiere una tendencia de mejora progresiva en el desempeño estudiantil (ICFES, 2024).

Esta persistente brecha en los resultados sugiere que los enfoques pedagógicos tradicionales, a menudo lineales, descontextualizados y fragmentados, han sido insuficientes. De ahí la pertinencia de explorar un marco como el pensamiento complejo, capaz de integrar las múltiples dimensiones que influyen en el acto de leer.

Debe señalarse también, que el desarrollo de la presente tesis doctoral se ha centrado en el contexto educativo del municipio de San Juan Nepomuceno, en Bolívar, que, con una extensión de aproximadamente 675 km², incluye tanto un sector urbano como seis corregimientos del contexto rural, regulados según la ordenanza N° 04 de 1970 del departamento de Bolívar. Este municipio presenta desafíos significativos en la enseñanza de la lectura y en cómo favorecer la comprensión de la lectura en los estudiantes, debido a las limitaciones en infraestructura, en la disponibilidad de recursos pedagógicos, tecnológicos e instruccionales.

En el caso particular de San Juan Nepomuceno, mediante el desarrollo de reuniones previas por parte de la autora de la tesis con los docentes, le permitieron constatar la escasez de recursos educativos y la ausencia de materiales adaptados a las necesidades e intereses de los estudiantes, algunos manifestaron que sólo unas pocas escuelas tienen bibliotecas funcionales, enfatizando que ello afecta el desarrollo lector de los estudiantes y la urgente necesidad de políticas educativas regionales, por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), como ente regulador para atender y aportar en la solución de esta problemática, la cual se manifiesta de forma particular en las instituciones educativas seleccionadas para este estudio, cada una con sus fortalezas y desafíos dentro del contexto municipal.

La Institución Educativa Normal Superior Montes de María se destaca como un centro de formación docente con cinco sedes (dos urbanas y tres rurales), ofrece programas

que van desde preescolar hasta la formación complementaria de normalistas. Además, cuenta con una sólida trayectoria de acreditación y una tradición educativa de más de 50 años.

La Institución Diógenes A. Arrieta está enfocada en educación técnica, administración de servicios y comercio internacional. Tiene una sede principal además de cinco sedes de primaria. Promueve un enfoque pedagógico, participativo, crítico, articulado con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

La Institución Técnica Agropecuaria Rodolfo Barrios Cabrera, fundada en 2003, persigue consolidar un modelo de desarrollo sostenible y humano, centrado en la autogestión en el mejoramiento continuo. En efecto, con sede en el corregimiento de San José del Peñón, ofrece programas agropecuarios igualmente en articulación con el SENA, para fomentar una cultura de autoevaluación, así como de autorregulación.

En síntesis, este contexto institucional revela la diversidad y el compromiso educativo de las instituciones en San Juan Nepomuceno, y la razón por la cual formaron parte del escenario de investigación y su participación en la concreción de la presente tesis doctoral. De acuerdo con Taylor y Bogdan (2008), el escenario es "el espacio físico, donde se encuentran los eventos que se investigarán" (p. 23). En este contexto, donde la mayoría de los estudiantes con edad escolar reciben su educación, muchos de los docentes, originarios del municipio, expresaron una creciente necesidad de contar con programas de formación continua en enseñanza de la lectura y en cómo favorecer la comprensión de la lectura entre la población estudiantil, para enfrentar eficazmente las dificultades que presentan sus estudiantes en este ámbito, lo que también afecta otras áreas de conocimiento.

Desde esta perspectiva, Fermoso Estébanez (1985) permitió comprender que la educabilidad del individuo se encontraba profundamente vinculada con el contexto histórico y social en el que se configuraba, ya que era en este donde se hacían posibles sus procesos de formación y desarrollo, lo cual destaca la importancia de conocer el pensamiento complejo y analizar la comprensión de la lectura desde una perspectiva que integre los factores sociales, económicos y culturales de los estudiantes en San Juan Nepomuceno.

Con el propósito de generar una teorización en torno al pensamiento complejo y la comprensión de la lectura en estudiantes de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar, se seleccionaron como centro de aplicación las tres instituciones educativas previamente mencionadas, que representaron un escenario favorecedor, pues participan activamente en el desarrollo del proceso de enseñanza de la lectura y sus docentes son los actores clave en la recopilación de información. La participación activa de los docentes de estas instituciones fue un componente clave en el proceso investigativo y se

espera que los resultados obtenidos constituyan un aporte significativo al fortalecimiento del quehacer pedagógico en el municipio, al ofrecer orientaciones y estrategias que favorezcan la enseñanza de la comprensión de la lectura desde un enfoque contextualizado, complejo y transformador, además de contribuir desde su praxis pedagógica para llegar a la construcción de constructos teóricos que faciliten la comprensión de la lectura en los estudiantes de educación primaria.

Para comprender esta realidad compleja que no se debe explicar desde una sola mirada se asumieron tres pilares teóricos que orientaron la investigación y le dieron sentido: la Teoría del Pensamiento Complejo (PC) de Morin (1998), los sustentos de la Comprensión de la Lectura (CL) con base en el estudio de Vásquez-Sierra (2022) y la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (2002). Y es que, al observar con detenimiento, se reconoció que la formación del estudiante no ocurría en partes aisladas, sino en medio de múltiples relaciones que se entrelazan constantemente.

En este marco, educar desde el Pensamiento Complejo (PC) implicó ir más allá de lo evidente. No se trató únicamente de comprender textos escritos; además, se hizo necesario "leer" el contexto, interpretar el entorno y reconocer las dinámicas que rodeaban al estudiante en su vida cotidiana. Dicho de otra manera, comprender no se limitó a decodificar palabras, sino que implicó dar sentido a lo que se vivía.

Por lo que resulta necesario precisar que la Comprensión de la Lectura (CL) se asumió como un proceso activo, cercano y profundamente humano. Cada estudiante llegó con su historia, sus experiencias y sus propias formas de ver el mundo, lo que influyó directamente en la manera en que interpretó lo que leía. En ese sentido, reducir la lectura a ejercicios mecánicos dejó en evidencia una limitación importante: se perdía la posibilidad de pensar, cuestionar y construir significado desde la experiencia.

Por ello, la incorporación de la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano permitió reconocer que el aprendizaje no ocurrió en un vacío. Por el contrario, se configuró en interacción con la familia, la escuela y el contexto social. Este entramado de relaciones se constituyó en un espacio de aprendizaje con sentido, influyendo de manera directa en las formas en que el estudiante comprendió, aprendió y se desarrolló.

En coherencia con esta perspectiva, resultó necesario situar esta comprensión en un contexto concreto, orientando la mirada más allá del enfoque tradicional centrado exclusivamente en los resultados estudiantiles, para dirigirla hacia la subjetividad y las vivencias de los docentes. Se asumió, así, que la realidad de la comprensión lectora se configura desde la experiencia directa que el maestro construye en el aula. Esta decisión

adquiere relevancia ante el impacto que generan en los docentes los bajos desempeños de los estudiantes en pruebas estandarizadas e índices de calidad, situación que con frecuencia los enfrenta a la tensión entre las exigencias de modelos homogéneos y las complejas realidades de sus contextos educativos. En este sentido, acudir a la experiencia del docente permitió abordar el fenómeno desde su raíz pedagógica y, a partir de allí, tejer una red de significados donde convergen dimensiones afectivas, sociales y profesionales. Así, el estudio trasciende la métrica fría del desempeño para comprender la lectura como un proceso vivo y situado, permitiendo que la teoría sustantiva emerja de la práctica misma y de la visión integradora de quienes habitan el territorio educativo de San Juan Nepomuceno.

Interrogantes del estudio

Ante esta perspectiva y a partir de la formulación del problema, emergieron las siguientes interrogantes que orientaron los propósitos del estudio realizado en el propio entorno educativo de los estudiantes de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar, Colombia.

¿Qué constructos teóricos emergen desde el pensamiento complejo en relación con el desarrollo de la comprensión de la lectura en estudiantes de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar?

¿Cómo experimentan los docentes los desafíos que enfrentan los estudiantes en relación con la comprensión de la lectura en el aula de primaria?

¿De qué manera se relacionan las concepciones del pensamiento complejo con las prácticas pedagógicas orientadas a la comprensión de la lectura, según la experiencia de los docentes?

¿Qué elementos comunes emergen de las voces de los docentes que permitan construir constructos teóricos sobre la comprensión de la lectura desde el pensamiento complejo?

¿Cuáles significados atribuyen los docentes a los constructos emergentes y cómo consideran que podrían influir en la transformación de sus prácticas en lectura?

Cada uno de estos planteamientos, sirven de base en la comprensión y definición de la presente investigación.

Propósitos de la investigación

En consonancia con las interrogantes formuladas, se establecieron los siguientes propósitos:

Propósito general:

Generar constructos teóricos desde el pensamiento complejo para el desarrollo de la comprensión de la lectura en los estudiantes de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar (Colombia).

Propósitos específicos:

Describir, a partir de la experiencia docente, las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar, en el desarrollo de la comprensión de la lectura, a partir de los factores pedagógicos, culturales y contextuales que inciden en el proceso.

Analizar la manera en que los fundamentos del pensamiento complejo se entrelazan con los procesos de comprensión de la lectura, a partir de las valoraciones, prácticas y significados narrados por los docentes participantes.

Caracterizar los constructos teóricos emergentes resultantes de la integración entre el pensamiento complejo y los modelos de comprensión de la lectura, con identificación de su pertinencia para el fortalecimiento de esta competencia en el contexto del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar.

Consolidar la significación y el alcance pedagógico de los constructos teóricos emergentes en la transformación de las prácticas didácticas orientadas al desarrollo de la comprensión de la lectura en estudiantes de educación primaria, desde una perspectiva situada y recursiva.

Justificación e importancia de la investigación

En un escenario social caracterizado por el constante dinamismo del conocimiento, la lectura se posiciona como una herramienta indispensable no sólo para el acceso a la información, sino también para la construcción crítica de significados que permitan a los ciudadanos interpretar su realidad y actuar en consecuencia. La escuela, como escenario social y cultural, tiene el compromiso de fortalecer esta competencia desde las primeras etapas del proceso educativo, en reconocimiento de que leer no es únicamente decodificar, sino comprender, reflexionar y transformar.

De acuerdo con Díaz (2009), el acto de leer funciona como una destreza técnica orientada a la recopilación y el registro de conocimientos, independientemente del formato en

que se presenten. En este sentido, resulta esencial reconocer los factores sociales asociados, familiares, económicos y culturales, los cuales inciden en la comprensión de la lectura por parte de los alumnos, con el propósito de orientar prácticas pedagógicas contextualizadas, pertinentes y sensibles a las realidades de los educandos.

Desde un enfoque social, se entiende que el aprendizaje está impregnado de valores axiológicos que se manifiestan en el intercambio cotidiano propio de contextos donde los sujetos se desarrollan. Como lo plantea Vygotski (1996), “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero en el plano social y después en el plano individual” (p. 94), es decir, el desarrollo del individuo se configura a partir de procesos de mediación social y cultural que orientan la construcción de sus funciones psicológicas superiores.

En el caso de la comunidad educativa de San Juan Nepomuceno, Bolívar, lugar donde se llevó a cabo esta tesis doctoral, ha sido imprescindible incorporar las particularidades socioculturales de los estudiantes como elementos clave para comprender su forma de leer, interpretar y construir sentido a partir de los textos; además de la justificación de la necesidad de reconfigurar las prácticas de enseñanza de la lectura, desde una visión integradora, que reconozca la complejidad del fenómeno lector más allá de enfoques reduccionistas. En este contexto, el pensamiento complejo, en palabras de Morin (1998), permite "concebir la articulación entre el todo y las partes, entre lo uno y lo diverso, lo global y lo local" (p. 21), lo que lo convierte en el eje vertebral de esta propuesta. A través de este marco, se hace posible una comprensión educativa no fragmentada, que contemple la interacción de las dimensiones: cognitiva, afectiva, cultural y contextual.

Desde esta mirada, favorecer en los estudiantes la comprensión de la lectura no puede entenderse como una simple decodificación de textos, sino como un proceso multidimensional en el que el estudiante establece vínculos entre el contenido, sus conocimientos previos, sus valores, emociones y realidades sociales. Los hallazgos de un estudio llevada a cabo, ofrece elementos orientadores en herramientas didácticas para docentes, de estrategias para favorecer la lectura situadas, culturalmente pertinentes y pedagógicamente significativas, que en el corto plazo pueden reflejarse en una mejora en el aprendizaje de la lectura y su comprensión; en el mediano y largo plazo aportar para la promoción de la identidad cultural, el sentido de pertenencia y el compromiso ciudadano de los estudiantes.

El enorme valor colectivo de este planteamiento se fundamenta en que la asimilación de textos supera las fronteras escolares, y se consolida como un recurso indispensable para intervenir en los procesos políticos, integrar a la sociedad y actuar cívicamente de forma

consciente. Esta visión concuerda con el Plan Decenal de Educación de Colombia (2016–2026), documento que subraya la urgencia de consolidar las habilidades de interpretación desde los primeros años de vida para asegurar tanto el triunfo formativo como la evolución holística del alumnado (MEN, 2016).

En el escenario educativo, la tesis se proyectó como una opción didáctica para transformar las prácticas de enseñanza, al generar constructos teóricos desde el pensamiento complejo que reconoce el aula como un espacio de diálogo, colaboración e interacción social. Esta perspectiva de progresión se articula con los postulados de Vygotski (1996), quien sostiene que los procesos de adquisición de saberes desarrollados durante la etapa preescolar no difieren sustancialmente de las dinámicas de aprendizaje que se exigen en el entorno escolar forma. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no puede comprenderse como un proceso aislado, sino como un fenómeno profundamente mediado por la interacción social. En este sentido, el aprendizaje despierta una serie de procesos internos que sólo se activan cuando el niño interactúa con las personas de su entorno y con sus pares, lo que pone en evidencia el carácter social y cultural del desarrollo cognitivo. De esta manera, se supera la concepción tradicional del educador como transmisor de contenidos y del estudiante como receptor pasivo, para dar paso a procesos formativos activos, significativos y co-construidos, donde el conocimiento se configura a partir de la interacción, el diálogo y la mediación pedagógica.

Mediante el proceso investigativo llevado a cabo, se proyecta la construcción de una teoría sustantiva para interpretar el fenómeno de la comprensión de la lectura desde la perspectiva de los propios actores educativos. Según Strauss y Corbin (2016), una teoría sustantiva es “una interpretación conceptual de un fenómeno, fundamentada empíricamente, que explica la manera en que los actores comprenden, experimentan y significan su realidad” (p. 27). Esta concepción teórica busca superar los enfoques funcionalistas o técnicos, para proponer una lectura del proceso comprensivo que sea compleja, situada e intersubjetiva.

Desde el método fenomenológico trascendental, el trabajo desarrollado prioriza la revisión profunda de las vivencias de los docentes respecto de cómo favorecer la comprensión de la lectura en sus estudiantes, capta la esencia de sus experiencias sin distorsionarlas con interpretaciones impuestas. Esta aproximación metodológica ha permitido acceder a las estructuras de significado que los participantes atribuyen a la comprensión de la lectura, lo cual resulta fundamental para el diseño y puesta en práctica de estrategias pedagógicas ajustadas a sus contextos, necesidades y trayectorias.

Por consiguiente, la investigación facilitó el impulso de un modelo pedagógico heterogéneo y participativo, al admitir y estimar las múltiples facetas idiomáticas, identitarias y de pensamiento del alumnado, lo que impulsó dinámicas que fortalecen la imparcialidad y la equidad comunitaria. En este sentido, la UNESCO (2017) sostiene que la inclusión real en las aulas requiere interpretar las particularidades individuales como coyunturas para el enriquecimiento del conocimiento y no como impedimentos

Finalmente, la investigación desarrollada está inscrita en la línea Lingüística aplicada a la planificación y enseñanza de la lengua, perteneciente al Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello", con Número de Registro de la Línea: 96-005. Esta línea ha respaldado el estudio al proporcionar un marco académico y disciplinar para abordar la comprensión de la lectura como una competencia fundamental dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje del lenguaje en contextos escolares.

La articulación de la investigación con la línea analiza, desde una perspectiva interpretativa, los constructos teóricos emergentes del pensamiento complejo que inciden en el desarrollo de dicha competencia en estudiantes de educación primaria, al reconocer que la lengua no sólo como un sistema formal, sino como una práctica social mediada por el contexto. En este sentido, el proyecto se enmarca en el Área del Conocimiento: Castellano, Literatura y Lingüística, al integrar elementos teóricos, pedagógicos y socio lingüísticos que favorecen una comprensión profunda y situada del fenómeno educativo investigado.

MOMENTO II

CONTEXTO TEÓRICO REFERENCIAL

Los antecedentes que han servido de sustento investigativo son esenciales para entender el contexto y la importancia del estudio. En las últimas décadas, diversas investigaciones sobre comprensión de la lectura han mostrado avances y vacíos que requieren atención, con el subrayado de la necesidad de abordar cuestiones no resueltas. Esta investigación busca aportar nuevas perspectivas que enriquezcan la comprensión del proceso lector y su impacto social.

A continuación, se presentan diversas investigaciones realizadas por distintos autores que están vinculadas a los descriptores del presente estudio, con el propósito de brindar un respaldo importante que facilite la construcción de bases sólidas. Entre estas investigaciones se destacan las siguientes:

Antecedentes internacionales y nacionales

Estudios previos internacionales

Desde una perspectiva internacional, se presenta la investigación de posgrado de Farray (2023), la cual explora la creación de un modelo de intervención psicopedagógico enfocado en el desarrollo de habilidades intelectuales y la motivación. El propósito del autor fue implementar este modelo para generar mejoras en el rendimiento, las competencias y el desempeño académico en una población estudiantil del Colegio Pre universitario Dr. Luis Alfredo Duvergé Mejía, en Santo Domingo, República Dominicana. La indagación se estructuró bajo un método hipotético-deductivo de tipo evaluativo, con un diseño cuasiexperimental, involucrando a una población de 65 educandos de entre 14 y 18 años. La sistematización de la información se logró mediante la aplicación de la Escala de habilidades académicas, utilizando mediciones de pre-test y pos-test que fueron procesadas a través del software estadístico SPSS 25.

El análisis cuantitativo reveló que los estudiantes poseían inicialmente un nivel medio de habilidades académicas. Tras la aplicación del modelo durante seis semanas, se evidenció un incremento significativo en el grupo experimental, elevando las puntuaciones en áreas fundamentales como la organización para el estudio, cuya media pasó de 3.86 a 4.32, el uso

de técnicas de aprendizaje y la motivación general. Asimismo, se determinó que variables socio demográficas como el sexo y la modalidad de estudio poseen un alto valor predictivo sobre el desarrollo de estas destrezas intelectuales.

Si bien, el estudio se centró en un modelo psicopedagógico general, sus bases teóricas en el constructivismo y la modificabilidad estructural cognitiva de Feuerstein constituyen una contribución significativa en el desarrollo de esta tesis doctoral. El documento aporta un marco validado que permite comprender que la competencia lectora no es un proceso aislado, sino que demanda la estimulación de habilidades intelectuales y motivacionales, un aspecto central para el diseño de constructos teóricos basados en el pensamiento complejo aplicados a la educación primaria.

El estudio de doctorado de Quiceno (2023), presentado ante la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, explora el ejercicio lector en la vida escolar diaria de Sumapaz. Su propósito esencial radicó en contrastar la instrucción formal, normativas estatales y modelos pedagógicos convencionales, con la formación empírica experiencia del maestro, vivencias escolares y la tradición social frente a los textos. El fin último fue interpretar los movimientos, retos, aciertos y detonantes de las deficiencias lectoras atribuidas a los menores de este territorio rural, cuestionando la noción del "fracaso" en dicho proceso.

La investigación, enmarcada en el paradigma cualitativo, analizó las interrelaciones entre las políticas curriculares de la lectura, su práctica docente y la lectura cotidiana en el ámbito escolar. Se aplicó el método etnográfico para describir procesos, integrar saberes locales y comprender las influencias de los contextos socioculturales, el poder y la desigualdad.

El análisis puso en evidencia que, pese a ciertas falencias, la afirmación de que los niños de Sumapaz no comprenden o interpretan carece de sustento, ya que proviene de especialistas externos que desconocen las dinámicas escolares.

Este hallazgo resulta clave para las tres instituciones del municipio de San Juan Nepomuceno, donde se desestiman las condiciones de aprendizaje y las realidades socioeconómicas de las familias. Por ello, es crucial considerar estos factores para fortalecer la lectura crítica y diseñar evaluaciones acordes con dichos contextos.

El artículo de investigación presentado en la revista REINCISO, de Ecuador por Ortega y Mendoza (2025), denominado La Comprensión Lectora para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Estudiantes de Décimo Año, en la Unidad Educativa Fiscal Medardo Mora Sierra, cobra especial valor por la trascendencia de sus contribuciones conceptuales y procedimentales. Estas aportaciones se vinculan directamente con los ejes fundamentales de

nuestra indagación: el entendimiento de textos y el razonamiento complejo, una dimensión íntimamente ligada con el juicio crítico.

El propósito central del estudio consistió en crear y comprobar tácticas pedagógicas orientadas a optimizar la asimilación de lecturas y consolidar la capacidad crítica a través de prácticas dinámicas frente al texto. Para ello, se empleó un enfoque descriptivo y de carácter cuantitativo, sustentado en un esquema transversal y sin manipulación de variables. Las herramientas de recolección de datos abarcaron cuestionarios, evaluaciones de diagnóstico y un seguimiento participativo, dirigidos a un grupo representativo de 40 educandos y 8 profesores. Los hallazgos revelan que el 37.5% de los colegiales posee apenas habilidades elementales para entender lo que leen, mientras que únicamente un 12.5% logra un estándar elevado de raciocinio analítico. Por su parte, la implementación de métodos como la lectura conversacional, los esquemas de conceptos, las discusiones grupales y la dramatización, todos ratificados por especialistas, impulsaron una instrucción participativa y profunda, perfeccionando así la destreza para desglosar y decodificar datos elaborados.

Se concluyó que la implementación de este tipo de actividades es eficaz para el desarrollo de competencias críticas y lectoras, lo que sugiere que la configuración de constructos teóricos basados en pensamiento complejo podría replicar estos resultados en educación primaria, y así destacar el aporte significativo del artículo.

Otro estudio publicado en el Ecuador es el propuesto por Heredia y Manzano (2025), titulado: De la Lectura al Entendimiento: Estrategia Metodológica para la Comprensión Integral. El objetivo fue diseñar y validar un sistema de estrategias cognitivas y metacognitivas que favorezcan la comprensión lectora integral en estudiantes, en atención a las limitaciones detectadas en el desarrollo de esta macro-destreza. Para ello, se adoptó un enfoque exploratorio-descriptivo con metodología mixta, aplicando encuestas de selección única y, a partir de los resultados, construir una propuesta didáctica estructurada en cuatro niveles sistemáticos y recurrentes.

La conformación de la muestra fue con estudiantes de educación básica, quienes pusieron en evidencia la tendencia a priorizar estrategias como establecer objetivos de lectura, identificar ideas principales y captar la intención del autor; sin embargo, se observó dependencia, baja motivación y predominio de prácticas memorísticas y reproductivas. Los hallazgos revelaron la necesidad de transitar hacia procesos de lectura metasemántica y creativa, lo que motivó la construcción de un sistema metodológico que promueve la conciencia sobre las diversas modalidades de desarrollar la lectura y estrategias mentales para analizar la información escrita de forma precisa.

El artículo de investigación se centró principalmente en un enfoque aplicado y cuantitativo, la integración de técnicas cualitativas permitió valorar aspectos subjetivos relacionados con la motivación y la actitud frente a la lectura, constituyendo una contribución significativa para el potenciamiento de la comprensión de la lectura en el escenario educativo, por lo que su aporte es de valor estratégico por actualizar las propuestas teóricas que sostienen la construcción de una propuesta que apunta a dinamizar la praxis docente en relación a la comprensión de la lectura.

Desde la UPEL en Venezuela, Amado Arango (2025) desarrolló una tesis doctoral titulada: Constructos teóricos sobre la comprensión lectora en el marco de desarrollo de textos desde la práctica de enseñanza de los docentes, presentó como propósito central generar una aproximación teórica en relación con la comprensión de la lectura fundamentada en la praxis didáctica docente y el desarrollo de la producción textual. Para ello, se aplicó un enfoque cualitativo apoyado en el método fenomenológico, lo que permitió explorar los significados y experiencias de los educadores en torno al hecho de enseñar a leer y escribir en el escenario escolar.

El estudio contó con la presencia de docentes como sujetos de estudio, quienes aportaron sus perspectivas sobre cómo se gestiona el proceso lector en el aula. A través de entrevistas en profundidad y la observación, se analizaron las estrategias didácticas empleadas para la mediación de textos. Los hallazgos hicieron evidente que la comprensión de la lectura es percibida no sólo como una destreza cognitiva, sino como una praxis sociocultural compleja que requiere una transformación en la práctica de enseñanza, a fin de superar los modelos tradicionales de decodificación para avanzar hacia la construcción de sentidos compartidos.

El estudio concluyó que los constructos teóricos emergentes subrayan la necesidad de fortalecer la formación docente en estrategias de lectura dialógica y producción textual situada. Se determinó que, cuando el docente asume un rol de mediador reflexivo, se favorece el desarrollo de competencias comunicativas más sólidas en los estudiantes, para permitir que la lectura trascienda el ámbito académico y se convierta en una herramienta de participación social. Esta investigación constituye una contribución relevante para el campo educativo al proponer un marco teórico que vincula la praxis docente con la evolución del pensamiento comprensivo y crítico.

Estudios previos nacionales

Iniciando la revisión investigativa en el plano nacional, se expone el trabajo de grado em el nivel de doctorado elaborado por Martínez (2025), designado: Construcción del

significado de la lectura crítica de los estudiantes de media académica del Norte de Santander-Colombia. Dicho estudio, avalado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador a través de su Instituto Rural Gervasio Rubio en el estado Táchira, tuvo como propósito central edificar la conceptualización del análisis crítico de textos. Para lograrlo, se apoyó en los distintos estratos de asimilación lectora, y tomó como punto de referencia las concepciones y elaboraciones desarrolladas por los educandos y educadores de bachillerato adscritos a la Institución Educativa Colegio Municipal Aeropuerto, situada en la localidad de Cúcuta, Norte de Santander (Colombia).

El abordaje del estudio asumió una perspectiva cualitativa, cimentada en el modelo interpretativo y empleando la vía metodológica del interaccionismo simbólico. Como producto de esta indagación, se originaron saberes que robustecen el juicio frente a los textos, elevando el aprovechamiento escolar tanto al interior de los planteles como en el entorno ciudadano. Lo anterior constata que la lectura reflexiva y analítica es un pilar imperativo en la instrucción de los alumnos de secundaria, que se consolida como un recurso indispensable para el ejercicio pedagógico cotidiano.

Los resultados de Martínez coinciden con las expectativas de la tesis doctoral, lo que sugiere que el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental para la comprensión de la lectura y aporta sólidos fundamentos teóricos en la categoría de interés.

Prosiguiendo con el análisis, la disertación doctoral de Alba (2025) centró su indagación en la materia: Constructos teóricos sobre la enseñanza de la lectura crítica desde los referentes de la comprensión lectora en educación básica primaria, desarrollada bajo el auspicio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador en el Instituto Rural Gervasio Rubio, ubicado en el estado Táchira. La meta global de este trabajo consistió en producir nociones conceptuales relativas al entendimiento de textos, basándose en los criterios extraídos del análisis crítico en la instrucción elemental. El propósito último fue decodificar el sentido del discurso, reconocer las premisas fundamentales, realizar deducciones lógicas y ponderar los datos expuestos en el material proporcionado por los informantes clave del proceso.

Se adoptó una metodología cualitativa basada en el paradigma subjetivista-relativista y el enfoque interpretativo, con la utilización del método hermenéutico. Como sujetos de estudio participaron dos docentes y cuatro estudiantes, y se aplicó la entrevista en profundidad y el uso del círculo hermenéutico en el análisis. Los resultados aportaron elementos teóricos sobre el proceso de evaluación, y se resaltó la perspectiva de los protagonistas del hecho educativo acerca de la realidad en las aulas.

El estudio de Alba (2025) enriquece la indagación teórica de la lectura crítica y las percepciones educativas, y sirve así de base complementaria para el desarrollo conceptual de la investigación en curso.

Siguiendo con la revisión del panorama internacional, se expone el trabajo de Muñoz y Clemenza de Araujo (2023), denominado Desarrollo del pensamiento crítico a través del fortalecimiento de la comprensión lectora y la comunicación escrita. Aproximaciones teóricas desde las instituciones educativas colombianas, el cual posee un valor sustancial para este estudio. Mediante un análisis de carácter documental, el escrito ofrece una serie de perspectivas conceptuales sobre la promoción del juicio analítico mediante la optimización de la decodificación de textos y la expresión redactada en el entorno escolar de Colombia.

Para su ejecución, se llevó a cabo una indagación minuciosa de textos académicos, publicaciones arbitradas y normativas legales en repositorios de prestigio (como Redalyc, Scielo, Latindex y Google Académico, entre otros). Las conclusiones de dicha revisión subrayaron la urgencia de robustecer las capacidades reflexivas de los alumnos a través de tácticas pedagógicas que incrementen tanto el entendimiento lector como la habilidad para comunicarse de forma escrita.

El artículo presenta diversas aproximaciones teóricas con relación a las categorías Pensamiento Crítico y Comprensión de la Lectura, lo cual posibilita el enriquecimiento teórico-conceptual de la investigación que se proyecta. Igualmente arrojó resultados que podrían ser contrastados con los hallazgos del estudio en las instituciones del municipio San Juan Nepomuceno, Colombia.

Es importante puntualizar que las investigaciones reseñadas en este apartado representan bases epistemológicas y metodológicas invaluables en el contexto educacional colombiano, sus hallazgos y perspectivas constituyen un aporte de carácter parcial para esta indagación. Esta particularidad obedece a la naturaleza profundamente innovadora de la presente tesis doctoral. A diferencia de las investigaciones precedentes. que abordan la lectura reflexiva y el juicio analítico desde enfoques cognitivos o hermenéuticos tradicionales, esta investigación trasciende hacia una óptica multidimensional, transdisciplinaria y sistémica fundamentada netamente en el pensamiento complejo. No obstante, al explorar categorías intrínsecamente ligadas a la asimilación textual y al fortalecimiento de la praxis pedagógica dentro del mismo marco territorial, estas disertaciones se consolidan formalmente como los antecedentes nacionales imprescindibles que preparan el terreno, justifican las brechas epistemológicas y sirven de contraste para esta nueva y pertinente teorización.

Recorrido teórico

Prosiguiendo con la revisión teórica, se presentan los pilares que respaldan el desarrollo de la tesis doctoral que guían la reflexión y el enfoque práctico en un marco conceptual que permite dar aportes al generar constructos teóricos para favorecer en los estudiantes la comprensión de la lectura.

Como parte de la investigación realizada, se sintetiza el planteamiento en una construcción original que tiene su génesis en la interacción entre la persona y sus conocimientos previos, así como de su relación con el entorno. Asimismo, se enfoca en formulaciones conceptuales que establecen condiciones de aplicación en los ámbitos científico y tecnológico, vinculadas con la realidad que se estudia.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede manifestar que una teoría robusta proporciona un marco sólido y bien fundamentado que permite una comprensión profunda del fenómeno, a continuación, se refieren tales evidencias:

Teorías de entrada

Teoría del Pensamiento Complejo de Edgar Morin (1998).

Calificado como uno de los más destacados pensadores del siglo XX, Edgar Morin ha expresado su inconformidad en la trayectoria de los diferentes paradigmas epistémicos desde la perspectiva de sus defensores; en relación con la forma de conocer las diferentes realidades de las cuales han realizado estudios, sugiere otras posibilidades de mirar y conocer el mundo.

Desde esta perspectiva, el pensamiento complejo se comprendió como un enfoque que permitió ampliar la mirada sobre la realidad, para facilitar la comprensión de los fenómenos desde su carácter dinámico, inter-relacionado y multidimensional (Peñaranda, 2016). (Ver tabla 1).

Tabla 1

Horizonte característico del Pensamiento Complejo (PC) Según Morin (1998)

1. Existen numerosos senderos para aproximarse al fenómeno de lo complejo; diversos investigadores emplean este concepto bajo semánticas y enfoques distintos.
2. Los teóricos separan lo intrincado de lo simplemente difícil, que marca una distancia entre las visiones meramente numéricas y aquellas centradas en la naturaleza del fenómeno.
3. La narrativa de la complejidad posee un carácter racional y universal; su impacto trasciende el ámbito científico para permear las esferas social, moral y gubernamental.
4. Este paradigma se vincula con una teoría del conocimiento integral, la cual se construye y se transforma de manera dinámica durante su propio proceso de aplicación.
5. El razonamiento complejo comprende que la seguridad absoluta es una quimera; por ello, resulta más eficaz

una estructura mental que integre la imprecisión y la duda en lugar de descartarlas de forma automática.

6. Este tipo de intelecto jamás se asume como una verdad absoluta o terminada; funciona como un engranaje que conecta múltiples dimensiones y perspectivas.
7. Su propósito es cohesionar los segmentos del conocimiento que el pensamiento reduccionista ha separado; asume, además, que la sabiduría total o absoluta es una meta inalcanzable, incluso desde la teoría.
8. Admite que todo concepto es temporal y funciona apenas como un esquema mental. Se fundamenta en la premisa de que el conocimiento es inherentemente limitado e incierto.
9. Se identifican dos formas de desconocimiento: la de aquel que busca instrucción de forma honesta, y la de quien visualiza el saber cómo un progreso recto y acumulativo, y olvida que cada nuevo hallazgo genera, inevitablemente, nuevas incógnitas.
10. Esta postura no rechaza lo sencillo, sino que cuestiona el reduccionismo. No busca invertir la simplificación, sino amalgamar con la complejidad; su esencia no es la exclusión, sino la unificación de elementos.

Nota: Tomado y adaptado de El método III: el conocimiento del conocimiento, de Morin (1998), citado en Peñaranda (2016 p. 188).

Con base en las percepciones de Morin (1998), se rescata la relevancia e implicancia que puede tener el PC en la forma de conocer la realidad, también las implicaciones que desde esta dimensión influyen en la comprensión de esa realidad, toda vez que la mayor parte de los aprendizajes se obtienen mediante la lectura, bien sea desde la oralidad, las imágenes, los comportamientos o los distintos lenguajes expresados ya sea por el ser humano, por la letra impresa hasta por la misma naturaleza, pues, todo lo que nos rodea implica una lectura o significado para el sujeto social, en ello establece el autor la complejidad, es el hecho de pensar en todo lo que forma parte del mundo de vida, es decir, el sol que ilumina el día o la luna que acompaña en las noches, lo dulce y lo amargo, lo bonito y lo feo, todo forma parte del diario vivir.

Apoyándose en la crítica de Morin hacia la simplicidad, el reduccionismo y la disyuntiva de las ciencias clásicas, Peñaranda (2016) destaca la pertinencia del Pensamiento Complejo (PC). El autor advierte que la visión simplista ha invisibilizado el papel del desorden y ha limitado el criterio humano mediante dilemas restrictivos. Asimismo, sostiene que la excesiva separación de las disciplinas científicas ha provocado la pérdida del sujeto individual en favor de una visión netamente pluralizada. Por ello, propone entender la existencia humana en su doble condición de experiencia individual y fenómeno social, comprendiendo que en ella convergen al mismo tiempo una inmensa variedad de dimensiones biológicas, psicológicas, culturales, lingüísticas y conscientes.

Desde estas reflexiones se entiende que el ser social, en el escenario de la presente investigación doctoral, se trata de un entorno socio educativo, donde lo social y educativo de conjugan entrelazados en una realidad unificada con el sujeto docente, estudiante, directivo,

familia en interacción entre ellos y el currículo, la planificación, los proyectos educativos, las políticas, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), un sistema compuesto por cada uno de estos aspectos, donde se concentran una serie de acontecimientos, actuaciones, opiniones, percepciones e interpretaciones con sus distintos matices que conforman el complejo mundo de la educación.

La comprensión de la lectura (CL) según Quiceno (2023).

El tema de la comprensión de la lectura ha sido una discusión que ha traído infinidad de controversias, en primer lugar, por las diferentes concepciones y puntos de vista que se tienen acerca de cómo cada quien interpreta el hecho de leer, lo único que se reconoce como acertado es el proceso mental que ocurre para efectuar una lectura. Ahora bien, hay muchas formas de hacer lectura de algo.

Otra de las controversias son las pruebas estandarizadas Saber para evaluar el nivel lector de los estudiantes desde estándares determinados de forma generalizada, sin tomar en cuenta los diferentes contextos educativos; tal es el caso de los alumnos de las instituciones educativas en diferentes contextos, cuyos grupos suelen tener los índices más bajos en comprensión de lectura, en cuyo caso destacan los resultados de la investigación realizada por Quiceno (2023) quien sostiene que carece de fundamento afirmar que los niños de Sumapaz tienen problemas de comprensión de la lectura. Aunque el autor reconoce la existencia de ciertas deficiencias, advierte que los juicios negativos suelen provenir de especialistas externos que desconocen el entorno educativo y las dinámicas cotidianas de la región. En este sentido, enfatiza que cualquier evaluación sobre los procesos reales de lectura debe basarse en datos recopilados directamente en el interior de las escuelas, para evitar conclusiones descontextualizadas o alejadas de la realidad local.

En este orden de ideas, es necesario destacar la necesidad que existe con respecto a la inminente contextualización de las pruebas Saber o cualquier otra que se aplica por igual a estudiantes urbanos y a los alumnos de establecimientos de zonas rurales, ya que es relevante tomar en cuenta las diferencia en la forma de aprender, la forma de vivir y la forma de ser atendidos y entendidos.

Al reconocer la lectura como una actividad inscrita en un contexto social e histórico, resulta necesario desplazar el foco desde las aptitudes individuales hacia las condiciones estructurales. Como plantea Quiceno (2023), la capacidad de comprender un texto no es simplemente un rasgo de pericia personal, sino el resultado de las interacciones y dinámicas propias de la escuela y la sociedad en la que el individuo participa.

Desde estas perspectivas, queda pendiente la discusión acerca de si se considera o no la posibilidad de hacer pruebas contextualizadas en vez de estandarizadas, ya que no se debe continuar descalificando alumnos, que a su manera de aprender han logrado alcanzar el nivel comprensivo de lectura, donde su capacidad de entendimiento llega hasta donde sus posibilidades le han permitido conocer, esto es el campo, la siembra, la cosecha, los animales, en otras palabras, su mundo de vida. En el caso de la prueba Saber 11, los alumnos que culminan su escolaridad se les coartan la posibilidad de acceder a estudios superiores.

De acuerdo con Vaca (2008), la discrepancia fundamental entre las visiones sobre la lectura radica en la forma en que se define la deficiencia lectora. El autor sostiene que el juicio según el cual los estudiantes de contextos rurales carecen de comprensión es una idea aceptada y generalizada, pero carente de sustento real y validación en el territorio. Esta perspectiva prejuiciosa se ve reforzada por los resultados de las evaluaciones estandarizadas de lectura crítica en Colombia, las cuales suelen presentar a los alumnos de zonas rurales como los de menor desempeño, sin considerar las particularidades de su contexto.

La contextualización en la práctica educativa

La comprensión de la lectura, en tanto práctica situada, exige ser entendida desde las condiciones culturales, sociales, históricas y lingüísticas del entorno donde se forma el sujeto lector. En este sentido, la contextualización se convierte en un principio clave para una pedagogía que responda a las particularidades del territorio, a los saberes locales y a las experiencias de los estudiantes. Siguiendo la perspectiva de Freire (1970), los procesos de codificar y decodificar facilitan que la persona en proceso de alfabetización conecte el sentido de las palabras clave con su propia realidad vital, para lograr así una nueva comprensión de su entorno a partir de sus propias acciones cotidianas. En este sentido, se reafirma la necesidad de que los procesos de lectura estén anclados a la realidad vivida, pues, es en ese mundo propio donde el lector atribuye sentido a las palabras, a partir de su experiencia, conciencia y cultura.

Diversos autores han planteado la necesidad de construir propuestas pedagógicas contextualizadas que emerjan desde y para las realidades de los estudiantes. De acuerdo con Giroux (1990), cualquier intento de innovación curricular destinado a transformar el entorno escolar no tendrá éxito si no se fundamenta en un análisis profundo de las dinámicas sociales y políticas que moldean constantemente el quehacer educativo diario. Esta perspectiva implica no sólo tener en cuenta el contexto como telón de fondo, sino incorporarlo activamente en las prácticas didácticas y en los procesos de lectura y comprensión.

En territorios como San Juan Nepomuceno, con su diversidad cultural, sus tensiones históricas y sus saberes comunitarios, comprender el texto escrito exige también leer el contexto, como lo proponía Paulo Freire. Desde el pensamiento complejo, esto se traduce en una visión que articula lo educativo con lo cultural, lo lingüístico con lo social, lo escolar con lo comunitario.

Comprensión de la lectura en los docentes como mediadores del aprendizaje

Tradicionalmente, la comprensión de la lectura ha sido abordada desde el estudiante como sujeto de aprendizaje. Sin embargo, desde una perspectiva compleja e interpretativa, resulta fundamental reconocer que el desarrollo de esta competencia está vinculado en alto porcentaje al nivel de apropiación que tengan los docentes sobre la lectura como práctica social, crítica y situada. Vidal y Manriquez (2016) sostienen que es imperativo instruir formalmente en el acceso a la lectura, con la asignación a los maestros de la labor fundamental de tutelar y orientar el ejercicio lector según los estándares actuales), lo que enfatiza el papel mediador del educador como actor protagónico en la formación de lectores críticos.

En esta línea, formar lectores docentes es un paso imprescindible para formar lectores estudiantes. El maestro que comprende textos no sólo en su estructura, sino en su contexto, puede mediar procesos más significativos, ofrecer múltiples estrategias de enseñanza y modelar hábitos lectores auténticos.

La lectura, entendida como un acto de interpretación de la realidad, exige un lector reflexivo, que reconozca la pluralidad de sentidos, los intereses ideológicos y los contextos que atraviesan al texto. Cuando esta visión es apropiada por el docente, su enseñanza se transforma en un ejercicio de emancipación y diálogo, más que en una reproducción técnica de contenidos.

En el contexto del pensamiento complejo, el docente lector actúa como un integrador de saberes, que reconoce la incertidumbre, la multidimensionalidad y la interconexión entre lectura, cultura y subjetividad.

Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Urie Bronfenbrenner (2002)

Teoría o modelo ecológico de Bronfenbrenner, es una estructura que ayuda a entender los sistemas complejos que impactan el desarrollo humano, asimismo, subraya la gran relevancia de las condiciones del entorno y los estímulos socioculturales en la configuración de la evolución y la conducta individual. Asume una perspectiva integradora, las cual propone que el progreso de los seres humanos durante toda su trayectoria vital

conlleva una interrelación activa y constante entre elementos del hábitat, comunitarios, físicos y mentales.

Este postulado señala que la evolución de las personas está fuertemente condicionada por los múltiples escenarios que atraviesan a lo largo de su devenir vital, que abarcan dimensiones orgánicas, vínculos interpersonales, así como esferas sociales y tradicionales. De igual forma, detalla los lazos recíprocos entre los sujetos y su medio, y de qué manera estos nexos intrincados impactan la maduración con el paso de los años. De acuerdo con este paradigma, el marco en el que se desenvuelve un individuo está constituido por una pluralidad de redes entrelazadas que operan en conjunto para determinar y definir su avance, al igual que sus contestaciones o elecciones frente a una multiplicidad de escenarios.

Dicho modelo ha conseguido un notable consenso, dado que se enfoca en el crecimiento global del sujeto desde una óptica ambientalista, que genera un impacto profundo en la psicología evolutiva y en campos afines. Por otra parte, su utilidad se ha extendido a variados ámbitos, tales como la orientación familiar, la pedagogía, la gestión pública y la asistencia comunitaria. todos los elementos mencionados al formar parte de la vida humana también son tomados en cuenta para el estudio en curso, debido a que todos inciden en él:

1. La familia como la escuela doméstica, el entorno donde el niño recibe las primeras enseñanzas y adquiere los aprendizajes iniciales.

2. La educación en el entorno escolar, donde recibe el aprendizaje académico e interactúa socialmente con sus pares, los docentes y otros personajes del recinto escolar.

3. La política por cuanto su educación formalmente está sujeta a las políticas educativas emitidas por el MEN así como las normas de convivencia señaladas por la institución que a su vez está adscrita al ente rector, el MEN.

4. Por último el trabajo social, el cual ejerce el Estado bajo los dictámenes de la Constitución Nacional de Colombia para atender los derechos y deberes de los ciudadanos.

Ahora bien, buscando asociar la teoría ecológica de Bronfenbrenner (2002) con el tema del pensamiento complejo, para el desarrollo de la comprensión de la lectura en estudiantes de educación primaria colombiana, me he basado en la organización de cinco (5) sistemas que el autor creó para definir las diferentes etapas de crecimiento de la persona y cómo se va transformando a través del tiempo, estos sistemas son:

1. El microsistema: constituye un esquema de dinámicas, funciones y conexiones humanas que el sujeto en proceso de crecimiento experimenta dentro de un espacio específico, dotado de atributos físicos y tangibles singulares. Dentro de estos escenarios, los

individuos forjan lazos con sus semejantes, asumen responsabilidades y ejecutan acciones precisas que delinean su identidad.

2. El mesosistema: engloba las conexiones mutuas entre un par o una pluralidad de espacios donde el individuo en formación interviene de manera directa (a modo de ilustración, en el caso de un infante, los nexos entre la vivienda, el centro educativo y la comunidad vecinal; en el caso de un individuo maduro, los vínculos entre el núcleo familiar, el ámbito laboral y el círculo de amistades). Esta capa pone el foco en la naturaleza de los tratos que se construyen entre los distintos microsistemas en los cuales el sujeto se incorpora.

3. El exosistema: hace alusión a uno o varios contextos que no integran al individuo en evolución como un miembro presencial o activo, pero donde tienen lugar sucesos que impactan la realidad del medio que sí envuelve a la persona, o bien, que resultan alterados por los acontecimientos de dicho escenario inmediato.

4. El macrosistema: representa las similitudes estructurales y de fondo de las esferas de rango inferior (microsistema, mesosistema y exosistema) que están presentes o podrían surgir dentro del espectro de una subcultura o de una civilización en su conjunto, combinadas con toda red de convicciones o corriente ideológica que sirva de cimiento a dichas equivalencias.

5. El cronosistema: se erige como la capa más periférica del paradigma y evidencia la función que ejerce la dimensión temporal en la maduración de cada sujeto. Este nivel abarca las vivencias íntimas que se suscitan durante el recorrido vital, los múltiples cambios de etapa que atraviesan los seres humanos, así como los hitos de la época y las transformaciones sociológicas.

Si bien el mesosistema es un punto clave para la investigación planteada, el problema de la comprensión de la lectura en San Juan Nepomuceno no puede analizarse de manera aislada. Su desarrollo está claramente influenciado por el macrosistema, que abarca las políticas educativas nacionales, cultura, los valores sobre lo rural, así como por el exosistema reflejado en las condiciones socioeconómicas de las familias y la escasez de recursos en el municipio. En este sentido, el estudio sólo es comprensible a la luz de las influencias de los demás sistemas, lo que le otorga una verdadera perspectiva compleja y ecológica.

Bajo la perspectiva de las bases teóricas que sustentan esta tesis doctoral, el Pensamiento Complejo de Morin (1998) ofrece el *qué* filosófico, la necesidad de ver la educación como un tejido de interrelaciones, mientras que la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (2002) proporciona el *dónde* y el *cómo* metodológico, ofreciendo un mapa

(microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema) para analizar y comprender las múltiples interacciones que inciden sobre la vida del estudiante.

En este contexto, la problemática de la comprensión de la lectura, analizada desde la perspectiva crítica de Quiceno (2023), se convierte en el escenario donde esta articulación teórico-metodológica se pone a prueba, demostrando por qué una visión simplificadora y descontextualizada del leer resulta insuficiente.

El recorrido teórico de esta investigación concibe la comprensión de la lectura no como un mero acto de decodificación, sino como un proceso multidimensional, crítico y situado, anclado en los principios del pensamiento complejo. Desde esta perspectiva, la construcción de significados se apoya en la estructura narrativa de la realidad; tal como plantea Bruner (1991), la mente humana utiliza la narrativa para organizar y dotar de sentido a las experiencias del mundo, lo que hace indispensable que el texto se vincule estrechamente con el contexto vital del estudiante.

Asimismo, este andamiaje teórico reconoce la lectura como un fenómeno profundamente transaccional y emocional. Siguiendo los postulados de Rosenblatt (1978), el sentido no reside pasivamente en el papel ni exclusivamente en la mente de quien lee, sino que emerge en la transacción dinámica entre el lector y el texto. Esta integración transaccional es la base para el desarrollo del pensamiento crítico; de hecho, Ortega y Mendoza (2025) reafirman que la implementación de tácticas pedagógicas dinámicas y participativas es eficaz para optimizar la asimilación de lecturas y consolidar la capacidad crítica de los educandos frente a discursos elaborados. A estas reflexiones se suman los aportes de Muñoz y Clemenza de Araujo (2010), quienes destacan la pertinencia de articular mediaciones docentes que fortalezcan la interpretación activa y transformadora en el escenario escolar.

Marco jurídico o bases o fundamentos legales.

El marco normativo colombiano ofrece un sólido respaldo al desarrollo de una educación contextualizada y centrada en competencias comunicativas. Sin embargo, una revisión detallada de este marco también permite vislumbrar la brecha existente entre el ideal legislativo y la realidad práctica en las aulas, un desafío que se ha propuesto esta tesis doctoral.

En el contexto colombiano, diversos preceptos legales fundamentan este estudio desde un enfoque pedagógico, ya que disponer de un andamiaje jurídico robusto es indispensable para avalar la construcción de nuevos saberes. Por este motivo, es primordial

subrayar el valor de estas normativas, que destacan en primer lugar la Constitución Política de la nación. En su artículo 67, la Carta Magna consagra la enseñanza como una prerrogativa inalienable de los ciudadanos y una prestación pública con vocación social, cuyo propósito es garantizar a las personas el acercamiento al saber, la investigación científica, los avances técnicos y el acervo cultural.

Asimismo, la legislación determina que el Estado, la comunidad y el núcleo familiar actúan como corresponsables en el proceso formativo. Bajo esta premisa, la Ley 115 promulgada en 1994, también conocida como la Ley General de Educación, dicta las directrices que rigen el sistema educativo. Su artículo séptimo resalta que la familia funciona como el eje central de la sociedad y asume el deber primordial de instruir a los descendientes hasta que adquieran la mayoría de edad o se emancipen.

En consecuencia, esta normativa asigna a los tutores y padres una serie de responsabilidades clave que abarcan desde asegurar la inscripción de los menores en centros académicos que cumplan con los propósitos constitucionales y del proyecto educativo, hasta involucrarse de manera activa en agrupaciones de representantes y órganos directivos. De igual manera, les exige mantenerse al tanto del desempeño estudiantil y conductual de los menores para impulsar mejoras, solicitar asesoría pedagógica constante, colaborar solidariamente con la escuela y, fundamentalmente, propiciar un entorno doméstico adecuado que garantice el crecimiento integral y armónico de sus hijos.

En este mismo sentido, el undécimo apartado de la legislación educativa de 1994 regula la etapa primaria, y determina que la formación elemental consta de nueve niveles estructurados en un par de fases: un quindenio de cursos dedicados a la instrucción básica y otros cuatro a la secundaria inferior. Complementariamente, el precepto veintitrés especifica nueve materias ineludibles y esenciales para lograr las metas académicas, y destaca entre ellas el estudio del idioma español.

Siguiendo esta línea argumentativa, la vigésima disposición delimita los propósitos globales de la instrucción elemental, que subraya la necesidad de potenciar las destrezas de comunicación que permitan a los estudiantes leer, asimilar, redactar, oír, articular palabras y manifestar sus ideas de forma precisa. Por su parte, el artículo veintiuno detalla las finalidades particulares de esta primera etapa formativa, hace énfasis en el perfeccionamiento de estas mismas competencias lingüísticas, tanto en el idioma oficial como en los dialectos originarios de las comunidades con herencia idiomática autóctona, y promueve simultáneamente el gusto y el hábito por la lectura.

Como resultado de lo anterior, la cartera gubernamental encargada de la enseñanza fija las pautas del plan de estudios para la asignatura de español respaldadas en el decreto 1860, que abarca las aptitudes elementales de lectoescritura y comprensión auditiva y verbal. Dichas capacidades engloban dimensiones gramaticales, estructurales, de significado, prácticas, culturales, de apreciación literaria y estética, las cuales requieren ser consolidadas mediante la dinámica didáctica cotidiana. En este marco, el texto oficial sobre directrices programáticas busca proporcionar nociones fundamentales que guíen a los educadores en la configuración de sus planes académicos institucionales. Su foco es agrupar los debates en torno a la enseñanza del idioma vernáculo y las letras, con miras a esclarecer las bases conceptuales que sustentan los criterios de evaluación del aprendizaje emanados de normativas posteriores como la resolución de 1996.

El andamiaje conceptual se estructura a partir de cinco líneas directrices que analizan los elementos del plan de estudios. La primera vertiente pone el foco en las dinámicas para edificar esquemas de sentido, así como en la diferenciación entre la representación gráfica y la expresión escrita. Por su parte, la segunda dimensión examina la comprensión y la creación de contenidos textuales. La tercera línea se orienta hacia los fenómenos socioculturales y artísticos vinculados con el idioma y subraya la trascendencia de las obras literarias. El cuarto pilar alude a las bases hermenéuticas y a las dinámicas colectivas dentro de la moralidad del acto comunicativo. Por último, el quinto vector se encarga de las fases vinculadas con la evolución y maduración del raciocinio.

Es fundamental considerar los estándares básicos de competencias en lenguaje, que sirven como guía para detallar lo que los estudiantes deben saber, hacer y ser en relación con su aprendizaje. Los Criterios Esenciales de Aptitud emitidos en 2006 subrayan la moral en el intercambio de mensajes como un eje vertebrador. De esta premisa se desprende un enfoque pedagógico dirigido a forjar individuos incorporados, analíticos y creadores de toda clase de saberes, siempre y cuando, en sintonía con las directrices académicas del idioma español, se busque afianzar un entorno propicio para el debate y la justificación de ideas dentro de los recintos escolares. De este modo, las instituciones educativas se erigen como escenarios donde los distintos actores, mediante esfuerzos formativos conjuntos, logran modificar las perspectivas, nociones y prácticas relacionadas con la autoridad, el intelecto y la esencia humana en toda su amplitud.

Siguiendo esta misma directriz, las pautas elementales de habilidades idiomáticas se apoyan en cinco pilares primordiales: la creación de escritos, el entendimiento y análisis de lecturas, el arte literario, los canales informativos y la integridad al interactuar. Dichos

elementos trazan esferas cruciales para la instrucción de la lengua y proporcionan una estructura holística que encauza la evolución de las destrezas verbales y escritas en el alumnado.

Al tratar estos elementos, el propósito es cultivar un entendimiento holístico del idioma e impulsar destrezas que trascienden la simple interacción oral. Esto abarca el examen reflexivo de escritos, la valoración de las obras literarias, el manejo ético de los canales de información y la asimilación de los entramados de símbolos que estructuran nuestro entorno. Sumado a esto, resulta imperativo considerar el decreto 1860, específicamente en su decimocuarto apartado referente a la composición del Proyecto Educativo Institucional promulgado en 1994. Dicha disposición estipula que cada centro de enseñanza tiene la obligación de diseñar y ejecutar, en estrecha colaboración con todos los actores escolares, una planificación académica propia que refleje la estrategia adoptada para cumplir con los propósitos formativos fijados por la legislación, que ponderan invariablemente las particularidades sociales, financieras y tradicionales del hábitat en el que se inserta.

Por lo tanto, es fundamental que el Proyecto Educativo Integrador (PEI) se elabore e implemente con la participación activa de la comunidad educativa, y se alineen con las realidades y necesidades de los estudiantes. Considerar las condiciones sociales, económicas y culturales del entorno permite una educación más contextualizada. La colaboración de docentes, estudiantes, padres y miembros de la comunidad fomenta un sentido de pertenencia y facilita el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas.

Un marco de consulta adicional de gran importancia lo constituye el Proyecto Decenal de Enseñanza concebido para el periodo 2016-2026, el cual es catalogado como una guía rectora de las directrices pedagógicas. Este instrumento se materializa a través de tácticas, iniciativas y medidas operativas destinadas a progresar hacia un sistema de instrucción que favorezca la justicia social y que mitigue las carencias de índole financiera y comunitaria, con el fin de propiciar idénticas posibilidades para la población. Dicho programa persigue asegurar el ingreso, la continuidad y la excelencia académica, con el impulso de la integración y la evolución completa de la totalidad del alumnado.

De igual forma, la normativa 1290 expedida en el año 2009, mediante su decimotercera disposición, dictamina que todo aprendiz posee la prerrogativa inalienable de recibir una valoración exhaustiva que abarque sus dimensiones escolares, individuales y de interacción colectiva, con el propósito fundamental de optimizar el avance de su ciclo de instrucción. Tal perspectiva pedagógica tiene como meta principal diagnosticar el nivel de maduración del infante y fomentar activamente la asimilación de nuevos saberes.

En definitiva, si bien Colombia posee un andamiaje legal que promueve la lectura y la adaptación al contexto, a través del PEI, los resultados deficitarios en comprensión de la lectura en regiones como San Juan Nepomuceno sugieren que la implementación de estas directrices es en sí misma un fenómeno complejo, afectado por las múltiples dimensiones que esta tesis, desde la perspectiva de Morin (1998) y Bronfenbrenner (2002), se propone desentrañar.

MOMENTO III

RUTA METODOLÓGICA

Esta sección constituye la base estructural que orienta el abordaje riguroso y coherente con el propósito de la tesis doctoral como guía del desarrollo metodológico, en el cual se sustenta en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y con fundamentación en el método fenomenológico trascendental. En este capítulo se expone, en primer lugar, el paradigma que da sentido a la indagación, seguido del sustento pentadimensional que articula las dimensiones ontológica, epistemológica, teleológica, axiológica y metodológica de la propuesta. Se presentan además el enfoque, tipo y diseño de la investigación, así como el método adoptado para la interpretación del fenómeno en estudio. Se describen los escenarios y sujetos participantes, con una justificación contextual que permite comprender la relevancia del entorno educativo donde se desarrolla el estudio.

Asimismo, se detallan las técnicas e instrumentos elaborados para la obtener la información, precedidas por la categorización y delimitación del evento investigado. También se definen los criterios que aportan a la credibilidad, transferibilidad, y confirmabilidad con enfoque en la riqueza y profundidad de los datos mediante técnicas de triangulación y saturación verificación por pares y la reflexibilidad del investigador para asegurar la calidad y rigor del estudio. junto con la propuesta metodológica para la gestión y análisis de la información recolectada. Finalmente, se abordan los aspectos éticos que rigen el proceso investigativo, imprescindibles para garantizar el respeto, la confidencialidad y la integridad de todos los sujetos de estudio incorporados.

Paradigma de investigación

Para desarrollar del estudio se adoptó el paradigma interpretativo, este permite comprender la realidad educativa desde la perspectiva de los actores claves, reconociendo la multiplicidad de significados emergentes que surgen de sus experiencias vividas, contextos culturales y relaciones intersubjetivas. Este paradigma toma como eje de su accionar que el saber no es una verdad absoluta, sino una construcción contextualizada, dinámica y compartida, que se configura a través del diálogo entre el investigador y los participantes. Esta perspectiva resultó especialmente pertinente para abordar el fenómeno investigado para

permitir la construcción de constructos teóricos desde el pensamiento complejo para desarrollar en los niños y niñas de educación primaria su comprensión de la lectura y acceder a los sentidos que los docentes construyen a partir de su experiencia didáctica y pedagógica y su práctica reflexiva.

Dentro de este contexto, Martínez Miguélez (2006) argumenta que el modelo hermenéutico facilita la indagación, caracterización y asimilación de las vivencias que poseen los individuos frente a un suceso específico. Todo esto se lleva a cabo con la finalidad de lograr una mayor proximidad a las posturas y al quehacer empírico de los participantes o actores principales, que busca así desglosar y dar sentido al entorno particular que fue objeto de estudio.

El autor también refiere que la mente humana, por su naturaleza, es interpretativa y, desde esa perspectiva, busca observar y atribuir significado a los fenómenos que percibe. Así, este paradigma orienta el estudio de los significados que surgen de las acciones humanas y de la vida social de quienes participan en el fenómeno investigado.

Este enfoque incorpora, además, una visión crítica del conocimiento, al incluir de manera explícita la ideología y la autorreflexión como partes inherentes del proceso investigativo, con el propósito de aportar a la transformación de las estructuras sociales. Entre sus características se destacan la interacción entre el investigador y los participantes en la investigación, la relación dialéctica entre teoría y práctica, y una visión holística de la realidad.

Al centrarse en la comprensión de la subjetividad y del pensamiento complejo, este paradigma recurre a técnicas cualitativas como la entrevista en profundidad y la observación, las cuales permiten acceder a las vivencias, percepciones y valoraciones de los participantes. Según Martínez Miguélez (2006), estas técnicas constituyen “el fruto o resultado de una interacción, de una dialéctica, o diálogo, entre el conocedor y el objeto conocido” (p. 26), y posibilitan la recolección de narrativas significativas que ofrecen una comprensión profunda del proceso lector, desde los significados construidos por los propios actores.

Por consiguiente, el paradigma interpretativo resultó esencial ya que permitió una aproximación profunda y contextualizada al fenómeno de estudio. Al centrarse en los sentidos que los docentes atribuyen a sus experiencias en torno a la comprensión de la lectura, este paradigma facilitó la construcción de significados teóricos desde el pensamiento complejo, orientados al fortalecimiento de dicha competencia en los estudiantes. Así, no sólo se interpretó la realidad educativa desde la vivencia de los actores, sino que también se

generaron nuevos conocimientos situados, relevantes y transformadores para la práctica pedagógica

Enfoque, tipo y diseño de la investigación

Se adoptó el enfoque cualitativo, en tanto se interesa en comprender a profundidad los significados emergentes que los protagonistas atribuyen a sus experiencias vividas. La investigación cualitativa es un proceso disciplinado y activo de exploración en el cual los investigadores van definiendo o ajustando el enfoque de su estudio mientras se encuentran realizando el trabajo de campo (Martínez, 2006). Este enfoque privilegia una estrategia de indagación inductiva, flexible y contextualizada, orientada a revelar la complejidad del fenómeno desde las voces de los participantes. Así, se reconoce la subjetividad como fuente legítima de conocimiento, lo que posibilita una aproximación comprensiva a la manera en que los docentes viven y significan los procesos relacionados con la comprensión de la lectura en su entorno escolar.

Siguiendo los planteamientos de Taylor y Bogdan (2008), la investigación cualitativa se caracteriza por generar información descriptiva que emana directamente de las expresiones verbales o escritas de los individuos, así como de sus comportamientos observables. Asimismo, estos autores señalan que el investigador aborda el entorno y a los sujetos desde una visión integral o de conjunto, muestran sensibilidad y buscan entender a las personas a partir de sus propios marcos de referencia.

En este mismo sentido, Martínez Miguélez (2006) reflexiona sobre el enfoque cualitativo y la capacidad humana para interpretar la realidad, sostiene que el funcionamiento habitual y cotidiano de nuestra mente se alinea de forma natural con los principios rectores de este paradigma. De hecho, durante el proceso de aprendizaje y conocimiento, la mente se encarga de estudiar, analizar, comparar y sopesar los beneficios y los inconvenientes de distintas opciones; por consiguiente, mientras más diversas sean las perspectivas desde las cuales se examine un problema, más sabias y acertadas serán las decisiones resultantes.

En este orden de ideas, investigar bajo las premisas de este paradigma ha consistido, básicamente, en elevar este proceso mental innato a un nivel superior de rigor, sistematización y sentido crítico. Este es el propósito central de las metodologías que asumen posturas hermenéuticas, etnográficas o fenomenológicas, tal como ocurre en la presente investigación sobre los constructos teóricos del pensamiento complejo para el desarrollo de la comprensión de la lectura en estudiantes de educación primaria en San Juan Nepomuceno, Bolívar, Colombia.

En coherencia con la perspectiva cualitativa, este estudio adoptó un diseño de campo como estrategia de indagación, ya que se desarrolló directamente en el contexto natural donde se manifiesta el fenómeno, sin alterar las condiciones existentes. Sobre este punto, Hurtado de Barrera (2010) precisa que dicho diseño se fundamenta en la recopilación de información directamente de los participantes del estudio o del entorno real donde suceden los acontecimientos, para garantizar que el investigador no manipule o controle alguna variable.

Ello le permitió a la investigadora aproximarse a las experiencias vividas de los docentes en su ambiente escolar habitual, lo que resulta coherente con la posición paradigmática declarada en la presente tesis doctoral y el método fenomenológico trascendental. Este diseño no se concibe como una estructura rígida, sino como una estrategia emergente y flexible que evoluciona conforme avanza la comprensión del fenómeno. Se orienta a la exploración de los significados compartidos que los docentes atribuyen a los mecanismos asociados a la comprensión de la lectura, y favorecen el acercamiento a la esencia del fenómeno mediante una descripción profunda e intencionada, tal como se requiere en la fenomenología.

En esta perspectiva, no se buscó establecer relaciones causales ni generalizaciones estadísticas, sino describir e interpretar las estructuras esenciales de una vivencia significativa. Así, este diseño ha facilitado una aproximación rigurosa, situada y profunda para plantear los constructos teóricos derivados del pensamiento complejo, orientados a potenciar la enseñanza de la comprensión de la lectura en los niños y niñas de educación primaria, a partir de los aportes y vivencias auténticas de los informantes clave.

En cuanto al tipo de investigación descriptiva tuvo el propósito de identificar, caracterizar y sistematizar las vivencias que perciben y le dan un valor simbólico en la construcción del acto didáctico en torno a los procesos de favorecer en sus estudiantes la comprensión de la lectura. De acuerdo con Hurtado de Barrera (2000), el objetivo de los estudios descriptivos es detallar sistemáticamente los rasgos de un evento o situación para lograr una comprensión integral, sin pretender establecer explicaciones causales. A su vez, se ubica en un nivel comprensivo, al buscar no sólo una representación detallada de los hechos, sino también una interpretación profunda de las dinámicas pedagógicas y de los sentidos construidos por los actores educativos, desde una perspectiva intersubjetiva.

En este sentido, Hurtado de Barrera (2010) explica que este nivel de investigación buscó identificar las conexiones y dinámicas dentro de un fenómeno para comprenderlo a cabalidad, un enfoque que se alinea perfectamente con los propósitos de este estudio. Bajo esta orientación metodológica cualitativa, el diseño de campo ofreció una inmersión directa

en la realidad educativa, lo que favoreció una comprensión holística del fenómeno. Esto resulta especialmente pertinente para analizar los elementos asociados al logro de las competencias que se vinculan a la comprensión de la lectura en los escenarios seleccionados, al permitir explorar, desde la experiencia docente, los procesos que configuran esta competencia y cómo se desarrolla en el aula. Se trata, por tanto, de una investigación coherente con el pensamiento complejo, en tanto este posibilita articular lo diverso, lo incierto y lo dinámico de las prácticas pedagógicas.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (2008), este tipo de investigación aporta elementos descriptivos derivados de las expresiones comunicativas y las acciones de los sujetos que fueron observadas por la investigadora. Esta cualidad confirma la utilidad del método para registrar, de manera auténtica y detallada, las realidades narradas por los participantes.

Método de la investigación

En coherencia con la posición a paradigmática y el enfoque cualitativo adoptados, el método que guió la investigación es el fenomenológico trascendental, basado en la propuesta de Husserl (1990) y cuya finalidad es describir y comprender las esencias de una experiencia compartida, a partir de los relatos de quienes la han vivido. Este método permitió comprender las vivencias de los educadores en torno a la comprensión de la lectura, de donde emergieron los significados esenciales, tal como se manifiestan en su cotidianidad pedagógica.

A través de la epojé o suspensión de juicios, la descripción fenomenológica y la reducción eidética, se busca acceder a la estructura esencial del fenómeno, sin imponer categorías previas, sino dejando que los sentidos se revelen desde la conciencia intencional de los participantes. Esta estrategia de indagación permitió generar constructos teóricos desde el pensamiento complejo, en diálogo con las realidades subjetivas y situadas de los actores educativos.

La elección del método fenomenológico trascendental se fundamentó en que este no impone orientaciones previas, sino que permite que los significados emerjan a través de la reflexión profunda, la suspensión de juicios (epojé) y el reconocimiento de la subjetividad como vía legítima de conocimiento. Esta elección metodológica respondió al interés de captar la vivencia de los docentes frente a la comprensión de la lectura en su contexto particular, lo cual permitió que emergiera los significados esenciales de la experiencia tal como se vivieron, fue sentida y narrada por los propios actores.

De esta manera, se buscó acceder a la estructura esencial del fenómeno investigado sin imponer marcos externos, sino en respeto de la voz auténtica de los participantes De

acuerdo con los planteamientos de Martínez Miguélez (2006), ello permitió estudiar los hechos, tal como son vivenciados por las personas, en la asunción de su configuración particular sólo es accesible si se considera el marco de referencia interno de los sujetos involucrados. Así, el conocimiento se construye desde la experiencia compartida entre investigador e investigado, en un proceso dialógico, empático y respetuoso.

Desde esta visión, el método fenomenológico fue posible comprender profundamente la praxis educativa de los maestros que se vincula con la comprensión de la lectura y su vinculación con los principios del pensamiento complejo. En este proceso, la investigadora fue la mediadora que recogió, escuchó y resignificó las voces de los actores del hecho educativo, buscando develar el andamiaje de sentido que emergió de sus prácticas. En síntesis, el método asumido permitió abordar el fenómeno desde su complejidad y riqueza contextual, además de favorecer una aproximación ética y respetuosa a la realidad educativa, coherente con los valores del paradigma interpretativo y con los fines formativos que orientan esta investigación.

Sustento pentadimensional de la propuesta

Dimensión ontológica

Asumiendo la mirada ontológica de esta investigación, la realidad fue concebida como una construcción intersubjetiva que emerge de las experiencias, significados y prácticas sociales de los actores que la habitan. En este contexto, el fenómeno estudiado fue la comprensión de la lectura en los niños y niñas del nivel primario de educación básica en las instituciones educativas seleccionadas., por lo que se entiende como un ambiente complejo y dinámico que cobra sentido a partir de la interacción entre docentes, estudiantes, medios instruccionales y el entorno escolar. De acuerdo con Ruiz (2008), la dimensión ontológica tiene que ver con la manera en que las personas interactúan y se vinculan con la realidad, abarcando tanto su propio mundo interno como el entorno que los rodea.

En consecuencia, no se buscó descubrir sino interpretar desde los sentidos que los propios docentes atribuyen a su experiencia pedagógica. La comprensión de la lectura, en el contexto del pensamiento complejo, se construye y reconstruye constantemente mediante las relaciones, tensiones y condiciones socio pedagógicas que intervienen en el aula. De este modo, la investigadora trató de comprenderlo desde la subjetividad y vivencias de los participantes, para penetrar en su red de significados.

Tal como afirma Flores (2021), “la dimensión ontológica plantea que la realidad social puede entenderse no como una estructura impuesta desde fuera, sino como una

construcción generada en el contexto de una experiencia social específica" (p.119). En el escenario del estudio ello implicó en reconocer que la realidad es, en esencia, el tejido de significados que el niño de San Juan Nepomuceno y sus docentes construyen entre su mundo cultural, marcado por la tradición oral y el contexto rural o urbano del departamento de Bolívar, y el texto literario o escolar. No se trata de una categoría abstracta; es una realidad dialógica y viva que no habita de forma aislada en las páginas del libro ni se limita a la cabeza del estudiante, sino que emerge en el "entre", en ese espacio relacional y cotidiano que surge durante el acto de leer en la escuela primaria. Es precisamente en esa cotidianidad del aula, con sus mediaciones pedagógicas y sus particularidades regionales, donde reside la sustancia ontológica que este estudio buscó interpretar desde la voz de sus propios actores.

Esta postura permitió, en definitiva, abordar el fenómeno desde una visión integradora, plural y coherente con el paradigma interpretativo y el método fenomenológico que sustentó el estudio.

Dimensión epistemológica

La dimensión epistemológica se fundamentó en una concepción del conocimiento como construcción intersubjetiva, situada y simbólica, en vinculación directa con la posición paradigmática y el método fenomenológico trascendental adoptado. Desde esta perspectiva, el conocimiento no fue concebido como una verdad absoluta o universal, sino como una producción situada, tejida desde la co-construcción de significados entre el investigador y los participantes, y profundamente vinculada al contexto. En este sentido, el proceso de conocer es una experiencia vivencial que parte de las apreciaciones que los docentes y estudiantes le otorgan a sus realidades sociales, culturales y pedagógicas.

Desde la perspectiva de la epistemología, el conocimiento se fundamenta siempre en una matriz epistémica, y que según señala Martínez de Arteaga (2011), este concepto hace referencia al trasfondo vivencial que dirige las formas de conocer propias de una época histórico-cultural y geográfica determinada, que refleja la capacidad colectiva que tiene una sociedad para dar sentido y construir simbólicamente su mundo.

Este proceso determina la manera como cada grupo social, civilización o cultura, en su devenir histórico-social, mediado por las dinámicas basadas en la convivencia nutrida por el principio de la interacción dialéctica, ha generado la habilidad para estructurar la conformación de su matriz epistémica. Bajo estas premisas, para efectos de esta investigación el conocimiento fue sumido desde una perspectiva transdisciplinaria, lo que exigió entender que la comprensión de la lectura en los niños y niñas de San Juan Nepomuceno no se restringe a un proceso cognitivo aislado, mecánico o meramente instrumental. Por el

contrario, se concibe como un saber complejo y holístico profundamente atravesado por la afectividad, el lenguaje, la identidad territorial y el entorno social que caracteriza al departamento de Bolívar.

Al adoptar este posicionamiento epistemológico, se rompe de manera definitiva con la fragmentación y el reduccionismo del saber escolar tradicional, permitiendo que la producción científica emerja de la articulación de toda una estructura dinámica y dialógica. En este entramado interactúan activamente los actores sociales involucrados: los niños y niñas, sus profesores, las familias y la comunidad en general, quienes junto a la investigadora han podido tejer los hilos de la reconstrucción social del fenómeno.

En el plano de la investigación cualitativa, la inter subjetividad se posiciona como el eje para desentrañar la verdad social, donde el conocimiento deja de ser una copia de un objeto pasivo para convertirse en una interpretación activa del pensamiento de los participantes. En consecuencia, se ratifica la importancia de la subjetividad, que reconoce que la realidad es el resultado de la participación activa de los individuos que dotan de sentido a su experiencia existencial.

Dimensión axiológica

La dimensión axiológica de esta investigación adquiere relevancia fundamental, al abordar un fenómeno educativo que implica directamente a los sujetos sociales en sus contextos concretos y culturalmente diversos. Desde este plano, se asumió que todo proceso investigativo está atravesado por un sistema de valores que orienta tanto las decisiones de la investigadora como las formas en que se relaciona con los participantes clave y con el conocimiento que se genera. Dicha perspectiva concuerda con la visión de Ramos (2008), quien explica que la dimensión axiológica se define a través de los valores éticos en los que se apoya el investigador.

Esto implica evaluar la capacidad para reconocer y hacer conscientes dichos principios, asimismo, darles la importancia debida para su aplicación en las tareas rutinarias de su proceso de investigación. En el contexto de este estudio, la valoración se puso de manifiesto en el compromiso ético por comprender las experiencias de los docentes, desde su propia voz, con respeto a su subjetividad, y en la decisión de indagar críticamente los elementos interventores en el desarrollo de la comprensión de la lectura como práctica sociocultural compleja.

En este marco, en el abordaje investigativo se tomó en consideración el plano humano, el laboral y el social propuestos por Ramos (2008). En el plano humano, la ética se expresa en la empatía, el respeto profundo y la responsabilidad ante los docentes y la

comunidad escolar de San Juan Nepomuceno, resguardando su confidencialidad y autonomía. El plano laboral, se refleja en la rigurosidad metodológica y la fidelidad absoluta al transcribir e interpretar el discurso de los educadores bolivarenses, asumiendo su palabra como un saber legítimo y válido. Y en el plano social, la investigación se concreta en un propósito transformador: contribuir al fortalecimiento del quehacer pedagógico en el departamento de Bolívar, propiciando un enfoque de la lectura más humano, plural y conectado con las realidades vivas de la región. Tal como lo expresa el propio Ramos (2008), este plano se manifiesta cuando el investigador asume su papel ciudadano y ético con miras a potenciar el desarrollo de su nación originaria y valorar los trascendentales aportes de sus decisiones profesionales vinculadas con la soberanía y autonomía de su comunidad.

Desde esta misma perspectiva, se concibe el diálogo como un principio rector del proceso investigativo. En tanto práctica democrática, el diálogo posibilita tanto el reconocimiento del otro como la construcción compartida de sentido. En consonancia con los planteamientos de Martínez de Arteaga (2011), el sistema democrático funciona como un escenario que facilita el abordaje de las discrepancias morales derivadas de la convivencia social mediante la comunicación. Bajo esta mirada, la comprensión de la lectura en el niño de San Juan Nepomuceno deja de ser un ejercicio técnico, neutral o meramente instrumental de decodificación de signos grafémicos; por el contrario, se devela como un acto profundamente impregnado de valores, visiones de mundo y tensiones éticas donde el texto escrito dialoga constantemente con la rica tradición oral y el entorno sociocultural (rural y urbano) del territorio.

Por ello, la presente investigación, al situarse dentro del paradigma interpretativo, reconoce la subjetividad como vía legítima de acceso a la verdad del otro, con la valoración de la diversidad de perspectivas como fuente de aprendizaje colectivo y transformación social.

Dimensión teleológica

La finalidad de la investigación es generar constructos teóricos desde el pensamiento complejo que orienten el desarrollo de la comprensión de la lectura en niños y niñas que cursan la primaria básica. Esta intención está alineada con la dimensión teleológica del proceso investigativo, entendida como el nivel donde se develan los fines que motivan y orientan las acciones de la investigadora. En este caso, la meta no se redujo a describir una realidad pedagógica, sino a comprenderla en profundidad para contribuir con su transformación desde una perspectiva crítica e inclusiva.

Tal como afirman Fontainés y Camacho (2005), esta dimensión buscó "develar el carácter intencional de los actores en la dinámica instruccional" (p. 175), guiando las acciones desde una motivación clara: la transformación del quehacer educativo desde una mirada crítica e integradora.

Desde esta perspectiva, se reconoce la relación complementaria entre el docente y cada estudiante, quienes participan en la dinámica educativa movidos por intenciones distintas pero convergentes. El docente, como actor reflexivo, orienta su quehacer hacia la consolidación de un pensamiento crítico y emancipador; mientras que el estudiante persigue, a través de su proceso formativo, la definición de un proyecto de vida con sentido. En este sentido, la comprensión de la lectura se asume como una vía para estimular la autocrítica, la reflexión y la apropiación consciente del conocimiento. En consonancia con Monarca (2023), esta dimensión postula adoptar una perspectiva unificada, sistémica y global respecto a los propósitos de la educación. Esta visión de conjunto constituye un requisito indispensable tanto para analizar con profundidad el fenómeno educativo como para poder actuar y generar transformaciones efectivas dentro de él. Así, este estudio no sólo se planteó alcanzar fines cognitivos, sino también formativos y sociales, centrados en la humanización de las prácticas pedagógicas, la superación de modelos rígidos y la promoción de una educación liberadora, situada y transformadora.

Dimensión metodológica

La dimensión metodológica es coherente con la naturaleza cualitativa, interpretativa y contextual de la investigación que se llevó a cabo, en correspondencia con ello, se adoptó el método fenomenológico trascendental, por cuanto permitió acceder a las experiencias como son vividas y percibidas por los participantes incorporados en el estudio, en este caso, los docentes de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar, en reconocimiento de que el sentido de los fenómenos no se impone desde fuera, sino que se comprende desde la vivencia directa de quienes los protagonizan. La elección de este método corresponde con el propósito de indagar en las apreciaciones las maestras asignan a sus prácticas pedagógicas relacionadas con la comprensión de la lectura.

Desde la fenomenología, la investigadora actuó de manera inclusiva, al escuchar, dialogar y reflexionar a partir del testimonio del otro, lo cual según Campo (2018), exige no considerar los conocimientos previos, carece de validez inicial el sentido común, la visión del mundo natural, las leyes científicas y el trasfondo psicológico. Lo que le exigió situarse en un estado anterior a toda valoración o creencia preconcebida, con el fin de examinar únicamente

la realidad. En ese sentido, pudo aproximación de abierta, sin juicios previos, a fin de captar los elementos esenciales de la experiencia docente en torno a los procesos lectores.

En coherencia con la lógica fenomenológica, el proceso metodológico que se siguió responde a lo propuesto por Martínez Miguélez (2006), el cual se diseña en cuatro etapas vinculadas entre sí, para garantizar la rigurosidad del abordaje sistemático del fenómeno:

Etapa previa (epojé): suspensión de juicios y creencias previas para aproximarse al fenómeno de manera abierta, dejando que emerjan las vivencias auténticas de los participantes.

Etapa descriptiva: se refiere a recoger minuciosamente las narraciones y experiencias de los docentes, registrando con fidelidad los matices y particularidades de su vivencia sobre la comprensión de la lectura y su facilitación.

Etapa estructural: análisis profundo para identificar las estructuras esenciales y patrones significativos que configuran la experiencia docente y articulan categorías emergentes con los fundamentos del pensamiento complejo.

Discusión de resultados: contraste e interpretación de los hallazgos a la luz del marco teórico y del contexto, para generar constructos teóricos situados que aporten a la transformación de las prácticas pedagógicas en las instituciones que sirvieron de contexto.

Este abordaje metodológico reconoce que toda acción investigativa está mediada por la subjetividad del investigador, quien pone en juego no sólo conocimientos técnicos o disciplinares, sino también disposiciones personales y éticas que posibilitan una comprensión auténtica del fenómeno. De este modo, la dimensión metodológica aquí asumida se alinea con los principios del paradigma interpretativo y con el compromiso de otorgar valor a la experiencia humana como fuente legítima de conocimiento.

Proceso metodológico

Se adoptó el proceso metodológico propuesto por Martínez Miguélez (2006), estructurado en cuatro etapas para abordar de manera rigurosa y sistemática el objeto de estudio: la etapa previa (epojé), la etapa descriptiva, la etapa estructural y la contrastación de los resultados. Estas fases garantizan un recorrido coherente con la lógica del método fenomenológico, lo cual posibilita una comprensión profunda del fenómeno.

Etapa previa: Clarificación de presupuestos

Dentro de la primera etapa se implementó el proceso de epojé, que implicó la suspensión de juicios previos y presupuestos personales del investigador, con el fin de garantizar una apertura auténtica hacia las experiencias vividas por los educadores en torno a

la mediación de la comprensión de la lectura. Según la perspectiva de Martínez Miguélez (2006), el rigor del estudio exige disminuir al máximo las asunciones previas. Cuando ciertos supuestos teóricos o personales son ineludibles, quien investiga tiene el deber fundamental de identificarlos con claridad y comprender el peso que estos ejercerán sobre el proceso de indagación para permitir así una mayor transparencia y rigurosidad interpretativa. Esta clarificación incluye la explicitación de creencias, valores, actitudes e intereses del investigador, quien reconoce su inevitable implicación en el proceso, pero con la orientación hacia una postura reflexiva.

Para atender al primer propósito, que busca describir, a partir de la experiencia docente, las barreras primarias que se le presentan a los estudiantes de educación primaria en el desarrollo de la comprensión de la lectura, se empleó la observación directa en el salón de clase como técnica principal, se registró la información en el diario de campo para consignar detalladamente las interacciones, estrategias didácticas y reacciones observadas en los estudiantes. Esta observación permitió captar de manera situada los aspectos pedagógicos, culturales y contextuales en el proceso.

En relación con el segundo propósito, orientado a analizar la manera en que los fundamentos del pensamiento complejo se entrelazan con los procesos de comprensión de la lectura, se implementó la técnica de la entrevista en profundidad a los informantes clave, es decir a las docentes del estudio. Para ello, la investigadora utilizó un guion elaborado previamente con preguntas favorecedoras del surgimiento de significados. Estas entrevistas se grabaron en un archivo de audio, previo al consentimiento de los entrevistados, y acompañadas de notas de campo registradas por la investigadora para complementar la interpretación fenomenológica.

Para el tercer propósito, de caracterizar los constructos teóricos emergentes resultantes de la integración entre el pensamiento complejo y los modelos de comprensión de la lectura, se recurrió a la revisión y sistematización de la información registrada y recopilada a partir de las entrevistas en profundidad y de las observaciones, se identificaron patrones, relaciones y categorías relevantes. Este proceso de caracterización se apoyó en la triangulación de datos y en el análisis reflexivo de la investigadora, con base en sus registros y transcripciones.

Finalmente, en el cuarto propósito, de examinar la significación y el alcance pedagógico de los constructos teóricos emergentes en la transformación de las prácticas didácticas, se utilizó un instrumento de autorreflexión docente que fue diseñado para indagar cómo los participantes interpretan y proyectan la aplicación de dichos constructos en su

quehacer pedagógico. Este instrumento ha permitido explorar percepciones, posibles cambios y retos, con la integración de la voz de los docentes en la revisión por expertos y proyección de los hallazgos.

Al suspender los supuestos previos, se propició el acceso a los significados emergentes que subyacen en las vivencias de los participantes, lo que habilita una aproximación fenomenológica coherente con la búsqueda de las esencias del fenómeno estudiado.

Etapa descriptiva

La segunda fase de la investigación se centró en aplicar la reducción fenomenológica para documentar fidedignamente cómo perciben los profesores la mediación de la lectura en realidades socioculturales diversas.

Como fue referido antes, en sintonía con los postulados de Martínez Miguélez (2006), la meta fundamental de este paso metodológico fue construir una representación detallada del fenómeno, desprovista de cualquier valoración anticipada o prejuicio Para ello, se emplearon técnicas coherentes con el enfoque cualitativo y el método fenomenológico trascendental, específicamente la entrevista en profundidad y la observación participante, que permitió registrar discursos, prácticas y comportamientos de las docentes en su contexto escolar, con la captación de los significados emergentes de sus experiencias.

El procedimiento comprendió tres momentos articulados que se presentan a continuación:

Selección de técnicas y planificación: determinación de los instrumentos pertinentes para acceder a las vivencias docentes desde su propia perspectiva, que asegura su coherencia con los propósitos de la investigación.

Aplicación en campo: realización de entrevista en profundidad y observaciones en el entorno natural de la práctica pedagógica, para propiciar un diálogo abierto que permita la emergencia de significados genuinos.

Registro y sistematización: elaboración de descripciones protocolares que integren lo expresado, lo observado y lo sentido, y que contribuye en el primer acercamiento riguroso al corpus de datos fenomenológicos.

En coherencia con lo establecido en los propósitos de la investigación:

Para describir las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en la comprensión de la lectura, se prestó atención a relatos y escenas reveladoras de problemas de decodificación, comprensión inferencial y crítica, motivación hacia la lectura, así como barreras pedagógicas, culturales y contextuales.

Para analizar la relación entre el pensamiento complejo y la comprensión de la lectura, se describieron situaciones donde los docentes articulan lo cognitivo y lo afectivo, integran saberes y adaptan estrategias a la diversidad de sus estudiantes, lo cual refleja la interdependencia de factores.

Para caracterizar constructos teóricos emergentes, se documentaron expresiones, patrones recurrentes, metáforas y prácticas que, desde las vivencias narradas, pudieran constituir referentes conceptuales.

Para examinar la significación y el alcance pedagógico de los constructos, se recogieron valoraciones sobre su aplicabilidad, potencial transformador y pertinencia en el contexto escolar local.

De esta manera, la etapa descriptiva se convirtió en un puente sólido entre la obtención rigurosa de la información y la posterior construcción de significados en las fases estructural y de discusión, para asegurar que cada descripción respondiera directamente con los objetivos planteados.

Etapa estructural: Reducción eidética

En esta fase se desarrolló la reducción eidética, cuyo propósito fue desentrañar la estructura esencial del fenómeno vivido, a partir de los significados expresados por los docentes. Para ello la investigadora aplicó rigurosamente el procedimiento propuesto por Martínez Miguélez (2006), en los siete pasos analíticos que se describen a continuación:

Lectura general de los protocolos obtenidos en la etapa anterior, con el fin de captar una visión global del contenido.

Delimitación de las unidades temáticas naturales, emergentes de los relatos aportados por los docentes.

Identificación del tema central dominante en cada unidad temática, es decir, la idea fuerza subyacente.

Se expresaron dichos temas centrales en lenguaje científico, manteniendo fidelidad a la experiencia descrita.

Integración de todos los temas centrales en estructuras particulares descriptivas, correspondientes a cada participante.

Posteriormente, se realizó la integración de cada una de las estructuras particulares en una estructura general, que recoge la esencia compartida del fenómeno investigado.

Finalmente, se ejecutó una entrevista de revisión con los docentes participantes, con el fin de contrastar la estructura general construida con sus propias interpretaciones y verificar la fidelidad de las representaciones.

Este proceso analítico permitió configurar una profunda comprensión de las maneras en que los docentes median la comprensión de la lectura en contextos diversos, que debelan los sentidos esenciales que estructuran su experiencia.

Discusión de los resultados: Síntesis de significados y esencias

En esta fase final del abordaje, se ejecutó la síntesis de significados y esencias, mediante la interpretación reflexiva de los hallazgos obtenidos en las etapas previas. Esta interpretación se realizó a la luz del marco teórico fundamentado en el pensamiento complejo, con el reconocimiento de la multidimensionalidad del fenómeno de la comprensión de la lectura y su anclaje en contextos escolares específicos.

Se integró los aportes significativos expresados por los docentes participantes con los referentes teóricos y con los elementos contextuales propios del municipio de San Juan Nepomuceno. Esta triangulación permitió establecer relaciones profundas entre la praxis didáctica, los entornos educativos y los modos en que se configura la comprensión de la lectura en los alumnos.

El análisis propició una reflexión crítica y situada, en la que emergieron patrones, tensiones y aprendizajes que enriquecen la praxis docente. A partir de ello, se generaron orientaciones pedagógicas pertinentes, dirigidas a fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura con sentido, relevancia y conexión con la realidad vivida por los actores educativos.

Escenario y sujetos de la investigación

Como ya se ha indicado antes, la investigación se desarrolló en el municipio de San Juan Nepomuceno, ubicado en el departamento de Bolívar, Colombia, territorio que abarca zonas urbanas y rurales, y presenta condiciones socioculturales, geográficas y pedagógicas que inciden directamente en el acto pedagógico, especialmente en lo relacionado con la facilitación de la comprensión de la lectura. La decisión de abordar este escenario responde a la necesidad de interpretar, desde una mirada situada, las formas de enseñar la lectura por parte de los educadores en contextos reales, diversos y complejos, en los que convergen limitaciones materiales y una riqueza sociocultural significativa.

Las instituciones educativas seleccionadas como escenarios específicos fueron: la Normal Superior Montes de María, la Institución Educativa Técnica en Gestión Empresarial Diógenes A. Arrieta, y la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Rodolfo Barrios Cabrera. Estas tres instituciones oficiales ofrecieron una perspectiva amplia y diversa del fenómeno investigado, ya que representan diferentes modalidades de formación: docente,

técnica-administrativa y técnica-agropecuaria, respectivamente. Esta diversidad institucional permitió explorar de manera integral las dinámicas lectoras en el aula desde distintos contextos de práctica.

La Normal Superior Montes de María se destaca por su tradición formadora de maestros, con una trayectoria superior a cinco décadas. Posee con un quinteto de sedes (dos urbanas y tres rurales) y ofrece formación desde el nivel preescolar hasta la formación profesional docente orientada a la educación infantil y básica primaria. La Institución Diógenes A. Arrieta, con orientación técnica en comercio y administración, trabaja en articulación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), y cuenta con una sede principal y cinco sedes en nivel de primaria. Por su parte, la Institución Técnica Agropecuaria Rodolfo Barrios Cabrera, aunque ubicada en el casco urbano, centra su propuesta educativa en el área agropecuaria, que promueve principios de desarrollo comunitario y sostenible.

Desde este contexto, los sujetos de la investigación se definen como actores clave que conforman las unidades observables y analíticas del estudio. En concordancia con la posición paradigmática y metodológica adoptados, se seleccionaron intencionalmente cinco (5) docentes de básica primaria, pertenecientes a las instituciones mencionadas, quienes participaron como informantes clave en el desarrollo del estudio.

La selección se realizó en función de una definición previa de criterios, entre los que se destacan:

a) Conocimiento especializado y experiencia comprobada en la enseñanza de la comprensión de la lectura, que incluye la aplicación de estrategias, metodologías y recursos que favorezcan el logro de esta competencia en el aula.
b) Trayectoria en el área de Lengua Castellana que pone en evidencia un trabajo sostenido en procesos de alfabetización y fortalecimiento lector en contextos escolares.
c) Disposición voluntaria para participar activamente en el estudio, y compartir sus experiencias, reflexiones y percepciones de manera abierta y honesta.
d) Conocimiento profundo del contexto educativo y sociocultural del municipio, lo que les permite interpretar las dinámicas y particularidades que inciden en la comprensión de la lectura de los estudiantes.

El uso de un muestreo deliberado se justifica, de acuerdo con Martínez Miguélez (2006), porque garantiza la incorporación de elementos de estudio que maximizan la utilidad y la alineación con los propósitos de la investigación. Complementariamente, el rol de los informantes clave se entiende, según Martín (2009), como el de actores estratégicos que avalan el ingreso del investigador al campo gracias a su trayectoria, empatía y red de

relaciones. Su participación es doblemente valiosa: constituyen una fuente primaria de información y, al mismo tiempo, sirven como puente para acceder a otras personas y escenarios relevantes.

Asumiendo una mirada holística y dialógica, este estudio reconoce al individuo investigado no como un mero receptor, sino como un generador activo de conocimiento. Al respecto, Gurdián-Fernández (2007) argumenta que la esencia del sujeto radica en su consciencia y capacidad de acción, lo que le permite moldear, transformar y replantear continuamente las visiones del entorno en el que se desenvuelve. Impulsada por esta premisa, la presente indagación se centró en interpretar el modo en que estos actores estructuran sus saberes, concepciones y prácticas pedagógicas orientadas a la enseñanza de la lectura, siempre a la luz de sus propias trayectorias, nexos sociales, principios axiológicos y realidades particulares.

Por tanto, los sujetos actuantes no sólo constituyen una fuente de información, sino que también permiten develar las formas en que ocurre la enseñanza de la lectura y cómo favorecer su comprensión, cómo se articula con los principios del pensamiento complejo, y cómo los factores socioculturales influyen en dicho proceso. La interacción investigativa con estos actores posibilitó construir conocimiento desde la experiencia vivida, en sintonía con los fundamentos epistemológicos, ontológicos y axiológicos que sustentan esta investigación. A continuación, la siguiente tabla presenta la caracterización de los informantes clave.

Tabla 2

Caracterización de los informantes clave

No.	Código	Funciones	Descripción
01	**DOC01**	Docente Institución 1 en básica primaria, Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana, Magíster en educación con énfasis en ciencias exactas, naturales y del lenguaje.	Mujer con 24 años de servicio entre el sector público y privado, se caracteriza por ser entregada y comprometida a su labor docente, ha realizado proyectos de aula relacionados con la temática a tratar.
02	**DOC02**	Docente Institución 1 en básica primaria, Licenciada en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana, Magíster en educación con énfasis en ciencias exactas, naturales y del lenguaje.	Mujer con 15 años de servicio entre el sector público, entre sus cualidades está ser una persona colaboradora, responsable y docente de vocación.
03	**DOC03**	Docente Institución 2 en básica primaria, Licenciada en básica con énfasis en Humanidades y lengua castellana.	Mujer con 19 años de servicio entre el sector público, se caracteriza por ser entregada y comprometida a su trabajo, realiza proyectos de acompañamiento relacionados con la temática a tratar.
04	**DOC04**	Docente Institución 3 en básica primaria, Licenciada en Humanidades lengua castellana, especialista en tecnología educativa.	Mujer con 21 años de servicio entre el sector público, se caracteriza por ser entregada y comprometida a su trabajo, realiza proyectos de acompañamiento relacionados con la temática a tratar
05	**DOC05**	Docente Institución 3 en básica primaria, Licenciada en Humanidades lengua castellana,	Docente con 30 años de trayectoria en el ejercicio educativo, de los cuales 21 han sido desarrollados en el sector oficial. Se

especialista en tecnología educativa.	caracteriza por su dedicación constante, compromiso ético y sentido de pertenencia institucional. Promueve iniciativas pedagógicas y proyectos de acompañamiento que fortalecen los procesos de aprendizaje vinculados con las temáticas que orienta, y pone en evidencia liderazgo, responsabilidad y una profunda vocación por la enseñanza.

Elaborado por Romero, M. (2025)

Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Con la intención de captar la esencia de las vivencias docentes, se emplearon técnicas e instrumentos alineados con el método fenomenológico para interpretar y develar significados, percepciones y representaciones de los informantes clave. Este proceso contribuyó en la construcción de los constructos teóricos esperados, para garantizar coherencia metodológica en la investigación.

En este caso, la técnica principal fue la observación directa mediante un protocolo estructurado para asegurar la fidelidad y rigurosidad del registro. Para tal fin, se utilizó una guía de observación previamente diseñada para identificar y describir las interacciones pedagógicas, estrategias de enseñanza, recursos empleados y respuestas de los estudiantes durante las actividades de comprensión de la lectura. La información recolectada se registró en un diario de campo, donde se anotaron de forma sistemática las descripciones objetivas de lo observado, acompañadas de notas reflexivas que permiten captar matices y significados subyacentes. Este registro incluye la fecha, el contexto, los actores involucrados, las acciones relevantes y otros elementos emergentes que aporte a la interpretación fenomenológica.

Para el análisis, los datos se organizaron con atención en la coherencia con el método fenomenológico trascendental y en respeto a la secuencia de reducción, descripción e interpretación propias de este enfoque, con el aprovechamiento de la experiencia acumulada de la investigadora, tras más de diez años de labor en una de las instituciones. Esto representó una ventaja significativa, ya que facilitó el acceso al campo, confianza con los participantes y una comprensión profunda y matizada del contexto, algo que un investigador externo tardaría en alcanzar. El mayor desafío fue lograr la epojé o suspensión del juicio, puesto que la familiaridad con el entorno podría dificultar ver las cosas con nuevos ojos pues existe el riesgo de asumir ciertas realidades como dadas o de que los propios supuestos influyan en la interpretación de los hallazgos.

Para fortalecer el rigor del estudio, se complementó con el uso detallado del diario de campo, donde se registraron hechos relevantes, anécdotas, experiencias y relatos de vida. Este

instrumento sirve tanto para la autorreflexión como la revisión de hallazgos con los participantes y la comparación entre distintas perspectivas. Este proceder se fundamenta en los planteamientos de Martínez Miguélez (2006), quien resalta la relevancia de efectuar una observación directa o participante inmersa en la dinámica natural de los acontecimientos. El autor subraya la necesidad de recabar la información mediante el cuidado estricto de no modificar el entorno con la intervención del investigador.

Como segunda estrategia, se implementó la entrevista en profundidad basada en un diálogo abierto. Esta interacción fue clave para desentrañar las estructuras de significado y consolidar una base de datos auténtica y confiable de cara a su posterior organización. Para complementar esta labor, y tras obtener el consentimiento informado de los participantes, el acopio de información se apoyó operativamente en el uso de grabaciones de audio y el registro constante en notas de campo. Las entrevistas en profundidad favorecieron conseguir de los informantes las expresiones más amplias y significativas, capaces de aportar sentido y riqueza interpretativa al proceso investigativo.

Para lograr hacer las entrevistas con estas características, fue necesario construir un guion de carácter semiestructurado, con interrogantes relacionadas con el objeto de estudio que buscaron fomentar la expresión libre del entrevistado, lo que permitió explorar en profundidad sus experiencias, percepciones y significados en función de la comprensión de la lectura. Durante el intercambio dialógico, el guión cumplió la función de orientar la conversación, mantuvo la flexibilidad necesaria para seguir los hilos de la narrativa de los participantes, y respetó a su ritmo y el orden espontáneo de sus ideas.

Previo a la aplicación, la investigadora realizó varios encuentros preliminares con los informantes clave, con el fin de generar confianza, explicar los objetivos de la investigación, detallar el proceso, solicitar el consentimiento informado y acordar las condiciones logísticas lugar, fecha y hora para favorecer un ambiente de comodidad y apertura.

El desarrollo de las entrevistas se ejecutó en espacios tranquilos y libres de interrupciones en espacios de la institución educativa que son familiares y seguros para el docente. La investigadora propició un clima de respeto, de escucha activa y empatía, para garantizar que el docente pudiera narrar sus vivencias sin presiones ni juicios externos. Con el consentimiento previo, las entrevistas fueron grabadas en audio para asegurar la fidelidad de la información, complementándose con un registro en notas de campo que documente aspectos no verbales (gestos, silencios, énfasis, entonaciones y elementos del contexto) y que enriquecen la interpretación fenomenológica.

De igual forma, se aplicó un formato de Autorreflexión Docente, concebido como un instrumento escrito mediante el cual los docentes analizaron críticamente sus prácticas pedagógicas, medicación didáctica y experiencias en el ambiente de clases, lo cual aportó a la investigación una perspectiva introspectiva para comprender, desde su propia voz, las dinámicas reales que influyen en la enseñanza y en la comprensión de la lectura en contextos educativos diversos.

Con respecto a las grabaciones, fueron transcritas de manera literal y se mantuvo la integridad del discurso y preservando expresiones propias de cada participante. La traslación de los audios y las notas de campo conforman el corpus de información sistematizada y analizada fueron procesados con el apoyo del software Atlas.ti, siguiendo las fases de codificación y categorización propias del método fenomenológico trascendental. Este proceso permitió identificar, interpretar y develar los constructos teóricos emergentes en respuesta a los propósitos de la investigación, que dotó a este proceso de una rigor metodológico y rigor científico coherente con cada etapa.

Previa categorización detallada del evento de estudio

En concordancia con la posición paradigmática y metodológica declarada en esta tesis doctoral la investigación de abordaje fenomenológico, se generaron categorías sustantivas que permitieran comprender, desde la experiencia vivida por los docentes, los sentidos, prácticas y estructuras que configuran el desarrollo de la comprensión de la lectura en alumnos de educación primaria.

En este sentido, tal como lo señala Martínez Miguélez (2006), “el investigador cualitativo parte de un campo de preocupación teórica y empírica que se concreta en categorías que guían la mirada, sin encerrarla” (p. 91). Es por ello que estas categorías, comprendidas como estructuras abiertas de sentido, no fueron rígidas ni definitivas, sino que fueron consideradas como puntos de partida emergentes de los fundamentos teóricos y del escenario empírico en el que se enmarcó el estudio. A continuación, se presentan dichas categorías preliminares:

Tabla 3

Categoría comprensión de la lectura

Categoría	Subcategorías
Comprensión de la lectura	Sentido que los docentes otorgan a la comprensión de la lectura. Estrategias utilizadas para su desarrollo. Obstáculos percibidos en el proceso lector del estudiantado.

Esta categoría agrupa los significados atribuidos a la lectura por parte de los docentes, sus prácticas pedagógicas y los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de esta competencia.

Tabla 4

Categoría pensamiento complejo

Categoría	Subcategorías
Pensamiento complejo	Integración de la comprensión de la lectura con principios del pensamiento complejo Influencia de los factores socioculturales en el desarrollo lector Tensiones entre modelos lineales de enseñanza y abordajes complejos de la lectura.

La delimitación de esta categoría ofreció el marco necesario para analizar la formación en lectura como un fenómeno complejo, que la concibe desde una visión que conecta armónicamente sus múltiples dimensiones. El pensamiento complejo, como señala Morin (1998), “no separa lo cognitivo de lo social, lo individual de lo colectivo, lo lógico de lo afectivo; por tanto, incluye de manera orgánica los elementos socioculturales, las relaciones contextuales y las tensiones que atraviesan la práctica pedagógica” (p.85), es así cómo, al integrar el pensamiento complejo se ofrece un marco epistémico adecuado para interpretar la comprensión de la lectura como un proceso multidimensional profundamente influenciado por las condiciones socioculturales del entorno educativo.

Estas categorías y subcategorías permiten construir un marco analítico flexible, que favorece la recolección y posterior interpretación de los sentidos atribuidos por los docentes al fenómeno investigado. A su vez, abren la posibilidad de configurar constructos teóricos que no fragmenten el objeto de estudio, sino que lo comprendan en su totalidad e interrelación con el contexto.

A continuación, en la tabla 5 se presentan los ordenamientos de los eventos que han sido teorizados en la etapa previa al abordaje fenómeno.

Tabla 5

Categorización del evento

EVENTO	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	CRITERIOS TEÓRICOS	INDICIOS	PREGUNTAS
Comprensión de la lectura	Es entendida como un proceso cognitivo, afectivo, social y cultural mediante el cual los estudiantes otorgan sentido a los textos en función de su contexto, experiencias previas y mediaciones pedagógicas.	Interpretación crítica del texto; construcción de significado; diálogo con el texto desde las experiencias de vida. Enfoques de comprensión profunda e inferencial.	Sentido atribuido por los docentes a la comprensión de la lectura. Prácticas pedagógicas implementadas. Dificultades observadas en el estudiantado.	¿Cómo definen los docentes la comprensión de la lectura? ¿Qué estrategias utilizan para desarrollarla? ¿Qué obstáculos reconocen en sus estudiantes?
Pensamiento complejo	Se asume como una perspectiva epistémica que integra múltiples dimensiones (cognitiva, afectiva, cultural, contextual), evita la fragmentación del fenómeno educativo. Permite comprender la lectura como una práctica situada, interrelacional y recursiva.	Multidimensionalidad, recursividad, contextualización, incertidumbre (Morin, 1998). Integración de lo racional con lo afectivo, lo individual con lo colectivo.	Conexión entre la comprensión de la lectura y los elementos del pensamiento complejo. Influencia del contexto sociocultural en el desarrollo lector. Tensiones entre enfoques lineales y complejos.	¿De qué manera articulan los docentes la comprensión de la lectura con una visión compleja del aprendizaje? ¿Qué factores contextuales reconocen como influyentes? ¿Cómo perciben las limitaciones de los modelos tradicionales de enseñanza de la lectura?

Elaborado por Romero, M. (2025)

Análisis de la información

El tratamiento de la información constituye un pilar fundamental en los estudios cualitativos, que se caracteriza por ser un ciclo continuo donde la obtención y la interpretación de los datos ocurren en forma simultánea. Durante la aplicación de las observaciones y las entrevistas en profundidad, la investigadora rastreó los tópicos emergentes mediante el escrutinio de las notas de campo y las transcripciones, para lograr así decantar los conceptos que daban significado a los hallazgos. Este proceder iterativo se alinea con Martínez Miguélez (2006), quien explica que, conforme evoluciona el trabajo de campo, se afina el foco de interés, se precisan las interrogantes centrales, se contrastan los relatos de los participantes y se da cauce a las intuiciones metodológicas.

El mencionado autor, señala que, en el proceso de investigación, pueden surgir categorías y subcategorías, así como cualidades descriptivas, definidas dentro de una misma

categoría según el contenido y la condición, a partir del procedimiento aplicado por el investigador y los aportes de los informantes clave.

Independientemente del enfoque metodológico, toda investigación se estructura sobre dos aspectos fundamentales: (a) recopilación de información pertinente y demandada para lograr los propósitos o resolver el problema; y (b) organización y estructuración, desarrollando un modelo, teoría o estructura lógica y coherente que integre la información. Estos procesos se sustentan en dos pilares esenciales: la categorización de la información y su interpretación, los cuales no se desarrollan de manera lineal, sino iterativa, para permitir ajustes y refinamientos constantes en la construcción del conocimiento.

Como investigadora, y en coherencia con el marco observacional-categorial seleccionado, se transcribió la información obtenida y cada evidencia fue codificada según los informantes, quienes, como protagonistas de este estudio, aportaron información clave sobre su labor docente y su impacto en el desempeño educativo.

Para garantizar un tratamiento riguroso y respetuoso de la información, se empleó el software ATLAS.ti 9, debido a su versatilidad en la codificación, análisis y en la presentación de los hallazgos, respaldados por redes y matrices. Esto permitió un procesamiento sistemático, pata tratar de asegurar que la manera de interpretar los hallazgos se ajustase al propósito central de la investigación.

Criterios de rigor, credibilidad y valoración cualitativa de los instrumentos

Desde una perspectiva cualitativa y en correspondencia con el paradigma interpretativo y el método fenomenológico trascendental como orientador de esta investigación, ha sido posible comprender la realidad social desde su naturaleza experiencial y contextual, sin imponer categorías externas, ni manipular los significados emergentes, sí con una vigilancia reflexiva y ética para asegurar el rigor interpretativo y la coherencia interna del proceso investigativo. En este sentido, los criterios para asegurar el rigor cualitativo se orientaron a fortalecer la credibilidad, la transferibilidad, dependencia, coherencia y conformabilidad de los hallazgos, entendidos no como parámetros de medición, sino como principios para asegurar la fidelidad fenomenológica y la consistencia interpretativa del conocimiento construido intersubjetivamente.

De este modo, se evidencia la capacidad del estudio para reflejar fielmente la esencia de la realidad investigada. Tal nivel de validez concuerda con la perspectiva de Martínez-Miguélez (2006), al advertir que la rigurosidad metodológica se alcanza cuando los hallazgos retratan de manera inequívoca el fenómeno objetivo y no uno distinto. Para asegurar este

nivel de congruencia, los instrumentos de acopio de información, el guion orientador y la matriz de observación, pasaron por un estricto proceso de revisión. Esta fase se desarrolló bajo la técnica de juicio de expertos, con apoyo en la evaluación de académicos versados tanto en el diseño cualitativo y la fenomenología como en los procesos didácticos de la lectura.

Este proceso implicó tres momentos:

- Revisión inicial: donde se envió a los expertos el borrador de cada instrumento, junto con los propósitos de la investigación y las preguntas de indagación, para evaluar la pertinencia, coherencia y claridad de cada ítem.
- Ajuste y retroalimentación: se incorporaron las observaciones y sugerencias recibidas, con el fin de garantizar que las preguntas y categorías de observación estuvieran alineadas con el objeto de estudio y poder explorar de manera profunda las experiencias de los participantes.

De esta manera, se ha asegurado el rigor metodológico desde el diseño inicial y se refuerza en un proceso iterativo de revisión, ajuste y aplicación controlada, coherente con los principios del paradigma interpretativo y con los principios de la fenomenología trascendental.

Por ello, antes de someter los instrumentos a revisión por expertos, se elaboró un guion de entrevista en profundidad, que fue diseñado para indagar de manera exhaustiva sobre las experiencias y percepciones de los docentes en torno a la comprensión de la lectura y su relación con el pensamiento complejo.

Este guion orientador incluyó:

Preguntas introductorias para establecer un clima de confianza y conocer el contexto profesional del participante.

Preguntas centrales orientadas a explorar las vivencias docentes frente a las dificultades que enfrentan sus estudiantes en comprensión de la lectura, las estrategias empleadas, y la influencia de los factores pedagógicos, culturales y contextuales.

Preguntas específicas que abordaron la relación entre pensamiento complejo y prácticas pedagógicas, así como la construcción de significados y reflexiones sobre posibles transformaciones en sus metodologías.

Preguntas de cierre que permitan recoger apreciaciones finales y generar apertura a nuevas reflexiones.

En paralelo, se construyó la guía de observación directa, la cual complementó las categorías previamente definidas relacionadas con el objeto de estudio, tales como:

interacción docente–estudiante, estrategias de mediación de la lectura, uso de recursos y evidencias de participación activa de los estudiantes. El formato de registro incluyó apartados para notas descriptivas, interpretativas y reflexivas, con atención en el enfoque fenomenológico.

Una vez construidos ambos instrumentos (el guion de entrevista y la guía de observación), se sometió a juicio de expertos. Para ello, se seleccionaron tres especialistas con experiencia en comprensión de la lectura, pedagogía crítica y pensamiento complejo, quienes evaluaron:

- La congruencia entre los ítems y las categorías conceptuales de estudio.
- La claridad en su formulación.
- La neutralidad en su redacción.
- La pertinencia frente a los propósitos de la investigación.

A cada experto se le entregó el instrumento, la matriz de consistencia cualitativa y los ítems para determinar la coincidencia favorable plena y posibilidad de ser incorporados; los que presentaron coincidencia parcial fueron revisados, reformulados y revalidados; y aquellos rechazados en su totalidad fueron excluidos. Sólo al finalizar este proceso de revisión por expertos, se logró aplicar en campo de los instrumentos mejorados.

Además, se incorporaron los siguientes criterios de rigor cualitativo propios del enfoque fenomenológico y el paradigma interpretativo:

Credibilidad:

Este criterio alude a la veracidad de las interpretaciones generadas a partir de la experiencia de los participantes. Se garantizó mediante una inmersión prolongada en el campo y el uso de las técnicas (entrevista en profundidad y la observación situada), lo cual permitió acceder a las vivencias auténticas de los docentes. Se aplicó la estrategia de revisión intersubjetiva, para que los participantes revisaran y ratificaran los significados interpretados por la investigadora, para fortalecer así la fidelidad de los resultados.

Transferibilidad:

Hace referencia a la posibilidad de que los hallazgos sean comprendidos y aplicables en contextos similares. Para ello, se desarrolló una descripción densa, detallada y contextualizada de las instituciones, las condiciones socioculturales del municipio de San Juan Nepomuceno y las características de los docentes participantes, de manera que otros investigadores o educadores puedan valorar la pertinencia del conocimiento producido en sus propios escenarios.

Dependencia o consistencia interna:

Este criterio implica que el abordaje metodológico es estable, coherente y pudiera ser replicable en su lógica interna, aunque no necesariamente en sus resultados. Se garantizó mediante la sistematización rigurosa del diseño metodológico, el uso de protocolos consistentes para la obtención y análisis de datos, así como la trazabilidad del proceso interpretativo, apoyada por el software ATLAS.ti,9 que permitió organizar las codificaciones, categorizar los significados y mantener la coherencia entre datos y hallazgos.

La coherencia hace referencia al nivel de estabilidad interpretativa y congruencia interna de los datos recolectados. Para establecer dichas condiciones se realizaron triangulaciones, entre las diferentes fuentes de información, las técnicas de recolección aplicadas y las múltiples visiones y significados otorgados por los sujetos de estudio

En cuanto a la confirmabilidad se garantiza que los hallazgos surgen de los testimonios y no de los supuestos del investigador. Para ello, se promueve la reflexividad constante, el uso de diarios de campo reflexivos y la revisión intersubjetiva entre pares o expertos.

Cada uno de estos criterios de rigor fue aplicado de manera articulada con el método fenomenológico trascendental, que promovieron la profunda comprensión, situada y ética de los significados que los docentes construyen en función a la comprensión de la lectura en sus prácticas cotidianas.

En cuanto a la confiabilidad del instrumento entendida como la estabilidad interpretativa, es decir, la posibilidad de que permita obtener resultados coherentes, congruentes y previsibles cuando se aplica en contextos similares, con respeto siempre a la singularidad de las vivencias. En sintonía con esto, Martínez Miguélez (2006) argumenta que la confiabilidad de un estudio se evidencia en su consistencia y solidez metodológica. De acuerdo con el autor, un trabajo riguroso es aquel que mantiene su coherencia interna de forma inalterable a lo largo del tiempo, para brindar así un grado de certeza que permite anticipar su comportamiento o resultados futuros.

De esta manera, los criterios de rigor, credibilidad y valoración cualitativa de los instrumentos se garantizaron mediante un procedimiento ético, dialógico y reflexivo, alineado con el método fenomenológico trascendental y con los principios del pensamiento complejo. En este sentido, los instrumentos permitieron revelar los sentidos profundos que los docentes atribuyen a sus prácticas lectoras, en contextos educativos diversos y complejos como los de San Juan Nepomuceno, Bolívar.

Aspectos éticos de la investigación.

La indagación se apoyó sólidamente en las directrices morales que orientan la producción de conocimiento en las ciencias socio-educativas. De principio a fin, el desarrollo de la investigación garantizó el cumplimiento de los preceptos de beneficencia, no maleficencia, justicia, autonomía, respeto y privacidad.

En este sentido, la solicitud del consentimiento informado trascendió el mero cumplimiento de un protocolo para erigirse como una práctica ética indispensable que dignifica el vínculo con los sujetos de estudio. Al respecto, y en concordancia con Baeza (2020), legitimar este acuerdo requiere asegurar que los involucrados actúen con plena autonomía y capacidad jurídica, sin mediar imposiciones ni artificios, y con la disposición del nivel de comprensión necesario para tomar decisiones debidamente ilustradas. Por lo tanto, el consentimiento informado en la investigación educativa es esencial para garantizar el respeto por la autonomía y la dignidad de las personas y asegurar que su participación sea voluntaria, informada y libre de coerciones o engaños, en línea con los principios éticos fundamentales.

Por ello, al iniciar el proceso de obtención de información, se explicó detalladamente a cada participante (incluidos los docentes e informantes clave) el propósito del estudio, los procedimientos a seguir, los posibles beneficios y riesgos, así como sus derechos, especialmente el de retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

En coherencia con el método fenomenológico y el paradigma interpretativo orientador de esta tesis, se prioriza el respeto por la dignidad, la autonomía y la libertad de pensamiento de los participantes, se asume que estos no son objetos de estudio sino sujetos con voz, conciencia e intencionalidad. En ese sentido, como señala Baeza (2020), es deber exclusivo de quien investiga asumir la conducción y el cuidado del vínculo que se establece con los participantes a lo largo del estudio, quien debe garantizar el trato ético de cada participante, en consideración de sus contextos y particularidades culturales.

La confidencialidad de los datos recopilados fue asegurada mediante la asignación de códigos que resguarden la identidad de los informantes, que responde al principio de protección de la vida privada y al deber ético de evitar cualquier forma de daño físico, psicológico o simbólico. Siguiendo los planteamientos de Baeza (2020), la protección del fuero íntimo de los informantes se fundamenta en la preservación inquebrantable de su dignidad. Por ello, el investigador debe evitar a toda costa que una eventual divulgación o exposición sitúe a estas personas en situaciones de riesgo o frente a escenarios amenazantes.

En concordancia con el principio de beneficencia, esta investigación se desarrolló al procurar el bienestar de los participantes y a fin de evitar cualquier situación que implicara riesgos injustificados. Así como el cumplimiento del principio de justicia, se garantizó un trato equitativo y no discriminatorio, independientemente del origen étnico, género, nivel socioeconómico o ubicación geográfica.

Por último, se reconoce que la investigación educativa conlleva una alta responsabilidad social, en consecuencia, los resultados del estudio serán comunicados de manera ética, en procura de que su divulgación contribuya con promover una mejora de las prácticas pedagógicas en comprensión de la lectura y no afectar negativamente a las instituciones ni a los participantes.

MOMENTO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Este capítulo marca la culminación de un proceso metodológico riguroso y éticamente fundamentado, diseñado para develar la esencia del fenómeno de estudio. Tras una meticulosa preparación ética, administrativa y fenomenológica para el ingreso al campo y la revisión de expertos que dieron vida a las entrevistas en profundidad, a la guía de observación y a los formatos de autorreflexión, esta fase se centró en la aplicación planificada y sistemática de los protocolos. La interacción en el campo se rigió por la epojé y una comunicación transparente, que garantizó la comprobación científica y el compromiso ético con los docentes como informantes clave. La riqueza de los hallazgos permitió acceder a las vivencias docentes desde múltiples dimensiones y constituyó la base empírica para la posterior interpretación fenomenológica y la construcción de sentido en coherencia con los principios del pensamiento complejo.

Ruta metodológica para la implementación del estudio

La recolección de la información comenzó con el diseño de los consentimientos informados y las comunicaciones dirigidas a los directivos de las instituciones educativas, lo que se desarrolló de forma argumentada de acuerdo con los fundamentos de la unidad curricular Construcción de Instrumentos. Este espacio académico proveyó orientaciones metodológicas e instauró una reflexión crítica sobre la imperiosa necesidad de garantizar estándares éticos en la investigación educativa. La construcción de estos documentos fue un ejercicio riguroso que partió de reconocer que lo ético en la implementación del estudio es un factor trascendental que debe estar presente en todas las etapas del abordaje metodológico (Salazar et al., 2018).

En relación con el diseño del consentimiento informado dirigido a los docentes, se tuvieron en cuenta con fundamentos éticos como los principios de respeto por la autonomía, la confidencialidad y la protección de los participantes, conceptos previamente analizados en el curso de Ética del Investigador y que son pilar de la investigación responsable que ha formado parte de esta tesis doctoral. En este sentido, Solís et al. (2023) sostienen que obtener el consentimiento informado permite materializar la autonomía y asegura que el sujeto comprende la información y tiene competencia en la toma de decisión y lo ejecuta de forma voluntaria.

Los consentimientos informados se hicieron llegar a los educadores de primaria que fueron los informantes clave de la investigación, lo que exigió un lenguaje claro y accesible a fin de garantizar su comprensión plena y evitar cualquier forma de coerción o ambigüedad, para ello se siguió un proceso de revisión continua que permitió recibir los aportes de la docente del curso y la asesora de tesis, que dejó claro el compromiso con la idoneidad ética y técnica.

Este intercambio es esencial y como indica Meo (2010), en la investigación social este consentimiento no debe ser algo minimizado a responder un formulario por parte de los sujetos, sino que debe ser asumido como el proceso de comunicación y negociación continua necesario para obtener información de calidad. Por lo tanto, las sucesivas versiones del documento respondieron tanto a los ajustes formales, como al esfuerzo consolidar un instrumento que, en su versión final fuera aprobado para el trabajo de campo, además de ser una garantía tangible del respeto y la protección debida a los profesionales que generosamente participaron en la investigación (Ver anexo A).

La etapa previa corresponde a la preparación ética, administrativa y fenomenológica para el ingreso al campo que implicó el proceso de construcción y entrega de las comunicaciones a los rectores, y de los consentimientos informados a los docentes. Esta actividad no fue un mero trámite administrativo, sino una fase metodológica fundamental que determinó la viabilidad y rigurosidad de la investigación. Para llevarla a cabo se estructuró estratégicamente los siguientes procedimientos que partieron de un contacto inicial con los rectores de las instituciones participantes Normal Superior Montes de María, Diógenes Arrieta y Rodolfo Barrios Cabrera a través de canales de comunicación directos como llamadas telefónicas y mensajes de WhatsApp.

En estos primeros acercamientos, la investigadora explicó el objetivo del estudio y solicitó una reunión presencial, una práctica que, como señalan Gómez et al. (2022), es esencial para asegurar la socialización y visibilidad del estudio desde su gestación, lo cual constituyó una base de confianza y transparencia con los actores institucionales. Posteriormente, en las reuniones presenciales, se realizó la entrega física de las cartas de permiso, impresas con los datos completos del estudio y su propósito. Este acto de presentación formal permitió que los rectores revisaran minuciosamente la documentación y programaran una fecha para la firma oficial, la cual tuvo lugar aproximadamente ocho días después. Este intervalo no fue una simple demora, sino un espacio reflexivo necesario que respeta la autonomía institucional y se alinea con lo expuesto por Canales (2006), quien afirma que en la investigación social poder acceder al campo requiere accionar de

negociación y generación de relaciones entre los actores del contexto, donde la obtención del permiso es el primer consenso construido (ver Anexo B).

Una vez obtenido el visto bueno institucional, se procedió a la selección de los informantes clave en colaboración directa con los rectores. La aplicación de los criterios predefinidos: ser docentes de tercero y quinto grados con experiencia y formación en lengua castellana, además de considerar las sugerencias de los directivos, quienes, desde su conocimiento del contexto, propusieron la participación de los docentes y cursos específicos. Este método de selección mixto, que combinó criterios explícitos con el conocimiento local, garantizó la coherencia y relevancia de los actores claves y su vinculación con el fenómeno estudiado, al distribuirse finalmente los cinco informantes: dos de la Normal Superior Montes de María, dos de la Diógenes Arrieta y uno de la Rodolfo Barrios Cabrera, de acuerdo con el tamaño y la naturaleza de cada institución.

La entrega de los consentimientos informados a cada docente seleccionado se realizó de manera física y fue acompañada de una explicación personal por parte de la investigadora sobre el propósito, los alcances y el carácter voluntario de su participación. Este procedimiento ético va más allá de la formalidad, que deben asumir los investigadores como una práctica que, según Gómez et al. (2022), "contribuye a la valoración social de la ciencia" (p. 78), y garantiza que los participantes no sean sujetos pasivos, sino colaboradores conscientes e informados. Así, todo el proceso de acceso y selección se erige como un pilar metodológico que, lejos de ser neutral, argumenta a favor de la validez y solidez ética del estudio.

En ninguna de las instituciones hubo resistencia para la aplicación del estudio; las únicas inquietudes planteadas estuvieron relacionadas con la duración del trabajo de campo y la utilización de grabaciones para la transcripción de entrevistas y observaciones. Se aclaró que todo registro audiovisual se emplearía exclusivamente para fines académicos y bajo estricta confidencialidad, con respeto al derecho a la privacidad de estudiantes y docentes.

Por el contrario, los directivos y docentes manifestaron una profunda satisfacción y orgullo al ser incluidos en el proyecto resaltaron la pertinencia de la temática para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. Reconocieron, además, que esta iniciativa adquiere especial relevancia en contextos donde convergen diversos factores socioculturales y dimensiones del pensamiento complejo, los cuales inciden de manera determinante en la construcción de procesos educativos significativos y transformadores.

Suspensión de juicios (Epojé)

La suspensión de juicios, también denominado *Epojé*, se desarrolló antes del ingreso al campo y durante las primeras interacciones con las instituciones y los docentes participantes, la investigadora llevó a cabo un proceso sistemático de reflexión orientado a la epojé. Este ejercicio constituyó el punto de partida de la etapa previa planteada por Martínez Miguélez (2006), y se desarrolló con la intención de aproximarse al fenómeno de la comprensión de la lectura desde una mirada abierta, receptiva y libre de condicionamientos personales o teóricos, para permitir que las voces de los docentes emergieran con autenticidad y sentido propio.

Durante esta fase, se elaboró un diario reflexivo fenomenológico en el cual la investigadora consignó sus creencias profesionales, su relación con la enseñanza de la lectura y sus afinidades con el pensamiento complejo. Este instrumento introspectivo permitió reconocer las propias implicaciones en el campo educativo, las experiencias acumuladas sobre el acto de enseñar a leer y los posibles sesgos derivados de la formación pedagógica o de la práctica docente. Dichas reflexiones fueron contrastadas posteriormente con las primeras observaciones y entrevistas para identificar y controlar los condicionamientos interpretativos.

Con el propósito de sostener esta actitud de apertura y vigilancia epistemológica, se implementaron las siguientes estrategias concretas:

a) reformulación constante de preguntas para evitar direccionamientos en las entrevistas;
b) diferenciación explícita entre registros descriptivos e interpretativos en el diario de campo;
c) consultas periódicas con la asesora de tesis para mantener la coherencia epistemológica;
d) lecturas críticas sobre fenomenología y pensamiento complejo, orientadas a refinar la comprensión del método; y
e) disposición permanente para acoger sentidos emergentes no previstos en el marco teórico.

La epojé, más que una eliminación total de preconcepciones, se asumió como un ejercicio de auto vigilancia y humildad intelectual, que permitió mantener una actitud fenomenológica genuina, caracterizada por la escucha atenta, la empatía y el respeto por la experiencia vivida del otro. Esta práctica consolidó la fidelidad descriptiva y la profundidad interpretativa durante la obtención e interpretación de la información.

En coherencia con esta postura, los instrumentos de recolección de información se han diseñados con un lenguaje abierto, no directivo y experiencial, que favoreció la emergencia espontánea de significados. Asimismo, se garantizó una comunicación ética y transparente mediante la explicación personal de los consentimientos informados, para asegurar la comprensión del propósito del estudio y la libertad plena de participación.

Autoevaluación epistemológica de la investigadora

Asumir el paradigma interpretativo implicó reconocer que la construcción del conocimiento no parte de la neutralidad, sino de la interacción viva entre la investigadora y el fenómeno estudiado. Desde esta comprensión, la investigadora se reconoce como parte activa del proceso, consciente de que sus percepciones, emociones y experiencias forman parte del entramado de sentido que se busca develar.

Su posición epistemológica se orientó a comprender significados y esencias desde la perspectiva de los sujetos, al privilegiar la reducción fenomenológica y la descripción fiel. Entre sus fortalezas se destacan la experiencia como docente en el aula, el conocimiento del contexto montemariano y la formación en metodologías cualitativas; y entre sus limitaciones, la posibilidad de proyectar expectativas sobre la comprensión de la lectura y la familiaridad con discursos pedagógicos que podrían predisponer la interpretación.

Para finalizar, la investigadora asume la fenomenología trascendental de Husserl (1990) no como una técnica, sino como una actitud de apertura, escucha y resignificación constante. Su propósito no ha sido medir, ni generalizar, sino interpretar los significados que los docentes atribuyen a sus prácticas y reflexiones sobre la comprensión de la lectura y que reconoce la singularidad y la riqueza de cada vivencia.

En este sentido, la subjetividad se entiende no como una debilidad metodológica, sino como condición esencial para acceder a la verdad de la experiencia vivida. La transparencia epistemológica y la vigilancia reflexiva acompañaron cada fase del estudio, y reafirmaron el compromiso ético de la investigadora con una ciencia humana situada, comprensiva y respetuosa de la autenticidad de los sujetos participantes.

Descripción del instrumento, su revisión a juicio de expertos y sus ajustes.

Los instrumentos para la recolección de información se refieren a la guía de observación directa y al guion para conducir las entrevistas a profundidad que fueron construidos mediante un proceso sistemático que integró la revisión teórica, la asesoría metodológica y la retroalimentación especializada. Este diseño riguroso garantizó que los instrumentos no sólo fueran técnicamente sólidos, sino que también respondieran a principios

éticamente responsables y a los principios de integridad científica que, aspectos que, en sintonía con lo expuesto por Solís et al. (2023), resultan imperativos para dotar de rigor científico y plena confianza a los hallazgos que emergen del estudio.

Previo a la construcción de los instrumentos se elaboraron matrices de categorización apriorística, la matriz de especificación categorial a priori y de consistencia cualitativa sustentadas en orientaciones metodológicas especializadas y en ejemplos académicos revisados en bases de datos especializadas. Tal como sostiene Canales (2006), la construcción de los instrumentos en la investigación requiere de una relación interna de coherencia entre los propósitos, las categorías y las técnicas, este principio fue aplicado meticulosamente en este estudio para asegurar la validez de la recolección de datos.

Asimismo, la transparencia en el proceso metodológico se complementó con la incorporación de principios éticos esenciales. En línea con lo expuesto por Salazar et al. (2018), se consideró que "la ética en la investigación trasciende la mera obtención de resultados, pues implica una responsabilidad social con los participantes y con la comunidad académica" (p. 307). Asimismo, se respetaron las consideraciones sobre confidencialidad y anonimato propuestas por Meo (2010), quien enfatiza que estas prácticas "constituyen una protección básica para los sujetos, especialmente en investigaciones que involucran narrativas personales y prácticas docentes" (p. 12).

Por tanto, la socialización de los avances y la visibilidad del proceso de construcción metodológica, tal como destacan Gómez et al. (2022), pone en evidencia una contribución para validar externamente y enriquecer colectivamente el conocimiento. Gracias a este enfoque integral, los instrumentos diseñados no sólo se alinearon operativamente con los propósitos del estudio, sino que también cumplieron con los estándares de rigor metodológico y ético exigidos en la investigación educativa contemporánea.

Descripción de la entrevista

Las entrevistas en profundidad constituyeron el eje central para acceder a las experiencias vividas de las docentes participantes. Cada encuentro se desarrolló en el contexto natural de su labor educativa, en espacios tranquilos, familiares y emocionalmente seguros, lo cual favoreció la apertura, la introspección y el relato espontáneo de sus vivencias. La interacción se caracterizó por un clima de confianza, donde la palabra fluyó de manera dialógica y reflexiva, lo cual permitió que las participantes expresaran sus sentidos y significados más profundos en relación con la comprensión de la lectura, el contexto sociocultural y la práctica pedagógica situada.

A lo largo de las entrevistas, emergieron matices emocionales, gestos y silencios cargados de sentido que acompañaron el discurso verbal. Las docentes manifestaron entusiasmo, ternura y compromiso al relatar sus experiencias con la lectura y sus estudiantes, revelaron una fuerte conexión afectiva con su quehacer pedagógico. En sus narrativas, la comprensión de la lectura fue concebida como una experiencia de vida, un proceso que integra razón, emoción y cultura, y que se construye en diálogo con la comunidad y el territorio.

De manera transversal, los relatos hicieron evidentes la presencia de elementos socioculturales profundamente arraigados en la identidad montemariana: la oralidad, la música, las décimas y los relatos populares fueron reconocidos como fuentes de sentido y estrategias naturales de mediación lectora. Las docentes, desde su reflexión y vivencia cotidiana, mostraron una comprensión compleja del acto educativo, mediante la articulación de lo cognitivo con lo afectivo y lo comunitario.

El registro de las entrevistas permitió constatar que las participantes no sólo reflexionan sobre su práctica, sino que la encarnan como experiencia de transformación. Las voces, los silencios y las expresiones corporales de cada informante clave revelaron una pedagogía viva, sensible y contextualizada, donde leer se percibe como un acto humano, relacional y ético. En conjunto, la descripción de las entrevistas refleja la riqueza fenomenológica de la experiencia docente y confirma la coherencia entre los discursos, las emociones y las prácticas observadas en el escenario educativo montemariano.

Revisión por expertos

Se llevó a cabo con tres expertos académicos, dos de ellos especialistas en Lengua Castellana y el tercero en pensamiento complejo; los tres doctores en educación e investigadores con reconocida trayectoria en metodología cualitativa. Este proceso permitió garantizar la coherencia epistemológica del estudio dentro del paradigma interpretativo y la rigurosidad del método fenomenológico trascendental, aseguró la correspondencia entre los propósitos investigativos, las categorías de análisis y los instrumentos diseñados.

Se les entregó un documento que incluía: (Ver anexo C)

- Contextualización del estudio.
- Propósitos del estudio.
- Paradigma, enfoque y método adoptado.
- Técnicas e instrumentos de recolección de información.
- Matrices categoriales y guías preliminares.
- El proceso metodológico.

Los expertos realizaron observaciones sobre la claridad semántica, la coherencia metodológica y la pertinencia de las preguntas, devolvieron los instrumentos con anotaciones detalladas. Sus aportes se incorporaron en una segunda versión de los instrumentos que, tras la revisión y ajustes realizados a partir de las observaciones iniciales, formaron la versión final aprobada para su aplicación en el trabajo de campo.

Cada recomendación recibida fue atendida con rigor, logrando una mayor coherencia interna entre los propósitos del estudio, las categorías de análisis y las preguntas planteadas. Asimismo, se logró depurar la redacción de manera que se evitara cualquier tipo de redundancia y se asegurara un lenguaje más claro, neutro y abierto, lo cual permite una mayor diversidad de respuestas y reduce la posibilidad de sesgos implícitos.

Estos ajustes no sólo mejoraron la precisión de las formulaciones, sino que también fortalecieron la pertinencia epistemológica y metodológica de los instrumentos, en plena sintonía con el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico trascendental que orientan este estudio.

La integración de aspectos relacionados con el pensamiento complejo y la comprensión de la lectura aportó además una solidez conceptual que garantiza la riqueza y profundidad de la información a recolectar. Por todo ello, considero que los instrumentos alcanzaron un nivel satisfactorio de validez científica, pertinencia investigativa y aplicabilidad práctica, y quedaron formalmente listos para su implementación en el trabajo de campo.

Estas indicaciones de los criterios que caracterizan a los instrumentos definitivos aplicados durante el proceso de investigación, cada uno de los instrumentos descritos cumplen criterios de alta validez y pertinencia de contenido, para garantizar que cada ítem representé de manera precisa y equilibrada el fenómeno de estudio. La lógica entre los instrumentos diseñados y la propuesta paradigmática es fundamental para la rigurosidad de la investigación (Canales, 2006). Otro indicador que se consideró como criterio es lo relacionado a la redacción de las preguntas, las cuales están directamente vinculadas a las categorías de forma clara, comprensible y neutral, sin ambigüedad o inducción a las respuestas. Ello es crucial para la epojé y asegurar que emerjan los significados de forma genuina desde la investigación.

Los instrumentos luego de la revisión fueron considerados como suficientes, por parte de los evaluadores, para explorar en profundidad las vivencias docentes, a la vez que mantienen la flexibilidad necesaria para adaptarse al discurso único de cada participante, lo que permitió captar la riqueza y complejidad de sus prácticas pedagógicas. En este sentido, la

aplicación de estos instrumentos se rigió por principios éticos esenciales, asegurados en el consentimiento informado (Meo, 2010). Además, se asegura la privacidad de los datos y el anonimato de los actores clave, se protege su identidad mediante códigos, como una medida ineludible para garantizar la protección del fuero íntimo de los participantes y asegurar la total ausencia de daños colaterales derivados de la investigación (Solís Sánchez et al., 2023; Salazar Raymond et al., 2018).

Esto permite señalar que los instrumentos se distinguen por su solidez metodológica, su claridad operativa, su compromiso ético y su relevancia contextual, se constituyen en herramientas confiables para acceder a la esencia de la experiencia docente y generar los constructos teóricos que la investigación persigue.

Asimismo, la planificación del proceso de aplicación en el campo, implicó elaborar un cronograma operativo con fases, lugares y potenciales protocolos (ver Anexo D) que fue utilizado en cada institución y con los docentes participantes, además un cronograma operativo detallado por informante clave (ver Anexo E).

- En la Normal Superior Montes de María y la Diógenes Arrieta, la cercanía geográfica facilitó la realización de entrevistas y observaciones durante la jornada escolar.
- En la Rodolfo Barrios Cabrera, por razones logísticas, la entrevista se realizó en horario contrario a la jornada académica, previa coordinación con la docente participante.
- Las observaciones de aula se desarrollaron según lo previsto, con uso del diario de campo estructurado y las guías validadas, se registró de manera minuciosa cada sesión de clase.

Factibilidad y condiciones del trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló de manera efectiva con una amplia disposición a participar por parte de los directivos de las instituciones educativas y del cuerpo docente, lo que permitió cumplir rigurosamente con el cronograma establecido y avanzar con fluidez en cada una de las fases planificadas. No se presentaron contratiempos significativos; únicamente, en la institución Rodolfo Barrios Cabrera coincidió una intensa lluvia durante la jornada de observación. Sin embargo, este hecho no interfirió con la dinámica prevista, sino que generó un ambiente fresco y sereno, que propició la concentración y el desarrollo normal de la clase.

La información recopilada durante este proceso no sólo permitió obtener evidencias ricas y diversas sobre las prácticas pedagógicas y las estrategias para la enseñanza de la comprensión de la lectura, sino que también reveló cómo los factores socioculturales, las

dinámicas escolares y las realidades comunitarias se interrelacionan en la construcción del aprendizaje. Este entrelazamiento de dimensiones (pedagógicas, culturales, cognitivas y éticas) responde precisamente a la perspectiva del pensamiento complejo, que orienta esta investigación, pues, invita a comprender la realidad educativa como un sistema vivo, dinámico y multidimensional donde cada elemento se vincula con otros en un entramado de significados.

Para la aplicación de las entrevistas, se estableció realizarlas en espacios tranquilos y libres de interrupciones dentro de la misma institución educativa, en lugares familiares y seguros para el docente. Como investigadora, procuré propiciar un ambiente de respeto, escucha activa y empatía, de manera que los docentes pudieran narrar sus vivencias sin presiones ni juicios externos. Con el consentimiento previo, las entrevistas fueron grabadas en audio para asegurar la fidelidad de la información, y se complementó con un registro en notas de campo que documentó aspectos no verbales (gestos, silencios, énfasis, entonaciones y elementos del contexto) que enriquecieron la interpretación fenomenológica y la lectura compleja de la realidad educativa.

Además, se entregó a cada docente el formato de Autorreflexión Docente para que pudieran plasmar por escrito sus percepciones y vivencias relacionadas con las prácticas pedagógicas observadas. Este instrumento, al igual que el guion de las entrevistas y las guías de observación, se concibieron para captar la esencia de la experiencia docente desde múltiples dimensiones (cognitivas, afectivas, éticas y socioculturales), y permitieron así una comprensión más integral y profunda, en coherencia con los principios del pensamiento complejo y el método fenomenológico trascendental.

Análisis previo de las entrevistas

La fase inicial del proceso analítico de las entrevistas, denominada Etapa Descriptiva-Analítica, se centró en la inmersión e interpretación de la información empírica, un procedimiento crucial que, según Martínez Miguélez (2006), busca "lograr una descripción lo más completa y exacta posible del fenómeno" (p. 67). Esta inmersión crítica permitió identificar de manera inductiva la "tragedia de la decodificación vacía" como el hallazgo central, una problemática que reveló la profunda coincidencia docente respecto de las fallas en la comprensión de la lectura, que se le atribuyeron a prácticas rutinarias y a la descontextualización cultural del material. La riqueza de esta etapa reside en que, además de describir las fallas, se capturaron las diferencias de enfoque y énfasis causal entre los informantes, y se asentaron las bases para el análisis posterior al revelar la complejidad y las

múltiples dimensiones, cognitivas, metodológicas y socio familiares, que componen el problema.

La identificación de las fallas se agrava al revelar la desconexión contextual. La constatación de que los materiales de lectura "no dialogan con su cultura" no es una simple limitación logística, sino una omisión política que despoja al texto de relevancia y significado. No obstante, en esta fase emergió también la tensión de las soluciones, donde las coincidencias en la necesidad de integrar el "capital cultural oral" contrastaron con las diferencias en la profundidad teórica; sólo un informante articuló el problema de la repetición con la postura "contrario al pensamiento complejo" (DOC04), puso en evidencia que el discurso crítico no siempre está anclado en un marco epistémico robusto, y mantuvo la crítica en un plano meramente metodológico.

Diagnóstico Crítico de la Comprensión de la Lectura

En relación con las categorías de entradas y una primera revisión abierta de la información recogida mediante las entrevistas en profundidad se logró identificar cómo las percepciones docentes sobre la comprensión de la lectura revelan una profunda y crítica coincidencia en el diagnóstico de las fallas, que permiten construir una narrativa que apunta directamente a las debilidades del sistema de enseñanza de la lectura, mientras que las diferencias de enfoque señalan las diversas perspectivas para la intervención. El primer gran hallazgo es la "tragedia de la decodificación vacía", donde la lectura se queda en un acto mecánico y superficial. En efecto, los informantes critican que los estudiantes "se quedan sólo con pronunciar las palabras, pero no interrelacionan las oraciones" (DOC01), lo cual resulta en un proceso "pasivo" (DOC02) lo que no logra "construir un significado de lo que están leyendo" (DOC04).

Consecuentemente, esta limitación en el nivel literal se traduce en una incapacidad manifiesta para la inferencia textual, considerada una estrategia fundamental. Claramente, a los estudiantes "les cuesta trabajo" realizar inferencias debido a que la información "no están allí evidentemente en el texto, sino hay que leerlas en profundidad" (DOC03). Este déficit se agrava por el "poco uso de estrategias como inferir, relacionar, evaluar" (DOC04) que desarrollan los alumnos.

Ahora bien, esta limitación cognitiva está intrínsecamente ligada a las deficiencias metodológicas y contextuales. Por un lado, la crítica se centra en el propio quehacer docente, que se torna "muy rutinarios al momento de implementar el proceso de lectura" (DOC03). El afán por el rendimiento se enfoca en que los niños "lean fluido", y olvidan "detenernos a conversar sobre lo leído" (DOC01). Esta rutina, sumada a las prácticas centradas en la

"repetición y en la memorización", es juzgada como productora de "lectores pasivos" (DOC04). Adicionalmente, esta crítica metodológica se refuerza con la falta de diferenciación pedagógica, pues, a menudo "utilizamos las mismas actividades para todos los niños" (DOC02).

Por otro lado, la dificultad se exacerba cuando los materiales de lectura "no dialogan con su cultura, es decir, no están relacionados con su contexto, ni con su experiencia" (DOC04), un factor que "los desconecta" (DOC01). Frente a esto, surge una poderosa coincidencia en la solución: la integración del contexto y la cultura local. Los entrevistados sostienen que si las lecturas "están relacionadas con el contexto donde se mueve el estudiante, la lectura cobra como importancia para ellos. Eso los motiva" (DOC03). De hecho, la oralidad local, como los "relatos familiares, los mitos, las leyendas propias de la cultura", es considerada un "capital cultural" que "potencia la comprensión" (DOC04).

No obstante, a pesar de estas coincidencias diagnósticas, las diferencias emergen en la profundidad del análisis teórico y el énfasis causal. Sólo un informante (DOC04) articula la crítica metodológica con un marco teórico avanzado, al vincular las prácticas de "repetición y en la memorización" con una postura "contrario al pensamiento complejo" (DOC04)1. Este contraste es significativo, puesto que otros, si bien mencionan el pensamiento complejo (DOC01), priorizan el rol de la "mediación" y cómo la práctica adapta las teorías1. Asimismo, la influencia del entorno socio familiar, reconocida por todos, recibe un énfasis disímil: DOC05 focaliza la problemática en la ausencia o disfunción familiar "no viven totalmente con sus padres" como causa directa del retraso lector (DOC05), mientras que DOC02 subraya el obstáculo añadido de los padres que "se rehúsan a reconocer" (DOC02) las dificultades de aprendizaje. Finalmente, en cuanto a la acción, las metas de contextualización difieren: DOC03 aspira a que los estudiantes "escribieran sus propias vivencias" (DOC03) para elaborar un libro contextualizado, mientras que DOC04 propone la integración del capital cultural oral, mitos y leyendas, como fuente textual válida. Estas diferencias, más que contradecirse, revelan los diversos niveles de complejidad y acción requeridos para abordar la crisis de la comprensión lectora: desde la crítica teórica a la práctica docente hasta la atención a la disfunción familiar y la revalorización de la cultura local.

Construcción del Marco de Interpretación

Tras la fase descriptiva, se procedió a la Etapa Estructural-Conceptual mediante la elaboración de la Matriz de Codificación a Priori. Este paso es estratégico dentro del desarrollo de estudios cualitativos, ya que implica la "estructuración e integración de la

teoría" para "generar teorías sustantivas" (Martínez Miguélez, 2006, pp. 81-95). La matriz de la tabla 4 no fue un mero listado de códigos, sino el esqueleto conceptual deductivo que permitió confrontar los datos empíricos con referentes como el pensamiento complejo (Morin) y el modelo ecológico (Bronfenbrenner). Su construcción aseguró que el análisis trascendiera lo puramente descriptivo para abordar el fenómeno de la comprensión de la lectura como un sistema abierto y multidimensional, establece categorías críticas sobre la práctica docente, la influencia sociocultural y las tensiones entre los modelos lineales de enseñanza y los abordajes complejos exigidos por la teoría.

Tabla 6

Matriz de codificación a priori

Categoría	Subcategoría	Código a priori
Comprensión de la lectura	Sentido que los docentes otorgan a la comprensión de la lectura.	Lectura: Práctica social e histórica. Docente, guía práctica lectora. Formar docentes, formar lectores. Lectura, interpretación de la realidad.
	Estrategias implementadas para su desarrollo.	Estrategias: dialógicas, mapas, debates. Fortalecer crítica y comprensión. Pedagogía responde al territorio. Lectura anclada a la realidad.
	Obstáculos percibidos en el proceso lector del estudiantado.	Falta sustento en el fracaso. Pruebas no contextualizadas. Desconocimiento dinámicas escolares específicas. Afirmación prejuiciosa, poco fundamentada.
Pensamiento complejo	Integración de la comprensión de la lectura con principios del pensamiento complejo	Pensamiento articulante, multidimensional. Reconoce vaguedad e imprecisión. PC: no excluye, integra. Complejidad: tejido de interrelaciones.
	Influencia de los factores socioculturales en el desarrollo lector	Sistemas que impactan desarrollo humano. Mesosistema: interrelación hogar-escuela. Exosistema: condiciones socioeconómicas afectan. Macro sistema: políticas, cultura, valores.
	Tensiones entre modelos lineales de enseñanza y abordajes complejos de la lectura.	Crítica a la simplificación. Tensión: currículum sociopolítica aula. Brecha entre ley y práctica. Visión simplificadora resulta insuficiente.

Elaborado por Romero, M. (2025)

La matriz de códigos a priori constituye el esqueleto conceptual deductivo de la investigación, que se erige como el puente analítico entre el marco teórico y la inmersión empírica. Desde una postura analítica, la codificación no es un mero etiquetado descriptivo, sino un acto hermenéutico preliminar que establece las categorías de análisis que permitirán desentrañar la complejidad del fenómeno de la comprensión de la lectura en el contexto de la

práctica docente. Esta aproximación se sustenta en la lógica del pensamiento complejo de Morin (1998) y el modelo ecológico de Bronfenbrenner (2002), que reconocen que la práctica pedagógica está irremediablemente imbricada en múltiples dimensiones que trascienden la linealidad didáctica tradicional.

El ejercicio de "codificar", previo al análisis de los códigos emergentes, si bien sintético, fuerza la destilación de la densidad conceptual, obliga a que cada constructo sea un índice hipervínculo a la teoría subyacente. El análisis subsiguiente despliega la articulación crítica de cada código, y demuestra su pertinencia y su anclaje bibliográfico según los referentes teóricos que sirvieron como teorías de entrada a la investigación.

La primera categoría comprensión de la lectura opera como el eje de la investigación, pero su abordaje trasciende la perspectiva puramente cognitiva o decodificadora, y sitúa en un marco social, político y didáctico. Los códigos extraídos reflejan una preocupación por el sentido, la acción y las limitaciones estructurales del proceso lector en el contexto escolar.

La noción de sentido que los docentes otorgan a la comprensión de la lectura como un a práctica social e histórica, lo cual se corresponde con lo propuesto por Quiceno (2023), remite directamente a la crítica sobre la reducción de la comprensión de la lectura a una habilidad individual y descontextualizada.

Críticamente, se aborda la lectura más allá de la simple extracción de significado de un texto, sino como un acto profundamente arraigado en la cultura, la ideología y las interacciones humanas (Muñoz y Clemenza, 2023). La dimensión histórica del código subraya que las concepciones sobre la lectura son construcciones culturales en constante evolución. En el contexto montemariano, este código se utilizó para interrogar a los docentes sobre la concepción del texto más allá del aula y como reconocen las influencias históricas y sociales que han moldeado su propia práctica y la del sistema educativo.

La lectura, bajo este prisma, se convierte en un instrumento de interpretación de la realidad (Muñoz y Clemenza, 2023) e implica una pluralidad de sentidos que se encuentran en tensión con intereses ideológicos. Analíticamente, este código muestra la resonancia de estas concepciones en el discurso docente al confrontar la retórica de la formación de lectores críticos con las prácticas observadas. Si los docentes se centran exclusivamente en la lectura literal o inferencial de textos escolares, la matriz indicará una desconexión con esta dimensión social y crítica, que pondría en evidencia la persistencia de modelos simplificadores combatidos por Morin (1998).

El papel del educador se transforma radicalmente bajo la óptica de la comprensión de la lectura como práctica compleja. El código Docente, guía práctica lectora recoge la tesis de

Vidal y Manríquez (2016) y Muñoz y Clemenza (2023), quienes enfatizan que la formación de lectores en los alumnos es inseparable de la formación del docente como lector. La función del educador no es transmitir información sobre el texto, sino mediar y modelar un encuentro significativo propio y de cada estudiante con la práctica lectora.

La naturaleza de la guía es dialógica (Freire, 1970), pues un análisis crítico de los datos empíricos aporta elementos para dilucidar como influyen en la co-construcción de significados o si se reduce a la simple administración de preguntas de control. La lectura como un "acto de interpretación" (Muñoz y Clemenza, 2023) requiere que el docente reconozca la subjetividad y los intereses del estudiante, al articular el texto con sus saberes previos y su entorno. Este código es crucial para identificar el ethos pedagógico del maestro, para develar si se percibe como un técnico de la didáctica o como un intelectual transformador de las condiciones de aprendizaje (Giroux, 1990). Por ello, se enfocó en la evidencia de la práctica reflexiva, que es la marca de un mediador capaz de gestionar la incertidumbre propia del acto interpretativo.

El código estrategias dialógica, mapas y debates, agrupa las herramientas pedagógicas que, según Ortega y Mendoza (2025), se consideran validadas para favorecer en los estudiantes el desarrollo de la comprensión de la lectura. Sin embargo, con una mirada analítica, la mera implementación de estas estrategias no garantiza en el estudiante la complejidad del aprendizaje, se requiere que el docente, como favorecedor de los ambientes de aprendizaje, sea capaz de entender cómo aprende el estudiante, si respeta sus estilos y características y sólo a partir de ello podrá propiciar situaciones que favorezcan en el lector comprender lo que lee.

La crítica reside en que el uso de un mapa conceptual, como estrategia, puede ser reducido a un ejercicio de reproducción, o elevado a un ejercicio recursivo y multidimensional. La lectura dialógica es fundamental, pues, al inspirarse en la pedagogía liberadora de Freire (1970), exige que el texto se convierta en objeto de debate y co-investigación, que trasciende la relación jerárquica texto-estudiante-docente. Este código da cuenta de la profundidad cognitiva de las estrategias.

Cuando el docente usa, por ejemplo, el debate para contrastar múltiples perspectivas (multidimensionalidad de Morin), o para alcanzar un consenso simple, la producción gráfica puede verse como resultado de lo comprendido en la lectura, que, si se usa sin previo análisis de sus potencialidades al servicio de la comprensión por parte del estudiante, es una herramienta para fragmentar o para articular los fragmentos disciplinarios (Morin, 1998). La revisión teórica pone en evidencia que el uso de estas estrategias para fomentar la duda, la

incertidumbre y la vinculación de saberes diversos codificados como alineados con el pensamiento complejo.

Pensar en una pedagogía que responda al territorio establece la vinculación ineludible entre el acto pedagógico y el contexto sociocultural, al citar las figuras seminales de la pedagogía crítica, Freire (1970) y Giroux (1990). El territorio aquí no es sólo la geografía de San Juan Nepomuceno o sus condiciones de infraestructura, sino la cultura escolar, sus dinámicas y sus contextos cotidianos (Quiceno, 2023). La respuesta pedagógica debe ser, por lo tanto, una contextualización profunda, donde el Plan Educativo Institucional (PEI) no sea un documento formal, sino una praxis viva. Críticamente, este código cuestionará la tensión entre las directrices curriculares nacionales y la realidad local. Hasta el punto que la práctica del docente se nutre de los saberes locales, de la oralidad o de las particularidades del entorno rural. La ausencia de esta respuesta territorial, como sugiere Quiceno (2023), puede ser un factor explicativo de los "resultados deficitarios en comprensión de la lectura en regiones como San Juan Nepomuceno". Este código es el punto de inflexión entre la categoría comprensión de la lectura y la categoría pensamiento complejo, ya que la contextualización es un principio cardinal del pensamiento complejo (Morin, 1998).

La categoría de pensamiento complejo es el marco epistémico que dota de rigor analítico a la comprensión de la lectura, y ofrece las herramientas para interpretar el proceso lector como un sistema abierto, recursivo y multidimensional. El código pensamiento articulante, multidimensional se refiere al corazón de la epistemología de Morin (1998). La multidimensionalidad exige superar la fragmentación disciplinaria y el reduccionismo; aplicada a la comprensión de la lectura, implica que el acto de leer no es sólo lingüístico, sino también emocional, cognitivo, social y ético. El pensamiento articulante es la capacidad de religar, de ver la educación como tejido de interrelaciones (Morin, 1998).

Esto requiere que se reconozca la recursividad en el proceso lector, donde el producto es a su vez productor de la causa: leer permite comprender la realidad, y esa realidad complejiza la lectura. Asimismo, esto permite un abordaje del texto como un sistema interconectado, no como una suma de partes aisladas. Por ello, desde este código busca desenmascarar las prácticas que, si bien parecen didácticas, perpetúan la lógica simplificadora. Por ejemplo, si el docente separa la gramática de la semántica o el contenido de la forma, se observa una resistencia a este pensamiento articulante. El ideal de la comprensión de la lectura en este contexto doctoral es, por tanto, una práctica que gestiona la complejidad inherentemente presente en cualquier fenómeno humano (Morin, 1998).

La influencia sociocultural de la comprensión de la lectura es codificada como los sistemas ambientales, sociales influyen, una referencia directa a la Teoría Ecológica de los Sistemas de Urie Bronfenbrenner (2002). Este marco permite trascender la responsabilidad individual, atribuible al estudiante o docente, y situar las dificultades de la CL en la dinámica de sistemas interconectados:

- Microsistema: La relación directa y recíproca, familia, escuela, pares
- Mesosistema: Las inter-conexiones entre micro sistemas.
- Exosistema: Las estructuras externas que afectan indirectamente.
- Macrosistema: Las ideologías y valores culturales, como la percepción del valor de la educación rural o las políticas estandarizadas (Decreto 1290, PNDE 2016-2026).

El análisis crítico que este código permite es vital: si la investigación se centra en San Juan Nepomuceno, la indagación sobre el Exosistema (condiciones socioeconómicas, escasez de recursos) se vuelve central (Quiceno, 2023). Este código forzó a la investigadora a buscar evidencia de cómo las estructuras sociales y la inequidad se traducen en posibles barreras concretas para el desarrollo lector, con el modelo de Bronfenbrenner como lente diagnóstica, puede visualizarse que la influencia de la sociedad no es un contexto, sino un factor activo en favorecer la comprensión de la lectura.

El código: Crítica simplificación, enfoque complejo encapsula la tensión dialéctica entre el deber ser de la política educativa y la realidad de la práctica. Este planteamiento de Morin (1998) plantea una crítica los paradigmas que han fragmentado el conocimiento y simplificado la realidad. En el ámbito educativo, esto se traduce en:

- Modelos Lineales de Enseñanza: Prácticas centradas en la memorización o en modelos conductistas que asumen una relación causal simple entre instrucción y resultado.
- Pruebas Estandarizadas (Descontextualizadas): El uso de instrumentos de evaluación que no consideran las "dinámicas escolares y contextos cotidianos" (Quiceno, 2023), que generan un juicio simplificado y a menudo injusto sobre la capacidad de lectura, especialmente en alumnos rurales.
- Brecha Normativa: La tensión entre el Plan Decenal de Educación (PNDE) que promueve la equidad y el Decreto 1290 que exige la evaluación integral, y la implementación efectiva de estas directrices, que a menudo se queda en la superficie legal sin permear la complejidad del aula (Quiceno, 2023).

El análisis con este código busca identificar las narrativas de la simplificación en los docentes versus las narrativas complejas. Este código es la herramienta final para contrastar

el discurso oficial con la realidad compleja de las tensiones sociopolíticas en la práctica pedagógica (Giroux, 1990).

La matriz a priori no sólo codifica la teoría pura, sino que opera como un mapa conceptual que permite la triangulación con el marco normativo colombiano (Decreto 1290 y PNDE 2016-2026). La lectura doctoral debe cuestionar por qué, a pesar de un "andamiaje legal" que promueve la inclusión y la adaptación al contexto (a través del PEI), persisten los altos déficits de la comprensión de la lectura.

De acuerdo con Bronfenbrenner, (2002), la influencia del código sistemas ambientales y sociales revela que el fracaso lector no es un problema pedagógico aislado, sino una manifestación de fallas en el Macrosistema y el Exosistema. Las políticas (PNDE) que buscan "compensar las desventajas socioeconómicas" (p. 3) demuestran que el sistema educativo es consciente de la desigualdad, pero la implementación práctica, mediada por los subsistemas, falla al enfrentar la complejidad.

El Decreto numero 1290 (2009), que exige la evaluación "de manera integral en todos los aspectos académicos, personales y sociales" (Art. 13), es la contraparte normativa del pensamiento complejo (Morin, 1998). Este decreto demanda explícitamente una mirada multidimensional, que obliga al docente a ir más allá de la calificación numérica. La matriz, al buscar códigos como Pruebas no contextualizadas (estandarizadas), confronta la práctica real de la evaluación con el mandato legal. Una divergencia en este punto indicaría una tensión estructural donde los modelos lineales, la prueba estandarizada o el prejuicio simplificador de Vaca (2008) dominan la práctica, anulando el enfoque integral y contextual que el marco legal y la teoría compleja exigen.

La matriz de códigos a priori es un instrumento analítico que obliga a la descompartimentalización del análisis de la comprensión de la lectura. Cada código es una ventana crítica hacia la no-linealidad del fenómeno. Al usar las referencias de Morin y Bronfenbrenner como ejes, la investigación se posiciona para ofrecer aportes que trascienden la simple recomendación didáctica, y propone una reestructuración de la concepción epistemológica y política de la comprensión de la lectura, en contextos de alta complejidad sociocultural como San Juan Nepomuceno.

Reflexión sobre el proceso previo a la codificación en Atlas.ti

Tras una lectura analítica y profunda de las entrevistas realizadas por la investigadora a los docentes participantes, permitió identificar coincidencias y diferencias sustantivas en sus discursos, en relación al desarrollo de la comprensión de la lectura en los niños y niñas de educación primaria. Este proceso facilitó reconocer que, aunque cada docente aporta una

mirada particular, existen puntos de convergencia entre ellos que revelan una preocupación común por las limitaciones que los estudiantes presentan en el momento de comprender los textos y como atribuyen significado más allá de la decodificación literal.

Entre las principales coincidencias se hizo evidente la preocupación compartida por los obstáculos que enfrentan los estudiantes para trascender la decodificación y alcanzar una comprensión significativa del texto; la mayoría de los docentes señaló la desconexión entre los contenidos escolares y los contextos culturales de los niños, así como la incidencia del entorno familiar y social en el desarrollo lector. Asimismo, resalta el valor positivo de vincular las prácticas pedagógicas con la cultura local, los relatos orales y las experiencias cotidianas de los estudiantes, reconoce en ello un camino hacia una lectura situada, con sentido, significado y contextualizada.

Por otro lado, las diferencias surgieron en la profundidad teórica con que cada participante abordó la situación problemátizante la cual algunos docentes relacionaron la comprensión de la lectura con el Pensamiento Complejo y la necesidad de superar prácticas simplificadoras; mientras otros centraron su análisis en factores metodológicos, socio emocionales o familiares. Estos aportes enriquecieron la comprensión del fenómeno al mostrarlo como una realidad multidimensional que se configura entre lo didáctico-pedagógico, lo social y lo afectivo.

Estas categorías fueron socializadas y contrastadas con los docentes participantes del estudio en un conversatorio reflexivo, en el que se buscó develar y confrontar las interpretaciones emergentes con las vivencias y sentidos expresados por los participantes. Durante este diálogo, los docentes manifestaron sentirse reflejados y reconocidos en el análisis, al señalar que las categorías expresaban de manera genuina sus experiencias, percepciones y prácticas en torno a la enseñanza y facilitación de la comprensión de la lectura. Este reconocimiento intersubjetivo permitió profundizar la comprensión compartida del fenómeno y consolidar un horizonte de sentido común entre la investigadora y los actores sociales, a partir del cual se dio paso al proceso de codificación para analizar sus aportes con el empleo como apoyo el programa Atlas.ti.

De esta manera, este proceso de revisión, análisis y corroboración intersubjetiva a priori, constituyó un momento esencial antes de avanzar hacia la codificación apoyada en el programa Atlas.ti, pues, permitió que los códigos y unidades de significado surgieran de la voz viva y sentida de los participantes, y no desde una mirada impuesta por investigadores externos. Así, el análisis posterior se construyó sobre una base interpretativa profunda, ética y participativa, en coherencia con el propósito de comprender, desde la experiencia docente, las

múltiples dimensiones que configuran elementos para tratar de profundizar en el proceso de la comprensión de la lectura en la escuela primaria.

Develación de los Códigos Emergentes

Siguiendo la metodología propuesta por Martínez Miguélez (2006), no se limitó a la aplicación de la matriz a priori, sino que procedió a la identificación de códigos emergentes. Estos códigos, que surgen inductivamente del propio material discursivo y no estaban preestablecidos en el marco teórico (Martínez Miguélez, 2006, p. 77), constituyen la voz viva y la singularidad de la realidad empírica, y revelan aspectos de la problemática que trascienden el andamiaje conceptual inicial.

La aparición de estos códigos emergentes, que se presentan en la tabla 6 es el resultado esencial de la saturación teórica de los significados de los aportes dados por los participantes clave en el estudio, lo cual permite al investigador religar las conceptualizaciones abstractas con las experiencias concretas del contexto estudiado y, en última instancia, enriquecer la interpretación para avanzar hacia la generación de teorías sustantivas (Martínez Miguélez, 2006, p. 81) que reflejen la complejidad intrínseca del fenómeno.

Tabla 7

Matriz de códigos emergentes

Categoría	Subcategoría	Código Emergente
Comprensión de la Lectura	Sentido que los docentes otorgan a la comprensión de la lectura.	Sentido, reflexión y disfrute
		Comprensión proceso multidimensional
		Construcción activa conocimiento
	Estrategias implementadas para su desarrollo.	Estrategias metacognitivas y diálogo
		Proyectos, elección motivan
		Diálogo, cuestionamiento, relación vida
	Obstáculos percibidos en el proceso lector del estudiantado.	Lectura literal, pasiva
		Bajo hábito lector
		Dificultad inferencias textuales
		Falta apoyo familiar
		Disfuncionalidad familiar afecta
Pensamiento Complejo	Integración de la comprensión de la lectura con principios del pensamiento complejo.	Lectura pasiva, sin sentido
		Proceso holístico, no lineal
		Enfoque globalizado conocimiento
	Influencia de los factores socioculturales en el desarrollo lector.	Cultura local oralidad
		Incorporar fondos conocimiento
		Conectar texto con realidad
	Tensiones entre modelos lineales de enseñanza y abordajes complejos de la lectura.	Fluidez vs. Sentido
		Repetición, memorización = pasividad
		Libros no contextualizados
		Prácticas docentes rutinarias
		Rigidez curricular dificulta

Elaborado por Romero, M. (2025)

Categoría comprensión de la lectura

La comprensión de la lectura emerge del discurso docente no sólo como una habilidad instrumental, sino como el constructo central sobre el cual se edifica la totalidad del proceso de aprendizaje en la educación primaria. La contundencia de esta centralidad se plasma en afirmaciones categóricas, como la del docente que establece una relación de causalidad ineludible: "La comprensión de la lectura es fundamental. Si los chicos no entienden lo que leen, todo lo demás se cae" (DOC03). Esta aseveración trasciende la simple preocupación curricular; revela una profunda conciencia epistemológica sobre el papel de la lectura como puerta de acceso al conocimiento y al pensamiento crítico. Cuando el docente eleva la comprensión a la categoría de "fundamental", está reconociendo que la carencia en esta competencia de lectura produce un efecto dominó que compromete el desarrollo cognitivo, la adquisición de contenidos en otras áreas y, en última instancia, la formación integral del estudiante. Al centrar su análisis en esta categoría, valida la premisa de que cualquier constructo teórico que busque la mejora educativa debe partir de la naturaleza y las dinámicas inherentes a la comprensión de la lectura tal como es vivida, interpretada y mediada por los profesionales del aula.

El primer nodo es el de "Sentido que los docentes otorgan a la comprensión de la lectura", establece el marco conceptual desde el cual operan los entrevistados. El discurso se aparta de la visión tradicional de la lectura como recepción pasiva de información y se adhiere a modelos constructivistas y cognitivos avanzados.

Los docentes definen la comprensión como una entidad que excede lo superficial, caracterizándola intrínsecamente como un proceso multidimensional. Esta codificación no es accidental, pues en ella se recoge la percepción de la lectura como una orquestación de operaciones mentales complejas. La comprensión es vista como un proceso de alto nivel que involucra análisis, síntesis y valoración crítica. En este sentido, el DOC02 lo articula de manera explícita: "No es sólo decodificar. Es analizar, sintetizar, criticar. Por eso lo veo como algo multidimensional". Esta afirmación es un testimonio de la evolución del constructo en la práctica: el maestro ya no se conforma con el nivel literal de la taxonomía cognitiva, sino que orienta su práctica hacia los niveles inferenciales y críticos.

Esta multidimensionalidad se profundiza al ser concebida como un acto de conexión y reflexión. El DOC05 amplía el concepto, señala que "La comprensión va más allá de entender palabras; implica conectar ideas, inferir, reflexionar. Es un proceso muy complejo".

La palabra "complejo" en este contexto no sólo denota dificultad, sino que sugiere la interdependencia de varios subprocesos. La inferencia, la conexión de ideas y la reflexión son entendidas como engranajes esenciales que, al activarse simultáneamente, transforman el texto de un conjunto de símbolos a un espacio de significado personal y crítico. En el pensamiento complejo, esta visión multidimensional se alinea con el principio hologramático, donde el todo, la comprensión, está en la parte, la inferencia, y la parte está en el todo.

La definición de la comprensión se vincula directamente a la "construcción activa conocimiento", cimenta el rol del estudiante como agente principal de su aprendizaje. El DOC04 expresa esta convicción al describir el acto lector comprensivo como un proceso de activación de saberes: "Cuando comprenden, están activando sus propios saberes y creando nuevos. Es una construcción constante". Este hallazgo es crucial, pues, sitúa la lectura en el paradigma del aprendizaje significativo, donde el nuevo conocimiento se integra en las estructuras cognitivas preexistentes del lector. La lectura no es un depósito, sino un catalizador para la creación.

Esta visión es un contrapunto crítico a la "Lectura pasiva", discutida más adelante. Al ver al alumno como "constructor activo", el docente se posiciona como mediador o facilitador, y no como mero transmisor de información. El proceso de comprensión, por tanto, es indisociable del acto de transformación del conocimiento.

El sentido que se otorga a la comprensión tiene una dimensión afectiva y ética: "Es causa de Sentido, reflexión y disfrute". El DOC01 lo resume: "Cuando los estudiantes le encuentran sentido a lo que leen, automáticamente disfrutan más y reflexionan sobre ello". Este código establece un ciclo virtuoso. La comprensión, el propósito cognitivo, desencadena el sentido del cual se puede apropiar de forma subjetiva, el disfrute de una genuina conexión emocional y la reflexión orientada desde la metacognición.

Este hallazgo implica que la desmotivación hacia la lectura no es un problema de apatía innata, sino un síntoma de una comprensión fallida o superficial. Si el estudiante no "disfruta", es porque previamente no ha encontrado "sentido". La pedagogía se convierte entonces en la tarea de asegurar el sentido antes que la simple tarea, y promueve un enganche que se alimenta de la propia habilidad de comprender. El disfrute es, por lo tanto, el indicador afectivo de una comprensión de la lectura exitosa y profundamente significativa.

El segundo gran nodo emergente: "Obstáculos percibidos en el proceso lector del estudiantado", funciona como un diagnóstico crítico del contexto educativo y social. Los docentes no sólo identifican fallas internas del estudiante, sino que extienden su análisis a la

esfera familiar y motivacional, reconociendo la naturaleza sistémica del origen y causa de la dificultad lectora.

El obstáculo de la "Lectura pasiva, sin sentido" emerge como la antítesis directa de la concepción docente de la comprensión percibida como "Construcción activa conocimiento". El DOC01 observa con preocupación: "Veo a muchos alumnos que leen solo porque tienen que hacerlo, pero sin ninguna conexión con el texto, sin encontrarle el sentido". Esta pasividad es crítica, pues el docente percibe que la lectura se ha instrumentalizado y se convierte en un ritual escolar sin propósito intrínseco.

La lectura pasiva, o lectura vacía, es una manifestación de la desconexión entre el currículo y la vida del estudiante. Si la lectura es percibida como una "obligación", el proceso cognitivo de alto nivel como la inferencia o la crítica se apaga, y el estudiante se conforma con la decodificación mínima necesaria para cumplir con la tarea. El desafío, por lo tanto, no es solo didáctico, sino motivacional-existencial: cómo transformar el acto impuesto en una necesidad personal de saber y comprender.

Estrechamente ligado a la pasividad, el "Bajo hábito lector" es identificado como una barrera estructural, tal como lo señala el DOC03: "El problema es que no leen fuera del aula. Si no hay hábito, es muy difícil que desarrollen la fluidez y la comprensión". El DOC05 complementa esta idea, y establece la consecuencia directa: "Un estudiante que no lee con frecuencia, es un estudiante que va a tener problemas para comprender textos más complejos".

Por ende, el hábito lector no sólo mejora la velocidad y la decodificación, sino que enriquece el capital cultural y el conocimiento del mundo del lector, elementos que Vygotski y la teoría del esquema consideran esenciales para la comprensión. Un lector con bajo hábito tiene menos esquemas para activar al enfrentarse a un texto, lo que convierte la "comprensión proceso multidimensional" en una tarea insuperable. El bajo hábito, entonces, es una carencia de experiencia que obstaculiza la activación del conocimiento.

La "Dificultad inferencias textuales" constituye el obstáculo de naturaleza puramente cognitiva, directamente relacionado con la "Propiedad de Comprensión proceso multidimensional". El DOC02 lo identifica como una limitación al nivel de procesamiento profundo: "Les cuesta mucho leer entre líneas, deducir información que no está explícita. Se quedan en lo literal".

Esta dificultad es la prueba fehaciente de que el pensamiento del estudiante opera predominantemente en el dominio de lo explícito, lo observable, lo inmediato. La inferencia requiere un salto cognitivo, un proceso de abducción o deducción, que conecta las pistas

textuales con el conocimiento previo. La dificultad para realizar este salto impide la construcción de la coherencia global del texto. Si los estudiantes se "quedan en lo literal", es porque el docente aún no ha logrado activar las herramientas metacognitivas y dialógicas necesarias para externalizar y guiar ese proceso inferencial, y vuelve a señalar la necesidad de una intervención didáctica que trascienda la mera repregunta de hechos.

El análisis se eleva a la dimensión contextual al codificar la "Falta de apoyo familiar" como un obstáculo significativo. El DOC04 establece una correlación causal poderosa: "Hay una clara relación entre la falta de apoyo en casa y las dificultades de comprensión. Si en casa no se fomenta la lectura, ¿cómo van a mejorar?". Este hallazgo es un llamado de atención a la ecología del aprendizaje. La escuela, aunque central, no es un sistema cerrado. La comprensión de la lectura se nutre de un ambiente letrado que se extiende al hogar.

El apoyo familiar no se limita a la ayuda con la tarea, sino al "fomento" de la lectura, al diálogo sobre los textos, y a la creación de un ambiente que valore el conocimiento. Cuando este apoyo es deficiente, la escuela debe compensar una carencia de capital cultural que se genera fuera de sus muros. Este código y la relación indirecta con la "Disfuncionalidad familiar afecta" aunque no citado directamente con DOC01-DOC05, el concepto es implícito en el contexto del DOC04 exigen que la estrategia pedagógica de la comprensión se expanda a una estrategia comunitaria de intervención.

El tercer y último nodo emergente se centra en las "Estrategias implementadas para su desarrollo", lo cual demuestra que la complejidad de la comprensión ha sido respondida por los docentes con una didáctica que también abraza la multidimensionalidad y la reflexividad.

El código "Estrategias metacognitivas y diálogo" emerge como la herramienta más sofisticada y reflexiva que los docentes emplean para combatir la pasividad y la dificultad inferencial. El DOC01 describe la enseñanza de la metacognición como un proceso de auto interrogación guiada: "Les enseño a pensar sobre su propio pensamiento mientras leen: '¿Qué entendí? ¿Qué no entendí? ¿Cómo lo puedo averiguar?' Y siempre a través del diálogo".

La metacognición, entendida como la conciencia y el control del propio proceso de comprensión, es la clave para la autonomía de la lectura. Al externalizar la voz de la conciencia de la lectura "¿Qué no entendí?", el docente convierte un proceso interno, invisible y a menudo fallido, en un objeto de reflexión colectiva y guiada. La inclusión del diálogo en este código es crucial: el pensamiento complejo el "pensar sobre el pensar" no se desarrolla en el aislamiento, sino en la interacción social, donde el error y la duda se comparten y se resuelven de forma colaborativa, en alineación con el constructivismo social de Vygotski.

La estrategia del diálogo se desglosa y se potencia en el código "Diálogo, cuestionamiento, relación vida", se enfoca en la apropiación del texto. El DOC03 explica el propósito de esta interacción: "Fomento mucho el diálogo después de la lectura, que se cuestionen, que lo relacionen con su propia vida. Así se apropian del texto". El propósito del cuestionamiento es romper la pasividad. El docente busca que la lectura no sea sólo un evento textual, sino un evento vital. Al relacionar el texto con la propia vida, el estudiante invierte su propia experiencia en el acto lector, asegura el "Sentido" y el "Disfrute" de los efectos causales de la comprensión según el primer nodo. Esta contextualización activa el conocimiento previo del estudiante y lo usa como lente para interpretar el texto, lo cual es esencial para superar la "Dificultad inferencias textuales". Si el estudiante puede ver su propia realidad reflejada o desafiada por la lectura, la motivación extrínseca se transforma en motivación intrínseca.

El código "Proyectos, elección motivan" aborda la dimensión pragmática y afectiva de la didáctica. El DOC05 vincula directamente la elección del material con el aumento de la comprensión y la motivación: "Cuando les doy la posibilidad de elegir qué leer o cuando la lectura se integra en un proyecto más grande, su motivación y comprensión aumentan". Este hallazgo es una respuesta directa y crítica a la "Lectura pasiva, sin sentido" y al "Bajo hábito lector". Al permitir la elección, el docente otorga autonomía y agencia al estudiante, lo que valida sus intereses y transforma la lectura de una imposición a una decisión personal. La integración de la lectura en proyectos más amplios le confiere a la habilidad una utilidad instrumental visible de lectura para investigar, para construir, para exponer, al proporcionar un "propósito real" y facilitar que el proceso lector se convierta en una "Construcción activa conocimiento". La didáctica de proyectos actúa como un puente que conecta el texto abstracto con la realidad práctica y la necesidad funcional.

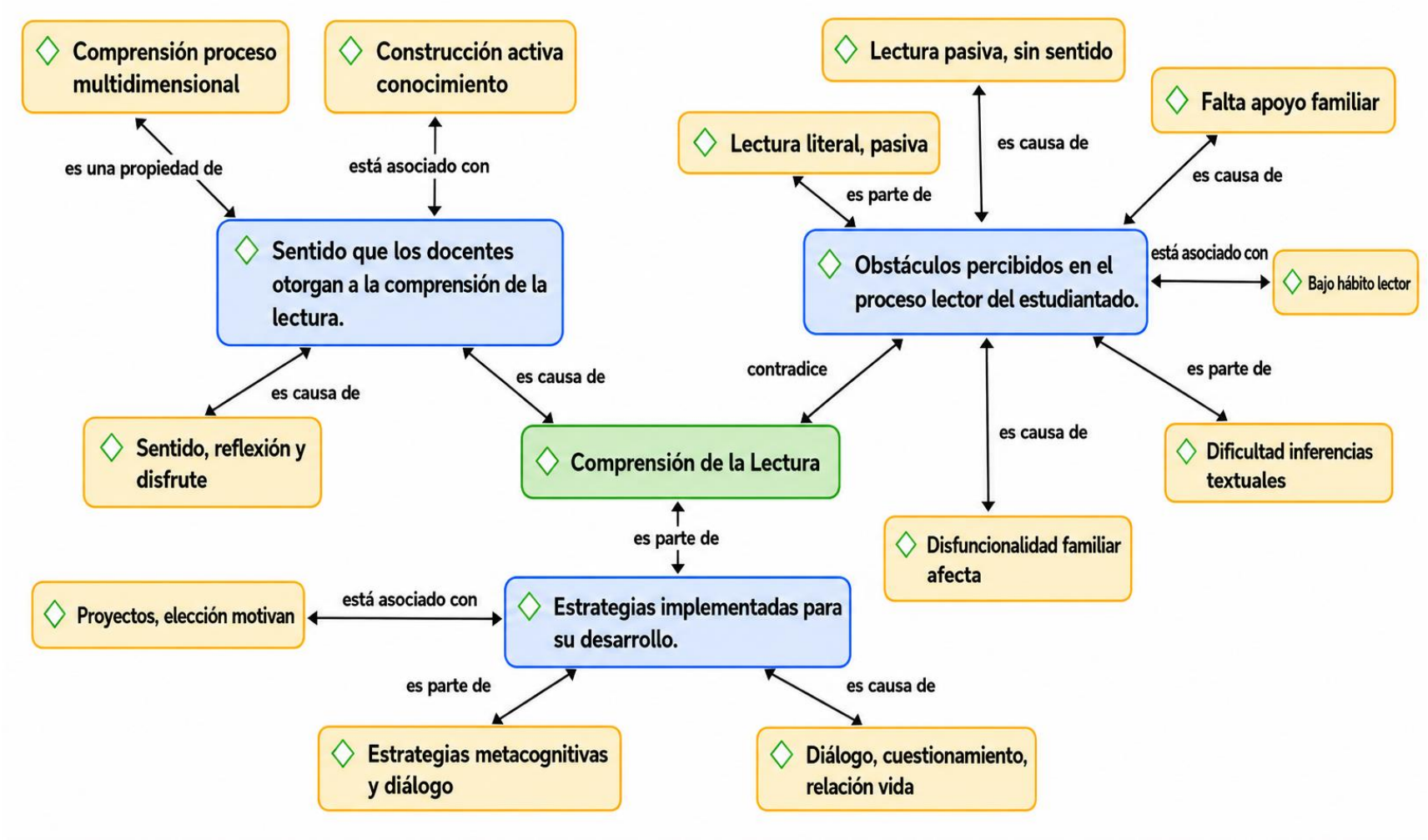
El análisis de las entrevistas en profundidad reveló que esta categoría se despliega en una compleja red de significados, obstáculos y estrategias, y configura un paisaje que demanda una aproximación desde el pensamiento complejo. La red no es lineal, sino que establece relaciones de causalidad, pertenencia y asociación entre los códigos emergentes. Los hallazgos confirman una visión holística de la comprensión y desafían las perspectivas reduccionistas que la limitan a la mera decodificación o a la identificación de información explícita. Lo que subyace es el reconocimiento de la comprensión de la lectura como un fenómeno que se imbrica con el contexto familiar, el hábito personal, la didáctica del diálogo y la capacidad metacognitiva del estudiante, lo que pone en evidencia que el fracaso o el

éxito lector nunca residen en un único factor, sino en la convergencia de múltiples sistemas interconectados.

A continuación, se presenta la red de relación de los códigos del análisis a partir de entrevistas en profundidad con docentes. Su estructura refleja las múltiples dimensiones que configuran la comprensión de la lectura en contextos escolares, articulando las percepciones del profesorado, los obstáculos que enfrentan los estudiantes, y las estrategias pedagógicas implementadas para fomentar una lectura significativa. Al integrar estos elementos, la red permite visualizar cómo se entrelazan las prácticas educativas, los desafíos socioculturales y las metodologías reflexivas, para ofrecer un marco interpretativo que orienta tanto la investigación como la intervención didáctica.

Figura 1

Categoría Comprensión de la lectura



Fuente. Atlas.ti 9 elaborado por Romero, M. (2025)

Categoría Pensamiento Complejo

El conjunto de entrevista en profundidad realizadas a docentes de educación primaria revela una convergencia crítica entre las experiencias pedagógicas y los postulados epistemológicos del Pensamiento Complejo (PC). Los códigos emergentes no sólo validan la pertinencia de este constructo teórico en el desarrollo de la comprensión de la lectura, sino que lo posicionan como la matriz indispensable para trascender los modelos educativos lineales y mecanicistas. El análisis se articula en torno a tres redes fundamentales: la necesidad intrínseca de la Integración de la comprensión de la lectura con principios del PC, la ineludible Influencia de los factores socioculturales en el desarrollo lector, y la urgente confrontación con las Tensiones entre modelos lineales de enseñanza y abordajes complejos de la lectura. La superación de estas tensiones y la asimilación del PC se postulan como el camino hacia la formación de lectores activos, críticos y situados.

El Pensamiento Complejo, en la voz de los docentes, se configura como un imperativo conceptual que redefine el acto de leer. Lejos de ser un proceso cognitivo aislado, la lectura se revela como un fenómeno multidimensional que exige la conexión constante entre las partes y el todo. La evidencia recogida en las entrevistas en profundidad es categórica al señalar esta interconexión: "El pensamiento complejo nos recuerda que todo está conectado, el contexto del niño, sus emociones, su cultura, sus conocimientos previos, incluso sus dificultades" (DOC01). Esta cita encapsula el principio hologramático, donde el todo está en la parte y la parte en el todo, lo que pone en evidencia que la comprensión de un texto no puede desvincularse del universo experiencial y emocional del lector.

Otro informante lo reafirma, al vincular explícitamente la práctica con la teoría de Edgar Morin: "Todo esto encaja mucho con lo que Morín plantea en el pensamiento complejo, porque uno no puede separar cada elemento como si no tuviera relación con el otro" (DOC01). Esta concepción orienta la labor docente no sólo a la instrucción, sino a la "cultivación" de una forma particular de acercamiento al mundo y a la resolución de problemas: "el pensamiento complejo está directamente relacionado con mi labor docente, ya que me va a permitir cultivar en mis estudiantes esa forma de ver el mundo, de solucionar diferentes situaciones, no con un solo enfoque, sino estudiando..." (DOC02).

El PC se convierte, por lo tanto, en el marco epistemológico que permite a los docentes concebir la comprensión de la lectura como un constructo que desarrolla lo cognitivo, lo afectivo, lo cultural y lo lingüístico simultáneamente: "Desde el pensamiento complejo entiendo la comprensión como un proceso multidimensional que desarrolla lo cognitivo, lo afectivo, lo cultural, lo lingüístico" (DOC04). Finalmente, la adopción del PC es

la vía para legitimar una práctica docente que busca la profundidad, y superar la visión reduccionista del proceso: "Yo considero que son totalmente pertinentes, porque permiten superar de eso de que leer es sólo decodificar, sin más, sin que se vaya más a la profundidad..." (DOC04).

Esta primera red explica cómo la aplicación del PC se traduce en una práctica pedagógica integradora, y desecha la fragmentación disciplinar y metodológica. Los hallazgos muestran que la comprensión de la lectura, al ser concebida desde el PC, exige un Proceso holístico, no lineal y un Enfoque globalizado conocimiento, conduce inevitablemente a la Conexión con el Todo.

La integración implica un cambio de foco de las técnicas a la vida: "Si uno mejora la comprensión de la lectura desde esa mirada, ya no se trata sólo de enseñar técnicas de lectura, sino de integrar la lectura con la vida de los niños" (DOC01). Este enfoque vital se fundamenta en la negación de la secuencialidad rígida. La comprensión es un evento simultáneo de activación de saberes, un "Proceso holístico, no lineal": "los modelos de lectura más actuales ya no lo ven como algo lineal o mecánico, sino como un proceso donde se activan muchos componentes a la vez..." (DOC01). La experiencia del aula confirma esta complejidad: "esa experiencia me ayuda a ratificar que el proceso de la comprensión de la lectura no es un proceso aislado. No es llevar un texto y ya coja, léalo y compréndalo. No, es como un proceso más allá, complejo" (DOC03).

La superación de la linealidad se relaciona con el Enfoque globalizado conocimiento, donde el saber de la lectura se transversaliza a todas las áreas del currículo: "el pensamiento complejo nos va a ayudar a mirar el conocimiento no de manera lineal, sino de manera estructurada, donde se encuentran los conocimientos o las temáticas de las diferentes áreas para formar un concepto como globalizado" (DOC02). Esta globalización es una forma de gestionar la diversidad y hacer la lectura pertinente: "Es pensar en la diversidad, en cómo integrar la lectura con otras áreas" (DOC01).

La manifestación más elevada de esta integración es la Conexión con el Todo, que alude a los principios dialógico y hologramático de Morin: "Es decir, eso es lo que requiere... conectar las partes con el todo, bajo los principios de la escucha, de la atención y bajo los principios dialógicos y hologramático" (DOC04). Esta cita no solo justifica el código, sino que ofrece el vocabulario teórico dialógico, hologramático que los docentes, de manera intuitiva o explícita, aplican en su práctica.

Esta categoría encuentra en el contexto sociocultural el anclaje dialógico de la lectura. Los docentes reconocen que el entorno, la oralidad y el contexto influyen de manera

significativa en el proceso de comprensión (DOC02). En contextos rurales o de tradición oral, como los referidos por los docentes, la lectura no es sólo decodificación, sino un acto de diálogo entre el texto, el lector y su herencia cultural.

Esta influencia se cristaliza en la necesidad de Incorporar fondos de conocimiento y reconocer los saberes que el estudiante trae de su hogar y su comunidad. "cuando el aula reconoce los fondos de conocimientos familiares, saberes de hogar y trabajo y los incorpora al currículo, los estudiantes leen con más compromiso y logran realizar inferencias quizás un poco más profundas" (DOC04). La negación de estos saberes previos, como se sugiere en otra cita "muchas veces nosotros los maestros creemos que los estudiantes cuando nosotros los enseñamos a leer vienen en cero y ellos tienen una cantidad de elementos que ya han desarrollado en su vida y nosotros simplemente lo obviamos y no le damos trascendencia a eso" (DOC04), constituye una práctica lineal que el PC busca corregir.

La Cultura oral localidad es identificada como un factor determinante que compite y, a la vez, enriquece la cultura escrita. "estos aspectos influyen mucho. Aquí las personas están acostumbradas a conversar, a contar historias, a cantar, a aprender de lo que oye. No tanto de lo que se lee, sino de lo que se oye" (DOC01). Los niños llegan al aula con un acervo narrativo y cultural rico, un "fondo de conocimiento" que debe ser activado: "Señor, ya mi abuelito me había contado esa historia" (DOC02), o "Los abuelos les cuentan historias de tiempos pasados, cuentos, y ellos lo traen a la práctica, lo traen a la práctica diariamente" (DOC05).

La consecuencia directa de esta incorporación es la habilidad de Conectar texto con realidad. El propósito pedagógico es que "Ellos se van a sentir que el texto no es algo aislado de su vida, sino que el texto o la lectura hace parte de su vivencia dentro del aula y fuera de ella" (DOC02). Sólo cuando el texto "hace sentido y se conecta con su vida diaria, o sea ellos le encuentran sentido a lo que están leyendo, no leen por leer..." (DOC04), se logra una comprensión profunda y contextualizada. Este hallazgo subraya que el sentido no está sólo en el texto, sino en la interacción dialógica del texto con la realidad del lector.

El tercer y crucial hallazgo es la identificación de las barreras que impiden la plena implementación de un enfoque complejo en la enseñanza de la lectura. Estas barreras, vistas como "Tensiones" que el PC busca resolver, surgen de la inercia de los modelos tradicionales y la rigidez institucional.

Las Prácticas docentes rutinarias son reconocidas como un obstáculo autoimpuesto: "nosotros los maestros somos muy rutinarios al momento de implementar el proceso de lectura" (DOC03). Esta rutina lleva a una pedagogía centrada en la forma, lo que fomenta la

Repetición, memorización = pasividad. Las consecuencias son la formación de lectores que simplemente cumplen la tarea, sin compromiso cognitivo: "las prácticas que están centradas en la repetición y en la memorización, producen lectores pasivos" (DOC04), y "algunos niños se dedican a leer el texto como de una manera pasiva" (DOC02).

Una de las tensiones más sutiles, pero destructivas, es la dicotomía entre Fluidez *versus* Sentido. Los docentes admiten que la presión por la técnica a veces anula el propósito fundamental de la lectura: "uno por querer que aprendan rápido se enfoca mucho en que lean fluido, que pronuncien bien las palabras, pero se nos olvida de tenernos a conversar sobre lo leído, a dejar que pregunten" (DOC01). La priorización de la mecánica sobre la semántica es el sello del modelo lineal.

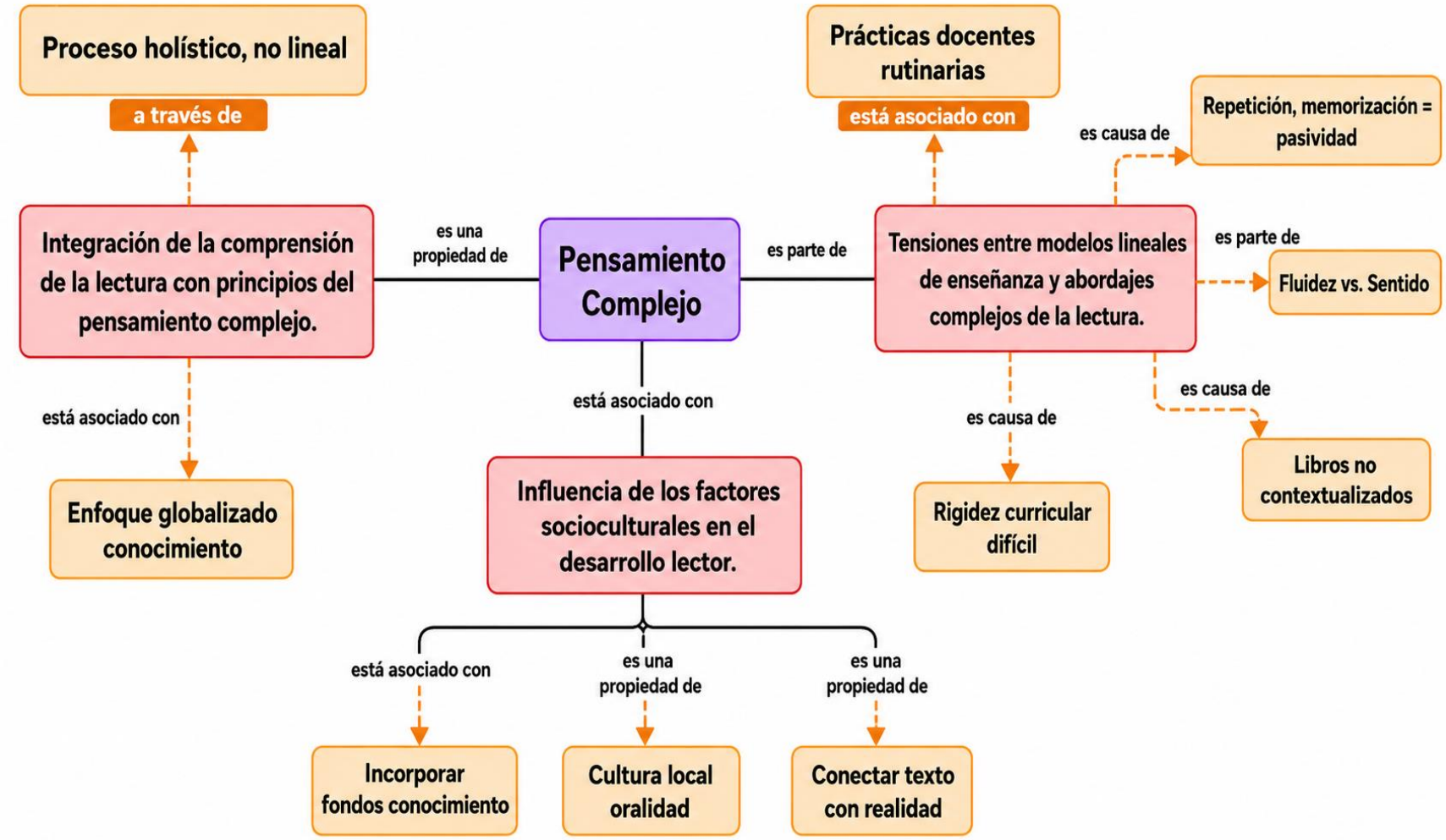
En el nivel institucional y curricular, la Rigidez curricular dificulta la aplicación de enfoques complejos, y obliga a los docentes a navegar entre la prescripción y la realidad del aula: "los currículos son rígidos y tenemos que cumplirlo, bueno tenemos que aprender a integrar este tipo de estrategias a ese currículo..." (DOC04). A esto se suman los libros no contextualizados, que profundizan la desconexión: "También los libros que nos llegan no siempre son cercanos a la realidad, no son contextualizados... Hablan cosas de ciudades que los niños no entienden muchas veces o de culturas que ellos no conocen y eso... a veces los desconecta" (DOC01).

La limitación de la evaluación a nivel superficial, manifestada en las Preguntas literales limitan, cierra el círculo de la linealidad: "Cuando el aula se limita a preguntas literales no se crea o se desarrolla en los estudiantes una lectura crítica y situada" (DOC04). La crítica y la situación son precisamente los pilares del pensamiento complejo aplicado a la lectura.

A continuación, se presenta la red que muestra la asociación de los códigos que han emergido desde el proceso analítico e interpretativo dentro del software ATLAS.ti 9 en relación con la categoría pensamiento complejo.

Figura 2

Categoría Pensamiento Complejo



Fuente: Atlas.ti 9 elaborado por Romero, M. (2025)

MOMENTO V

CONSTRUCTOS TEÓRICOS DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA

El Pensamiento Complejo de Morin obliga a los profesionales de la docencia a rebasar las didácticas lineales y a asumir la lectura no como una habilidad instrumental, sino como un proceso eco sistémico donde convergen el conocimiento, la cultura, la emoción y el contexto. En este capítulo se presenta la construcción teórica de la visión que emerge de la reflexión en torno al fenómeno que se ha ido construyendo para proponer una visión sistémica en la práctica de la Educación Primaria en relación con los elementos del Pensamiento Complejo asociados con los procesos de comprensión de la lectura.

Principio de Contextualización y Recursividad

La descolonización de la lectura

Para emprender este viaje de reflexión educativa deseo comenzar señalando que a la luz de este proceso de construcción de conocimiento se logró identificar que existe una necesidad imperativa de lograr la concientización sobre la lectura como un proceso cultural y de recursividad cognitiva. Desde este posicionamiento ontoepistémico precisa que el acto de leer ha sido históricamente encasillado por la pedagogía tradicional dentro de un marco técnico y desapasionado, reducido a la mera decodificación de grafemas y la extracción lineal de información. Sin embargo, en el umbral de la investigación educativa contemporánea, se pone en evidencia un profundo y necesario viraje paradigmático: la lectura, para ser significativa, no puede ser un ejercicio neutral ni aséptico. Debe ser comprendida como un acto de concientización cultural que se erige sobre un principio de contextualización y recursividad. Este constructo rechaza la ilusión de la universalidad textual y, en su lugar, exige que la comprensión se ancle profundamente en el universo simbólico, el fondo cultural, y la realidad socio-ecológica del estudiante.

En esta visión crítica, la lectura y fundamentalmente la comprensión de la lectura se transforma de ser un proceso de consumo pasivo a un mecanismo activo de producción de significados, empoderamiento epistémico y mediación bicultural, un desafío que interpela tanto a los modelos teóricos como a las políticas educativas vigentes.

Las bases epistemológicas de este constructo, son demostrativas de cómo la superación del modelo lineal de lectura y de un vestigio del reduccionismo pedagógico, se articula necesariamente con la psicología narrativa, la teoría de la concientización y los imperativos del pensamiento complejo. La adopción de este principio no es sólo una opción didáctica mejorada, sino que representa una exigencia ética y política cuyo elemento primordial es combatir la descontextualización programada que perpetúa las brechas de acceso al conocimiento en entornos de vulnerabilidad socio-cultural, para hacer de la pedagogía de la lectura un agente de transformación social y cultural.

Principio de Contextualización y Recursividad

Este constructo propone que la comprensión de la lectura solo es profunda cuando se enraíza en el universo simbólico y cultural del estudiante. Superar la noción de la lectura como mera extracción de información, como modelo lineal, para situarla como un acto recursivo de diálogo entre el texto, el contexto y el conocimiento previo (fondo cultural del lector). La lectura no es la asimilación de un código externo, sino la negociación interactiva de significados que ocurren en la estructura cognitiva del lector, se valida y se potencia al contrastarse con las narrativas fundacionales que estructuran la realidad del individuo. Esta idea se consolida con el planteamiento de Bruner (1990), quien señala que la mente humana utiliza la narrativa para organizar y dotar de sentido a las experiencias del mundo, haciendo indispensable que el texto se vincule con el contexto vital. La auténtica comprensión se da en la intersección donde la palabra escrita se encuentra y dialoga con la palabra ya vivida y prepara a nuevos momentos de interacción.

Al concebir la lectura de esta manera, se reconoce que el texto nunca es una entidad autónoma, sino una manifestación cultural que requiere de un contexto de referencia para su plena activación. El fracaso de los modelos meramente técnicos radica en su incapacidad para reconocer que la mente humana, antes de operar en el modo lógico-formal, organiza la experiencia y construye su identidad a través del pensamiento narrativo. De ahí que el fondo cultural, constituido por la oralidad, los mitos, las leyendas, los saberes ancestrales y los conflictos locales, sea el andamiaje cognitivo indispensable sobre el cual cada estudiante puede construir el puente hacia los textos escolares. Si ese andamiaje es ignorado, el texto se convierte en un objeto ajeno, impositivo y, en última instancia, silenciador de la voz y la experiencia del lector.

La dimensión de la concientización emerge cuando el acto de leer permite al estudiante no sólo comprender el contenido del texto, sino también comprender su propia posición en el mundo a través de él. La lectura contextualizada es, por definición, una lectura

crítica, tal como lo analizan Alba (2025) y Martínez (2025) en sus trabajos sobre la lectura crítica en la educación básica y media. Estos autores sugieren que la lectura crítica exige la capacidad de ir más allá de la superficie del texto para interrogar sus supuestos ideológicos, culturales y de poder. Cuando el texto se enlaza con la realidad local, el estudiante desarrolla la capacidad de pensar su propia práctica, tal como lo postula Freire (1970), y de ejercer una autonomía intelectual fundamental para la ciudadanía global, un aspecto clave de la formación en valores expuesta por Martínez de Arteaga (2011). La lectura se convierte en una herramienta para desvelar la estructura de la realidad, no simplemente para describirla.

Narrativa Crítica y Fundamentación Teórica

El reduccionismo pedagógico, que históricamente ha dominado la enseñanza de la lectura, concibe al texto escolar como una entidad autónoma y universal, capaz de ser decodificado independientemente de quién lo lee y dónde se lee. Esta visión ha generado una "descontextualización programada" que, en entornos de vulnerabilidad socio-cultural, se convierte en una barrera de acceso epistémico, una forma sutil pero profunda de exclusión. La limitación de los materiales no contextualizados no es un problema de diseño curricular menor; es una falla sistémica en el reconocimiento del capital cultural del estudiante.

La urgencia de superar este modelo es evidente al observar los resultados de evaluaciones internacionales como el de la prueba PISA. Los informes nacionales, como el del ICFES (2020) o los resultados de la OCDE (2018), a menudo revelan deficiencias persistentes en la comprensión de la lectura que van más allá de las habilidades básicas. El problema reside en la incapacidad de muchos estudiantes para movilizar sus conocimientos y aplicarlos a situaciones de la vida real, lo que Sánchez y García (2014) definen como el nivel más profundo de comprensión. Esta deficiencia es la consecuencia directa de una pedagogía que divorcia la lectura de la experiencia. Si la lectura no tiene relevancia inmediata para el mundo del lector, su motivación, su carga cognitiva y su capacidad de transferir ese conocimiento se ven drásticamente mermadas, como lo estudia Farray (2023). al analizar la incidencia de los hipertextos y la carga cognitiva en la comprensión de la lectura.

Para deconstruir esta limitación, el constructo se apoya en una articulación teórica robusta que exige una visión holística de la ciencia y la investigación, como la propuesta por Hurtado de Barrera (2000, 2010), y una perspectiva compleja. La implementación de la contextualización y la recursividad se apoya en dos pilares fundamentales: la Teoría de la Concientización de Paulo Freire (1970) y la Psicología Cultural y Narrativa de Jerome Bruner (1990), interconectados por la lente del Pensamiento Complejo de Edgar Morin (1998).

El principio de recursividad es la clave que articula a Freire y Bruner, y es un concepto medular en la epistemología de la complejidad. Morin (1998) establece que la recursión es el proceso por el cual los productos o efectos son a la vez causas y productores de lo que los produce. Aplicado a la lectura, esto significa que el acto de leer no es lineal (Lector →Texto → Comprensión), sino un circuito dinámico: la estructura narrativa del lector y su conexión con el fondo cultural que produce significado y permite la comprensión del texto resultante de esta dinámica, y este texto, una vez comprendido, modifica y enriquece la estructura narrativa del lector para su reproducción. Peñaranda-Franco (2016), al exponer la visión de Morin, enfatiza cómo esta visión supera el análisis fragmentario y lineal que caracteriza al reduccionismo pedagógico. La lectura es, por lo tanto, un bucle de auto-organización cognitiva y cultural.

Paulo Freire: El Texto y el Mundo como Unidades Inseparables

Freire (1970), en su crítica acérrima a la "educación bancaria", establece que la lectura de la palabra debe ser precedida por la lectura del mundo. Este principio es la base filosófica y política de la contextualización. La "educación bancaria" trata al estudiante como un recipiente vacío donde el conocimiento, el texto escolar; es depositado, y resulta en la pasividad y la alienación. Freire argumenta que la praxis educativa debe ser un acto dialógico donde el conocimiento emerge de la experiencia y la reflexión crítica sobre la realidad.

La crítica al material no contextualizado, por ende, es una crítica a la perpetuación de la educación bancaria. Los textos que ignoran los esquemas cognitivos y afectivos del estudiante requieren un esfuerzo doble, pues, el niño debe primero descifrar el código y, simultáneamente, compensar la ausencia de referencias culturales que le den sentido. Cuando el texto habla de su propia realidad, el acto de leer se transforma en un proceso de reconocimiento y empoderamiento. Quiceno (2023), en su estudio sobre las prácticas de lectura en el cotidiano escolar, subraya la importancia de este entrelazamiento entre lo local y lo textual, demuestra cómo la política educativa debe aterrizar en la realidad del trabajo docente para ser efectiva. La lectura se vuelve conscientizadora en la medida en que permite al estudiante "pensar su propia práctica" y superar la pasividad ante un texto que le resulta ajeno. La comprensión profunda es un acto de apropiación cultural y epistémica.

Esta postura freiriana encuentra un poderoso aliado en la visión de Henry Giroux (1990). Freire concibe al docente como un coinvestigador y liberador, y Giroux lo eleva a la categoría de intelectual transformador. El docente no es un mero técnico que aplica una metodología descontextualizada de lectoescritura, como las que critica Díaz (2009) por su enfoque puramente instrumental, sino un agente político y cultural. Su labor es diseñar tareas que obliguen al estudiante a comparar narrativas, a documentar la oralidad familiar y a aplicar los saberes ancestrales a los contenidos textuales. El docente se convierte en un mediador bicultural escuela y realidad cultural que teje el conocimiento de la comunidad en el tapiz curricular.

Además, la lectura como praxis concientizadora no puede desvincularse de la dimensión ética. Al respecto, Baeza (2020) y Salazar Raymond et al. (2018) enfatizan la dimensión ética de la investigación y la acción educativa. El compromiso con la contextualización es, en esencia, un imperativo ético: el reconocimiento de la dignidad y el valor del conocimiento cultural del estudiante. La negación del contexto no es un error pedagógico, sino una forma de violencia simbólica que descalifica la identidad cultural del aprendiz. La formación que resulta de este principio es, por tanto, una formación en valores para la ciudadanía global, arraigada en lo local, como lo detalla Ramos (2008) en el contexto de la globalización.

Jerome Bruner: La Estructura Narrativa de la Realidad

Bruner (1990) argumenta que la mente humana opera fundamentalmente a través del pensamiento narrativo para organizar y dar sentido a la experiencia. Este modo de pensamiento, que se distingue del modo lógico-científico, se centra en la acción, la intención y las vicisitudes humanas, y es el modo primario a través del cual los individuos construyen su realidad social y cultural. El Principio de Recursividad aquí es clave: la cultura nos dota de narrativas que estructuran nuestra comprensión del mundo.

La recursividad lectora se manifiesta en la medida en que el texto leído retroalimenta y transforma las estructuras narrativas internas del lector, y genera un proceso dinámico de reconstrucción del significado. Esta concepción se articula con la psicología cultural de Vygotski (1996), quien sostiene que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores está mediado por herramientas culturales y sistemas de signos (p. 98). En este marco, las narrativas locales y la oralidad se configuran como herramientas psicológicas que el estudiante moviliza para mediar su interacción con el texto escrito, entendido también como una herramienta cultural. De este modo, la comprensión de la lectura trasciende la decodificación para constituirse en un proceso sociocultural, en el que el sujeto interpreta,

resignifica y reconstruye el sentido a partir de su experiencia y de los recursos simbólicos disponibles en su contexto.

Al integrar los relatos locales, el docente promueve que el estudiante utilice el modo narrativo que ya posee como andamiaje para acercarse al modo lógico-científico o a cualquier otro tipo de texto escolar. Esta integración no es superficial; es la activación de la dimensión epistemológica de la investigación narrativa, que Flores (2021) conecta con la hermenéutica filosófica. La hermenéutica, el arte de la interpretación, exige una comprensión circular donde el intérprete proyecta su precompresión sobre el texto, y el texto, a su vez, refina esa precompresión. Este mecanismo permite al estudiante "negociar" el sentido del texto, contrastándolo con las narrativas de su propia comunidad, en lugar de aceptarlo pasivamente.

La relevancia de la narrativa se extiende a la esencia de la investigación cualitativa. Si, como señalan Taylor y Bogdan (2008), la investigación busca el significado, y si el significado se construye narrativamente, entonces la lectura es inherentemente una investigación cualitativa personal. El estudiante está constantemente realizando una observación participante de su propio proceso cognitivo y cultural, como lo describe Martín (2009). El docente, al valorar el relato oral del estudiante, valida su epistemología local y establece un diálogo de saberes, un acto filosófico esencial, como lo define Ruiz (2008). La comprensión profunda es, por lo tanto, la capacidad de reescribir mentalmente el texto en la clave de su propia experiencia cultural, un proceso constante de auto interpretación y re contextualización.

A continuación, representación gráfica de los aportes teóricos propuestos en los párrafos anteriores.

Figura 3

Representación gráfica del principio de contextualización y recursividad



Fuente: Elaborado por Romero, M. (2025), con apoyo de inteligencia artificial generativa a través de ChatGPT (OpenAI)

Implicaciones Pedagógicas y Sistémica de la Implementación Crítica

La implementación del principio de contextualización y recursividad exige una transformación sistémica que trasciende el cambio de una técnica didáctica por otra. Implica que las estrategias de enseñanza deben ser auténticas, pedagogías y de inmersión cultural y que el sistema educativo debe reconocer el Plan Decenal de Educación (MEN, 2016) como un mandato para la equidad, tal como lo exige la UNESCO (2017) en su guía para la inclusión.

1. Reestructuración Ecológica de la Lectura (Bronfenbrenner)

El marco del constructo debe ser comprendido a través de la Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (2002). El fracaso de la descontextualización es un fallo en el microsistema al desvincularlo del mesosistema. La implementación exige que el docente, como agente de cambio en el microsistema, diseñe actividades que sistemáticamente integren el exosistema en la tarea lectora. Esto significa que las actividades de lectura no

pueden limitarse al aula, sino que deben extenderse a la documentación de los saberes familiares, la recopilación de historias orales y la aplicación de los contenidos textuales a la resolución de problemas comunitarios. Es un mandato para crear aulas generadoras de conocimiento y no meros repetidores, como lo exigen (Fontainés y Camacho, 2005).

2. Mediación Bicultural y la Estructura de Tareas

El docente actúa como un mediador bicultural, capaz de traducir el discurso académico al lenguaje culturalmente sensible del estudiante y viceversa. Según enfatizan Vidal y Manríquez (2016) el papel crucial del docente como mediador de la comprensión de la lectura entre los estudiantes en todos los niveles se fundamenta en la contextualización de la lectura, que se vuelve una estrategia de acercamiento al texto, como lo sugiere Vásquez-Sierra (2022).

Las implicaciones didácticas incluyen:

- **Pre-lectura Contextualizada**: Antes de leer un texto sobre la hidrografía, se debe pedir al estudiante que documente las leyendas o los mitos de su comunidad sobre el río local. El texto del mundo se lee primero.
- **Lectura Dialógica**: La lectura se realiza mediante la contrastación constante del texto escolar con la versión oral o el saber local, y con la promoción de la negociación del sentido.
- **Post-lectura Recursiva**: La actividad final no es un cuestionario de respuesta cerrada, sino la producción de un nuevo texto o relato donde el estudiante reescribe la información en clave de su propia experiencia cultural. Esto convierte la lectura en un medio para producir cultura, no sólo para consumirla. Esta técnica activa las estrategias cognitivas y meta-cognitivas fundamentales para la comprensión (Sánchez & García, 2014).

3. El Desafío Teleológico y el Destino de la Lectura

La adopción de este constructo obliga a un debate sobre los fines de la educación, como lo plantea Monarca (2023). Si el fin es la mera incorporación del estudiante al sistema productivo global, la descontextualización puede ser vista como "eficiente. Sin embargo, si el fin es la formación de un sujeto consciente, crítico y autónomo, la contextualización y la recursividad se vuelven innegociables. El texto no es sólo un vehículo de información, sino una puerta de acceso a la dimensión ética y política de la ciudadanía. La lectura, en su forma más profunda, es la herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, un proceso complejo y multifacético que, según Muñoz y Clemenza de Araujo (2023) y Ortega y Mendoza (2025), es un requisito sine qua non para la participación democrática.

La superación de la descontextualización programada exige un compromiso con la epistemología cualitativa que valora el significado sobre la estandarización, tal como lo articulan Martínez Miguélez (2006) y Gurdián-Fernández (2007) en el marco de la investigación socio-educativa. La lectura es un acto de fenomenología personal, donde el estudiante se encuentra con el significado, como lo expone Campo (2018). Despojarse del reduccionismo pedagógico es, en esencia, liberar a la lectura de su prisión técnica y devolverle su potencia como acto de vida cultural y política.

Este primer principio que orienta la propuesta de este constructo se presenta como la respuesta crítica y analítica al fracaso del modelo lineal; fundamentado en la praxis liberadora de Freire y la psicología narrativa de Bruner, y enmarcado en el pensamiento complejo de Morin y la ecología del desarrollo de Bronfenbrenner. Este constructo exige que la educación reconozca el fondo cultural del estudiante no como una barrera, sino como el motor más potente para la comprensión profunda. La lectura, al convertirse en un diálogo recursivo entre el texto y el mundo del lector, se establece como un imperativo ético y una estrategia pedagógica de empoderamiento, que transforma al estudiante en un productor activo de conocimiento y un sujeto consciente de su propia realidad.

Principio de Multidimensionalidad

La Lectura como Fenómeno Transaccional y Emocional

El Pensamiento Complejo combate la visión cartesiana que separa mente y cuerpo, cognición y emoción, una dicotomía que ha lastrado la didáctica de la lectura por décadas. Este constructo postula que la comprensión de la lectura es un fenómeno inherentemente multidimensional que debe ser abordado mediante estrategias transaccionales, dialógicas e interdisciplinarias que ataquen de forma simultánea las esferas cognitiva, afectiva y cultural del estudiante. La meta es transformar la experiencia del estudiante desde un acto mecánico y solitario a un proceso reflexivo, profundamente motivador y contextualizado (Morin, 1998; Peñaranda-Franco, 2016). Al integrar el qué se lee (cognición) con el cómo se siente (afecto) y el dónde se aplica (cultura/contexto), el sistema educativo trasciende la alfabetización para anclarse en la formación de un lector crítico y comprometido (Freire, 1970).

El Error de la Desconexión Afectiva

La didáctica tradicional se ha centrado obstinadamente en la dimensión cognitiva-lineal, al priorizar la identificación de la idea principal, la secuenciación o la decodificación, bajo el supuesto implícito de que el proceso afectivo y la motivación son meros subproductos naturales de la habilidad alcanzada. Esta simplificación reduccionista ignora que la falta de

implicación, la resistencia y la pasividad del lector no son fallas de la inteligencia, sino síntomas patentes de una desconexión emocional y de una profunda falta de propósito o resonancia personal con el texto (Csíkszentmihályi, 1990). La mente, como sistema complejo, no procesa la información en compartimentos estancos; la emoción no es un adorno, sino un mecanismo de anclaje que determina la atención, la memoria y, por ende, la comprensión profunda (Damasio, 1994). Por lo tanto, el fracaso lector en la escuela primaria es, a menudo, un fracaso afectivo-pedagógico.

Para superar esta limitación, el constructo se apoya en dos pilares teóricos irreductibles que redefinen la relación entre el sujeto y el objeto de la lectura: la Teoría Transaccional de la Lectura de Louise Rosenblatt (1978) y la Teoría del Flujo (Flow) de Mihály Csíkszentmihályi (1990). Además, la mirada se extiende a la Ecología del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner (2002) para incorporar la dimensión cultural y contextual, haciendo de la Multidimensionalidad una praxis completa. La investigación educativa cualitativa (Taylor & Bogdan, 2008) se convierte en la lente metodológica para que el docente pueda capturar y validar las experiencias subjetivas del lector.

Louise Rosenblatt: El Acto Transaccional.

Rosenblatt (1978) revolucionó la epistemología de la lectura al postular que esta no es una recepción, sino una "transacción" dinámica, recíproca y única entre el lector y el texto. El significado no reside estáticamente, como un objeto que debe ser descubierto, sino que es cocreador en el encuentro íntimo entre las marcas impresas y el vasto fondo de conocimiento, las experiencias y las emociones. Esta visión destruye la autoridad unilateral del texto y sitúa al niño en Primaria como un agente activo de creación de sentido, una postura esencial para el desarrollo de la autonomía crítica (Freire, 1970).

- **Dimensiones Afectiva y Cognitiva a través de la Postura**: La Multidimensionalidad se hace evidente en los dos tipos de lectura (o "posturas") que Rosenblatt distingue, y que no son categorías fijas, sino extremos de un continuum en el que el lector oscila:
- **Lectura Eferente**: El foco está en lo que el lector debe llevarse del texto después de la lectura: la información, la instrucción, los datos. Es puramente cognitiva y orientada a la utilidad práctica o la retención (Sánchez & García, 2014).
- **Lectura Estética**: El foco está en lo que el lector vive o experimenta durante la lectura; en los sentimientos, las imágenes, las asociaciones y las resonancias subjetivas. Es profundamente afectiva, subjetiva y orientada a la experiencia estética (Díaz, 2009).

Para favorecer la comprensión de la lectura en los estudiantes del nivel de educación primaria es necesario diseñar y aplicar estrategias didácticas que no sólo permitan, sino que

exijan al estudiante el equilibrio y la alternancia reflexiva entre ambas posturas, la eferente y la estética, requieren que el estudiante aprenda a conmutar entre el análisis eferente *¿qué dice el texto de historia sobre los datos?* y la respuesta estética *¿qué sentimientos me provoca esta injusticia histórica?*, obligándose a cuestionar la supuesta neutralidad del texto.

La reflexión sobre la propia práctica (Freire, 1970) debe incluir la conciencia de la postura adoptada, por ejemplo, "Hoy leí este problema de matemáticas con una postura eferente para obtener la solución; ayer leí ese poema con una postura estética para sentir la melancolía del autor." Es esta oscilación dialógica y metacognitiva la que genera el lector crítico y reflexivo.

Mihály Csíkszentmihályi: La Motivación Intrínseca y el Flujo.

La dimensión afectiva, esencial para la transacción, se robustece a través de la Teoría del Flujo (Csíkszentmihályi, 1990). El Flujo es definido como un estado de concentración absoluta y disfrute intrínseco que ocurre cuando existe un equilibrio dinámico y preciso entre el nivel de desafío de una tarea y el nivel de habilidad del individuo. Es un estado óptimo de conciencia que facilita el aprendizaje profundo y la codificación de la experiencia.

La pasividad lectora, observada frecuentemente en estudiantes de Primaria, es la antítesis del Flujo. Un texto percibido como trivial (habilidad > desafío) provoca aburrimiento y apatía, mientras que uno incomprensible (desafío > habilidad) genera ansiedad y frustración. Ambos estados desconectan la dimensión afectiva y frenan la cognición. La Multidimensionalidad, por tanto, exige que las estrategias didácticas sean diseñadas como una secuencia de "micro desafíos" que mantengan al estudiante en el umbral del flujo.

Esta estrategia pedagógica se alinea perfectamente con la zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotski (1996), donde el aprendizaje ocurre en la brecha entre lo que el niño puede hacer solo y lo que puede lograr con ayuda. El docente-mediador (Vidal & Manríquez, 2016) interviene para ajustar el desafío del texto en el nivel de habilidad del estudiante, asegurando un constante estado de implicación afectiva y esfuerzo cognitivo.

El estudiante se transforma en lector crítico porque el acto de leer ya no es una obligación externa, sino una tarea intrínsecamente motivadora que lo absorbe y le da sentido de maestría. El sentimiento de satisfacción que acompaña al Flujo, refuerza el circuito neurológico (Damasio, 1994) y consolida la habilidad de lectura.

El Papel de la Emoción en el Sentido

La comprensión de la lectura como un fenómeno multidimensional se ve reforzada por los hallazgos de la neurociencia afectiva. António Damasio (1994) demostró que la emoción, lejos de ser un obstáculo para la razón, es una condición necesaria para la toma de

decisiones y la codificación de la información significativa. Las emociones actúan como "marcadores somáticos," atajos que ayudan al cerebro a evaluar rápidamente el significado y la relevancia de una información.

Cuando un estudiante lee un texto y experimenta una emoción (curiosidad, indignación, sorpresa), esa emoción actúa como un marcador somático que ancla el contenido conceptual en la memoria a largo plazo. La lectura puramente eferente, desprovista de resonancia afectiva, resulta en una codificación superficial y fácilmente olvidable.

La estrategia pedagógica de la Multidimensionalidad debe, por lo tanto, buscar deliberadamente la resonancia emocional. Esto se logra a través de la lectura en voz alta expresiva, la dramatización de pasajes clave, o la conexión explícita del contenido textual con las experiencias de vida del niño (Bronfenbrenner, 2002). Al permitir que el niño exprese "¿Qué siento cuando el personaje pierde su hogar?" o "¿Me indigna esta estadística de contaminación?", el docente está facilitando la activación del marcador somático y, por consiguiente, la consolidación del significado complejo (Hurtado de Barrera, 2010).

La Fenomenología de la Experiencia (Campo, 2018) se entrelaza aquí con la neurociencia: la conciencia del significado es la experiencia subjetiva del texto en el cuerpo y la mente del lector. El niño aprende a leer su propia respuesta interna (fenomenológica) para validar o cuestionar la información externa (epistemológica) y así logra una síntesis holística de la comprensión.

El Ecosistema Transaccional

La transacción de Rosenblatt no ocurre en el vacío, sino dentro del microsistema (la familia, el aula) y el mesosistema (la comunidad) del estudiante (Bronfenbrenner, 2002). La dimensión cultural, mediada por el diálogo, es el tercer eje de la Multidimensionalidad.

Vygotski (1996) enfatizó que el lenguaje, en su forma social y oral, es la herramienta psicológica fundamental que media el pensamiento. En Primaria, el diálogo grupal y la conversación (Ruiz, 2008) sobre el texto no son un complemento, sino la extensión natural de la transacción lectora. Cuando un niño dialoga, está externalizando su interpretación estética, para la confronta con las interpretaciones eferentes y estéticas de sus compañeros.

Esta confrontación dialógica cumple varias funciones esenciales para la complejidad:

- **Regulación Afectiva**: Permite al niño validar o modular su respuesta emocional ante el texto ("Pensé que era triste, pero me doy cuenta de que mi amigo lo ve como una aventura").

- **Negociación Cognitiva**: Fomenta la argumentación basada en la evidencia del texto (modo lógico), lo que desarrolla directamente el pensamiento crítico (Muñoz & Clemenza de Araujo, 2023).
- **Contextualización Cultural**: Conecta la lectura formal con los saberes del cotidiano escolar (Quiceno, 2023), al asegurar que el conocimiento no sea abstracto, sino anclado en la realidad social del estudiante.

El docente, en este escenario, actúa como un facilitador del diálogo (Ruiz, 2008), prioriza el cuestionamiento *¿Por qué el autor eligió terminar la historia así? ¿Quién se beneficia con esta narrativa?* sobre la respuesta única. Esta práctica dialógica exige al estudiante a codificar el texto (Strauss & Corbin, 2016) en categorías de opinión, hecho, o sentimiento, un acto que sintetiza las tres dimensiones del constructo.

El Docente como Ingeniero de la Experiencia

Este principio exige que el currículo de primaria y la práctica docente pasen de la gestión de información a la ingeniería de la experiencia lectora, es decir, un currículo integrado al proyecto como transacción. Este constructo exige la eliminación de los "silos" curriculares. La lectura no puede ser solo una actividad del área de Lenguaje, sino que debe integrarse con las otras áreas del conocimiento (Matemáticas, Ciencias Sociales) a través de proyectos unificados y auténticos. Estos proyectos deben ser lo suficientemente complejos para forzar al estudiante a transitar entre las posturas eferente y estética. Por ejemplo, un proyecto sobre "La Sequía en la Vereda" anclado en el ecosistema de Bronfenbrenner:

1. Fase Estética/Narrativa: Lectura de mitos locales sobre la lluvia o el agua (Quiceno, 2023). Actividad: Creación de un mural donde se dibujen las emociones que produce la sequía.
2. Fase Eferente/Científica: Lectura y análisis de textos sobre el ciclo del agua, estadísticas de precipitación y gráficos de consumo. Actividad: Elaboración de un informe de soluciones basado en datos (modo lógico-científico).
3. Fase Transaccional/Crítica: Debate grupal donde se compare el valor ético y cultural del mito con la evidencia científica. Actividad: Escritura de un manifiesto reflexivo donde se negocien los hallazgos y se propongan acciones cívicas (Martínez de Arteaga, 2011).

Este diseño curricular garantiza que la lectura sea un proceso de transformación permanente (Monarca, 2023), donde la habilidad cognitiva se alimenta del propósito afectivo, y este, a su vez, se valida en el contexto cultural.

La Praxis del Docente Dialógico

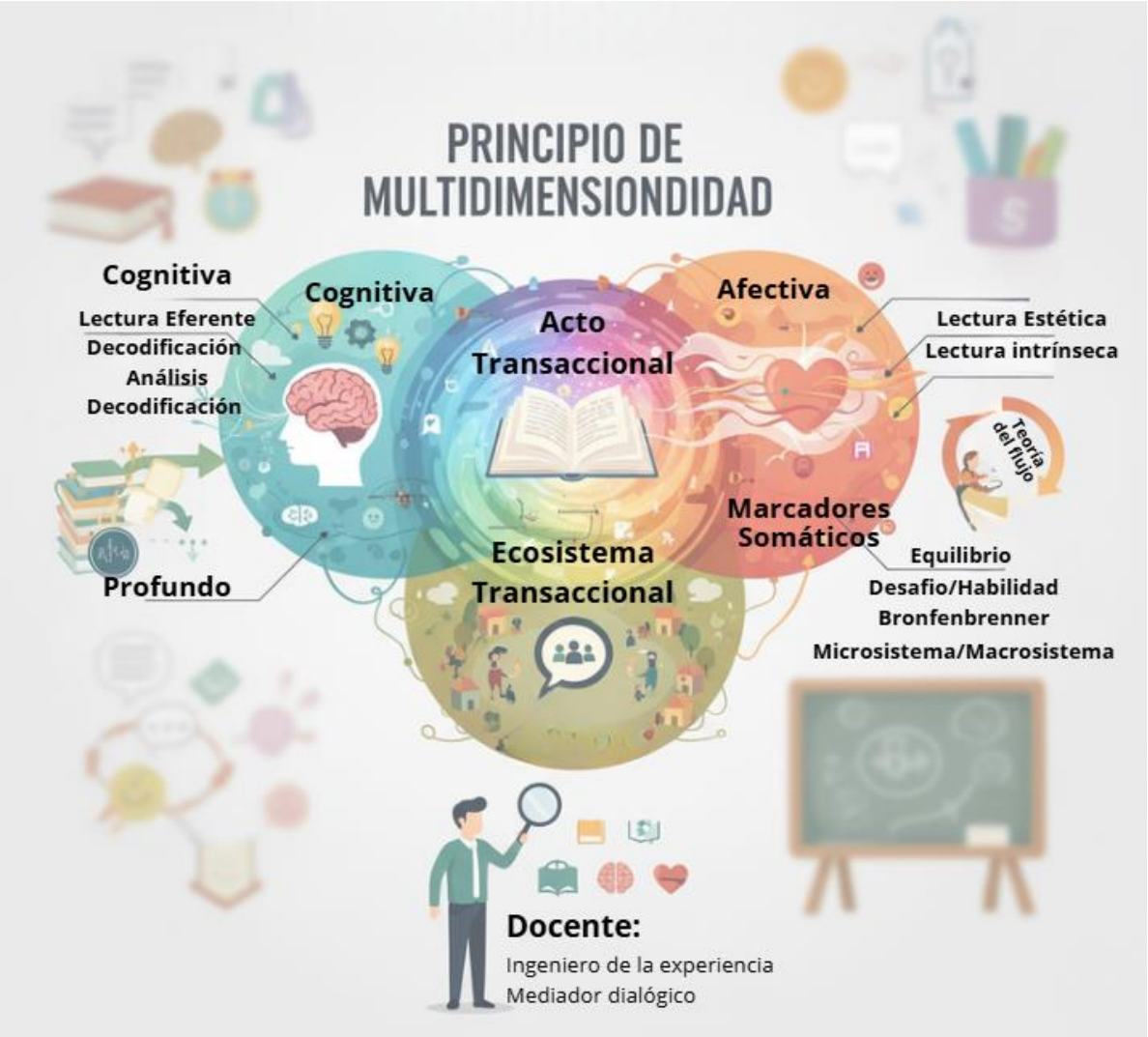
El docente se transforma en un guía del flujo y mediador epistemológico (Vidal & Manriquez, 2016). Su praxis se centra en tres imperativos:

- **Diseño de Micro-Desafíos**: Ajustar la complejidad del texto o la actividad de post-lectura para mantener el equilibrio entre habilidad y desafío, maximiza el estado de Flujo (Csíkszentmihályi, 1990).
- **Valoración de la Respuesta Estética**: Crear un ambiente seguro donde la expresión de emociones ante un texto sea valorada como una forma legítima de comprensión, no sólo como una actividad "creativa" (Rosenblatt, 1978; Campo, 2018).
- **Enseñanza de la Conmutación de Posturas**: Hacer explícito el proceso de lectura. El docente debe preguntar consistentemente: "¿Cuál fue tu postura al leer esto? ¿Cómo cambiaría tu comprensión si te enfocas sólo en los hechos o sólo en lo que sientes?"

La implementación de este Principio de Multidimensionalidad es un acto de responsabilidad ética (Solís Sánchez et al., 2023; Salazar Raymond et al., 2018), pues, garantiza que la lectura no sólo forme ciudadanos informados, sino también sujetos sensibles, reflexivos y autónomos capaces de participar activamente en el diálogo social, tal como lo exige el Plan Decenal de Educación (MEN, 2016). El resumen de este principio se presenta de manera gráfica en la siguiente figura.

Figura 4

Lectura como fenómeno transaccional y emocional



Fuente: Elaborado por Romero, M. (2025) , con apoyo de inteligencia artificial generativa a través de ChatGPT (OpenAI

Principio de Abordaje Holístico de la Dificultad

La Dificultad en Lectura como Producto del Habitus y el Capital Cultural

Este aspecto es la aplicación directa del principio de inclusión y recursividad de la Complejidad (Morin, 1998) a la didáctica de la remediación de la lectura. Postula que la dificultad en la comprensión no puede aislarse como un déficit puramente individual y endógeno, sino que debe ser reconocida como un fenómeno sistémico producto de la interacción recursiva entre las capacidades cognitivas del niño y las condiciones del entorno sociofamiliar. Exige un abordaje que, desde la mediación docente estratégica, se adapte a los ritmos y las lógicas individuales (Vygotski, 1996) e integre activamente al microsistema

familiar (Bronfenbrenner, 2002) en la construcción de un nuevo habitus lector. El objetivo no es sólo remediar una técnica, sino transferir capital cultural de manera consciente y ética (Bourdieu, 1986).

La visión lineal, simplista y cartesiana de las dificultades lectoras suele atribuirlas exclusivamente al estudiante, tales como: déficits endógenos (problemas de atención, dislexia, bajo coeficiente, fallas de decodificación). Esta postura, al centrar la causalidad únicamente en el individuo, despolitiza y descontextualiza el fenómeno, al ignorar que las dificultades más prevalentes (falta de inferencia, pasividad, falta de hábito lector) son síntomas sistémicos y relacionales (Peñaranda-Franco, 2016). Las debilidades en las competencias docentes y su formación para facilitar la comprensión de la lectura es otro elemento de complejidad que incide en el funcionamiento del sistema. De allí que el Pensamiento Complejo, exige un cambio de foco.

Otro aspecto es la vulnerabilidad socio familiar, la pobreza o la falta de apoyo parental también son causas, que no deben verse separadas, de la dificultad lectora, sino que son variables constitutivas de la misma. El fracaso lector en la escuela primaria es, por lo tanto, un fracaso afectivo-pedagógico (Multidimensionalidad) que tiene su raíz en la desigualdad de la distribución del capital cultural, lo que se traduce en un desarrollo deficitario a las habilidades y destrezas asociadas a la comprensión de la lectura.

La superación de esta limitación exige una aproximación teórica que entrelace la sociología de la educación con la psicología cognitiva y el desarrollo del pensamiento complejo como se orienta el constructo teórico que emerge de este estudio.

Aporte del marco sociológico para comprender la naturaleza estructural de la dificultad de la lectura.

Bourdieu (1986) proporciona el marco conceptual (sociología de la cultura) indispensable para entender la reproducción de la desigualdad a través del lenguaje y las prácticas simbólicas. El concepto de "capital cultural", los bienes simbólicos, el vocabulario formal, las prácticas de ocio letrado, la biblioteca en casa, se distribuye de manera desigual. El "habitus" de un niño dentro de un sistema de disposiciones adquirido en el hogar, de un entorno con bajo capital cultural puede no incluir la lectura como práctica natural, valorada o funcional.

Consecuentemente, las dificultades en lectura (como la pasividad o la incapacidad para adoptar la postura estética) son el resultado directo de la distancia cultural entre el habitus que la escuela presupone (un lector intrínsecamente motivado, con un rico fondo de conocimiento) y el habitus del estudiante.

La falta de apoyo familiar en estos casos no debe interpretarse como negligencia, sino como la ausencia de capital cultural específico para mediar la lectura formal (Vaca, 2008). El padre o cuidador, al no poseer el habitus letrado (o el metaconocimiento de la lectura eferente), carece de las herramientas para modelar la práctica. La mediación docente holística, por lo tanto, no puede limitarse a enseñar una estrategia de inferencia; su función primordial es transferir el capital cultural y el habitus lector al estudiante y, recursivamente, a su familia. Esto exige que el maestro diseñe actividades que permitan a los padres reconocer el valor de su oralidad y sus relatos como capital cultural válido (Quiceno, 2023), integrándolo activamente al proceso escolar.

Metacognición y Mediación Estratégica.

El componente pedagógico y psicológico de la holística se basa en la Instrucción Estratégica y la Metacognición (Brown & Campione, 1996). La dificultad en lectura, vista desde la complejidad, es fundamentalmente una dificultad para autorregular el propio proceso de comprensión (metacognición). El lector pasivo es aquel que carece de la conciencia de que existen estrategias para reparar fallas.

La mediación docente debe estar ajustada al ritmo de las demandas sociocognitivas que permiten potenciar el desarrollo de la comprensión de la lectura. Esto según proponen Brown y Campione (1996) es posible a través de la Instrucción Recíproca, que estrategias clave (resumir, preguntar, clarificar y predecir) deben ser modeladas explícitamente por el docente antes de ser internalizadas por el estudiante. La mediación docente holística es aquella que ajusta el ritmo y el grado de andamiaje no al grupo, sino al sistema de pensamiento del individuo, al situarse con precisión en su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Vygotski, 1996).

Al integrar a la familia, el docente no sólo modela estas estrategias para el niño, sino que las modela ante los padres o cuidadores. De esta forma, los padres son transformados en comediadores competentes que pueden reforzar las estrategias metacognitivas (preguntar y clarificar) en el hogar, cerrar la brecha del capital cultural y establecer un nuevo habitus de diálogo sobre el texto. El abordaje holístico, por tanto, se convierte en un programa de intervención sistémico que actúa simultáneamente sobre el microsistema y el mesosistema, abordando la dificultad como un fenómeno complejo y no como un defecto individual.

La Transferencia del Habitus Lector

El abordaje holístico de la dificultad exige una redefinición de la evaluación y la intervención, para anclarlas en la ética y la responsabilidad sistémica (Solís Sánchez et al., 2023).

Diagnóstico Contextualizado

El diagnóstico de la dificultad debe trascender la prueba estandarizada. Debe incluir una observación cualitativa (Taylor & Bogdan, 2008) del entorno del niño y la práctica lectora en casa. La evaluación debe centrarse en identificar las estrategias metacognitivas ausentes (Brown & Campione, 1996) y la distancia epistémica que tiene el estudiante para discernir entre el modo narrativo y el modo lógico-científico.

Intervención Transparente y Recursiva

Las intervenciones deben ser transparentes: el docente no sólo enseña la estrategia, sino que explica por qué funciona y cómo le ayuda al estudiante a ser dueño de su propio proceso (Freire, 1970).

El foco de estos talleres es la socialización del capital cultural. Los padres no son convocados para revisar tareas, sino para dialogar sobre los textos leídos en clase, al utilizar la oralidad como puente. El docente debe modelar la respuesta estética (Rosenblatt, 1978) y la pregunta crítica (Ruiz, 2008) para demostrar que su habitus cultural (la narración oral, la conexión emocional) es un capital válido para la comprensión. El objetivo es que la familia construya un clima afectivo-cognitivo que facilite el flujo (Csíkszentmihályi, 1990) en el hogar.

Modelar la lectura de un texto eferente (un manual, un problema de matemáticas) ante la familia, con la explicación de las reglas del modo lógico-científico para que los padres puedan ejercer esa mediación en el futuro.

Ética de la Intervención Holística

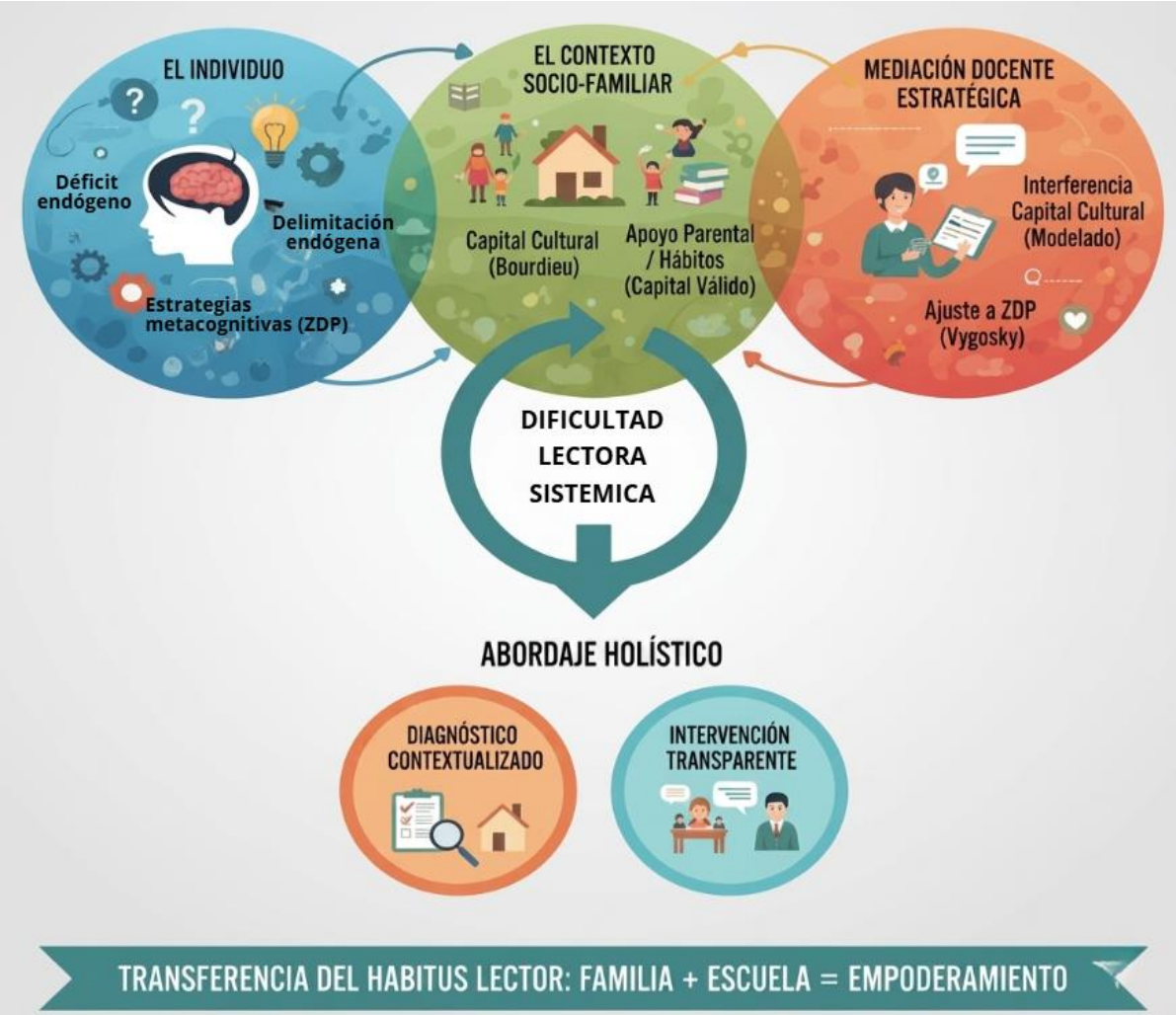
La implementación de este constructo es un acto de responsabilidad ética (Salazar Raymond et al., 2018) que protege al estudiante de la estigmatización. Al enmarcar la dificultad como un síntoma sistémico de la desigualdad del capital cultural, el sistema educativo asume su rol de agente de transformación social. Garantiza que la lectura no sólo sea una habilidad técnica, sino el mecanismo fundamental para la emancipación crítica (Freire, 1970) y la participación activa en el diálogo social, para cumplir así con los postulados de una educación inclusiva y equitativa (UNESCO, 2017).

El colofón de este constructo representa gráficamente los aspectos más preponderantes dentro de este tercer principio.

A continuación, se presenta una figura que describe cómo se conecta el capital cultural y el habitus para superar las dificultades de la lectura.

Figura 5

La dificultad lectora como producto del habitus y el capital cultural



Fuente: Elaborado por Romero, M. (2025), con apoyo de inteligencia artificial generativa a través de ChatGPT (OpenAI)

MOMENTO VI

SOCIALIZACIÓN DE LOS HALLAZGOS

Para avalar la autenticidad y el rigor científico en este tipo de estudios, resulta indispensable dar cumplimiento a la confirmabilidad, un criterio determinante que actúa como garante de la calidad de los hallazgos, entendida como el grado en que los hallazgos reflejan la realidad percibida y ejercitada por los participantes. Esta confirmabilidad se logra con la autenticación y contrastación de la información recopilada directamente con los sujetos estudio (Lincoln y Guba, 1985), lo cual trasciende ser un mero trámite administrativo o de validación formal. En oposición a ello, se configura como una dinámica interactiva basada en el intercambio continuo y la construcción conjunta en el que los informantes no sólo validan los hallazgos, sino que también los interpretan, enriquecen y contextualizan desde su propia experiencia y perspectiva.

La socialización de los hallazgos, por tanto, es un espacio de devolución ética y de co-construcción del conocimiento, en el que se reconocen y valoran las narraciones de los actores claves por ser los protagonistas del fenómeno investigado. Este proceso fortalece la credibilidad de la investigación y permite constatar que los resultados sean relevantes, comprensibles y aplicables en los contextos donde surgieron, para contribuir así con el compromiso social de la investigación cualitativa.

Desarrollo del Proceso de Socialización

El proceso se desarrolló siguiendo una planificación rigurosa dividida en las siguientes etapas:

- **Convocatoria y diseño del encuentro:** Para socializar los resultados, se diseñó un material visual que sintetizaba los constructos emergentes de la indagación. Con el fin de garantizar la asistencia, se seleccionó un punto de encuentro accesible para el profesorado de las tres instituciones implicadas (Normal Superior Montes de María, Diógenes Arrieta y Rodolfo Barrios Cabrera). Las citaciones se formalizaron a través de entregas físicas en las rectorías, complementadas con invitaciones digitales directas a los informantes clave.
- **Despliegue logístico:** En alineación con la fase de cierre del cronograma, el encuentro se fijó para el 5 de noviembre de 2025 en la Sala de Juntas de la Normal Superior Montes de María, elegida por su ubicación estratégica. El acondicionamiento del recinto priorizó una distribución espacial en semicírculo para incentivar una

comunicación simétrica y horizontal. Asimismo, se dispuso de los recursos técnicos (Video Beam), materiales de registro y elementos de hospitalidad necesarios para propiciar un ambiente acogedor.

- **Socialización de la arquitectura teórica:** Durante la sesión, la investigadora presentó de forma detallada el entramado teórico consolidado a partir del análisis fenomenológico, que abrió el espacio para el intercambio de saberes

Se explicó detalladamente cómo las dificultades reportadas por los docentes fueron: la falta de inferencia, pasividad lectora, desconexión cultural, las cuales dieron origen a los tres principios rectores:

- Principio de Contextualización y Recursividad: Enfocado en la descolonización de la lectura y el uso de la oralidad local como andamiaje.
- Principio de Multidimensionalidad: Que integra lo cognitivo, afectivo y social, que valida la emoción en el acto lector.
- Principio de Abordaje Holístico de la Dificultad: Que deja de ver la dificultad como un déficit del niño y la aborda como un fenómeno sistémico que requiere mediación estratégica y apoyo familiar.

Posteriormente se abrió un espacio para la discusión enriquecedora de los participantes con el propósito de intercambiar opiniones, percepciones e hicieran sus planteamientos a la investigadora.

Los docentes reconocieron sus voces en los hallazgos y validaron que los constructos teóricos no eran abstracciones lejanas, sino reflejos sistematizados de su realidad cotidiana en San Juan Nepomuceno.

Posteriormente, se les entregó un instrumento, que consistía en un cuestionario abierto para obtener sus apreciaciones de manera estructurada. Por último, la investigadora agradeció la participación y se despidió de los asistentes.

A continuación, se presenta algunas evidencias del registro fotográfico de la actividad de socialización desarrollada con los informantes clave.

Figura 6

Registro fotográfico de la socialización de los hallazgos



Fuente: Elaborado por Romero, M. (2025)

Resultados de la confirmabilidad docente

Como parte fundamental de este momento, se aplicó un cuestionario abierto a los docentes participantes (DOC01 a DOC05) para registrar formalmente su opinión y validar la pertinencia de la teoría sustantiva generada.

A continuación, se presentan las respuestas textuales y sintéticas de los informantes en la tabla siguiente.

Tabla 8

Validación de los Constructos Teóricos por parte de los Informantes Clave

Código Docente	Impresiones sobre el significado de los Constructos Teóricos desarrollados	Recomendaciones para mejorar esta aproximación teórica	Fortalezas y debilidades de esta aproximación teórica

DOC01	"Siento que los constructos le dan nombre y validez científica a lo que intentamos hacer empíricamente. El principio de contextualización refleja exactamente nuestra lucha por conectar la lectura con la vida del niño."	"Recomendaría incluir guías prácticas o talleres cortos para enseñar a los padres cómo apoyar este enfoque holístico en casa, ya que el acompañamiento familiar es nuestra mayor debilidad."	**Fortaleza:** La conexión con la realidad y la cultura local. **Debilidad:** La exigencia de tiempo para planear de esta forma frente a un currículo rígido.
DOC02	"Es muy pertinente. Ver la lectura como un fenómeno multidimensional explica por qué fallamos cuando solo nos enfocamos en decodificar. Me impactó ver la oralidad validada como teoría."	"Sería bueno integrar más ejemplos de cómo evaluar este proceso complejo, porque el sistema nos sigue pidiendo notas numéricas y eso a veces choca con la teoría."	**Fortaleza:** El rescate de la identidad montemariana como texto. **Debilidad:** La falta de recursos bibliográficos contextualizados en las escuelas.
DOC03	"Los constructos son un mapa de navegación. Me veo reflejada en la necesidad de no imponer textos, sino de usar los intereses y el contexto (proyectos de aula) para motivar."	"Sugiero que se haga énfasis en la formación docente continua sobre estos constructos, para que no se quede sólo en este estudio, sino que sea una política institucional."	**Fortaleza:** La integración de la oralidad y la motivación intrínseca. **Debilidad:** La resistencia al cambio de algunos compañeros que prefieren lo tradicional.
DOC04	"El significado es profundo porque ataca la raíz del problema: la desconexión. Entender la lectura desde la complejidad nos libera de la culpa de que 'el niño no aprende' y nos pone a mirar el sistema."	"Es necesario asegurar que las directrices nacionales (MEN) dialoguen con estos constructos, para que no sintamos que vamos en contravía de los estándares."	**Fortaleza:** La visión crítica y situada que empodera al estudiante. **Debilidad:** La dificultad de implementar la transdisciplinariedad con horarios fragmentados.
DOC05	"Para mí, el abordaje holístico es lo más valioso. Reconocer que la dificultad lectora viene de la falta de apoyo y recursos en casa, y no solo del niño, es muy humano y real."	“Recomiendo crear un banco de 'textos locales' (historias de abuelos, mitos) digitalizado para facilitar la aplicación del principio de contextualización."	**Fortaleza:** La dimensión afectiva y emocional (pijamas literarias). **Debilidad:** La dependencia de recursos que a veces las familias no tienen.

Elaborado por Romero, M. (2025)

Descripción de la Actividad de Cierre

El evento concluyó a las 11:30 a.m. del 5 de noviembre de 2025. La atmósfera final fue de empoderamiento docente; los participantes manifestaron que el estudio no sólo diagnosticó una problemática, sino que les otorgó un lenguaje técnico y teórico Pensamiento Complejo para defender sus prácticas pedagógicas innovadoras ante las exigencias estandarizadas.

Se destacó la participación activa de los cinco (5) docentes y la presencia de los coordinadores académicos, quienes mostraron interés en incorporar los principios de Contextualización y Recursividad en la actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI) para el año 2026. La jornada cerró con la entrega formal de un resumen ejecutivo de la tesis a las instituciones y un compromiso simbólico de los docentes para actuar como multiplicadores de esta visión compleja de la lectura en sus respectivas sedes. De esta manera, se cumplió con el criterio de confirmabilidad, que asegura que la teoría sustantiva generada es fiel a la vivencia y útil para la transformación educativa en San Juan Nepomuceno.

MOMENTO VII

REFLEXIONES FINALES

Luego de completar el recorrido de esta construcción colectiva de conocimientos es necesario reflexionar sobre el trabajo abordado. Por ello, este capítulo representa el espacio epistemológico donde la intención investigativa se consuma y se proyecta, donde la rigurosidad del método se disuelve en la fecundidad del constructo teórico. Estas reflexiones representan la síntesis trascendental y la proyección hermenéutica de un viaje que se inició en la preocupación empírica y culmina en la arquitectura conceptual. Esta tesis doctoral, encuentra aquí su resolución dialógica, al confrontar las esencias fenomenológicas develadas con la amplitud integradora del Pensamiento Complejo (PC) de Edgar Morin.

Como investigadora asumí la tarea de generar constructos teóricos que no sólo explicaran el fenómeno del rezago en la comprensión de la lectura, sino que ofrecieran un nuevo mapa de navegación para la praxis pedagógica en contextos de alta vulnerabilidad sociocultural, como el municipio de San Juan Nepomuceno, inmerso en la compleja realidad histórica de los Montes de María. Estas reflexiones encierran una visión densa y detallada de ese tránsito desde la experiencia vivida por los docentes hasta la cristalización de una nueva teoría sustantiva.

La elección del método fenomenológico trascendental, propuesta por Husserl y revisado por Campo (2018) no fue una decisión menor, sino el cimiento indispensable para una investigación que se negó a reducir la comprensión de la lectura a una serie de variables cuantificables. Por lo cual se consideró imperativo acceder al mundo de la praxis docente, a la conciencia intencional del docente sobre el acto de enseñar, como facilitar el aprendizaje en el estudiante y sobre el drama de la no comprensión de la lectura por parte del estudiante.

El primer acto de este cierre epistemológico radica en la valoración de la epojé que, al suspender el juicio sobre las teorías preestablecidas, la didáctica tradicional, y las presiones institucionales, logró un acceso puro a la voz de los docentes. La epojé funcionó como un filtro sutil, pero firme que permitió distinguir entre la opinión y la esencia de la experiencia. Las descripciones minuciosas de los docentes no fueron tratadas como información en bruto, sino como narrativas de conciencia donde la verdad del fenómeno se manifestaba.

La fecundidad de este "silencio" metodológico permitió confirmar que la dificultad de la comprensión de la lectura en el contexto estudiado no reside primariamente en el déficit

cognitivo del estudiante, sino en la fractura existente entre el acto pedagógico y la realidad vivida. La lectura se presenta, en sus voces, como un acto forzado, descontextualizado y, por ende, carente de sentido vital. Esta es la primera y fundamental esencia develada.

La reducción eidética constituyó el puente hacia la abstracción conceptual. El análisis estructural de las narrativas condujo a la identificación de patrones, invariantes y Eidos., esencias. La convergencia de las voces permitió aislar los componentes ineludibles del fenómeno, que se organizaron en tres grandes categorías, prefigurando los constructos finales.

Como en todo proceso complejo, la comprensión de la lectura presenta dificultades como una madeja de hilos personales, sociales, económicos, culturales e institucionales. No es lineal, sino recursiva: el rezago es causa de la exclusión social futura, y a su vez, efecto de la exclusión social presente (Morin, 1998). Por ello es necesario precisar que a la luz de este estudio la lectura es, ineludiblemente, una transacción que según Rosenblatt (1978) fracasa cuando el docente ignora el capital cultural y la carga afectiva del estudiante. La comprensión se activa por la conexión emocional.

En este sentido, la formación docente, percibida como insuficiente para abordar la complejidad, resultó en una praxis centrada en la decodificación, para perpetuar el ciclo de la incomprensión. Esta triangulación fenomenológica de las esencias es la base firme sobre la cual se edifican los constructos teóricos.

La tesis se propuso generar una respuesta teórica a cuatro propósitos específicos, los cuales se reencuentran y se sintetizan en el cuerpo de los constructos. El primer propósito fue describir las principales dificultades que enfrentan los estudiantes mediante la voz de sus maestros. Los resultados empíricos fueron crudos: la dificultad se manifestó como una barrera de sentido. Los estudiantes pueden leer palabras, pero no comprender su resonancia en el mundo. El análisis profundo reveló que estas dificultades se articulan en un entramado socio-cognitivo. Donde el texto ajeno, esos que son utilizados en clases, suelen ser ajenos a la identidad Montemariana. La oralidad, rica en narrativas, décimas, y música, es la forma natural de lectura del mundo en San Juan Nepomuceno. Al no ser validada en el aula, se genera una disociación cognitiva y afectiva (Freire, 1970).

En consecuencia, esta selección de textos genera la pasividad en el proceso lector del estudiante, puesto que actualmente la enseñanza se enfoca en la respuesta correcta y no en el proceso de llegar a ella. Los estudiantes carecen de las herramientas metacognitivas para monitorear su propia comprensión y se ven limitados a una recepción pasiva de la información.

Esta comprensión de la dificultad como una falla sistémica de contextualización y no sólo como una carencia individual, condujo a postular el principio de contextualización recursiva. Este constructo exige que la lectura sea entendida como un acto de lectura del mundo para poder ser un acto de lectura de la palabra (texto). Se establece una relación dialógica donde el texto impacta al contexto, y el contexto resignifica el texto.

El segundo propósito se centró en analizar la manera en que los fundamentos del pensamiento complejo se entrelazan con los procesos de comprensión de la lectura. Este es el corazón teórico del estudio. La esencia de la comprensión de la lectura, desde el pensamiento complejo, es la Multidimensionalidad y la Transaccionalidad.

El Pensamiento Complejo de Morin proporcionó el marco para trascender la visión cartesiana de la lectura como un proceso lineal. La dialógica Moriniana se aplica así:

- Dialógica: El lector no es un recipiente que recibe información del texto, sino un cocreador de sentido que dialoga con el texto a través de su capital cultural. El contexto es el tercer polo de esta relación dialógica.
- Recursividad Organizacional: El nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes es, recursivamente, el reflejo y el producto de la práctica pedagógica fragmentada. Para cambiar el resultado, se debe cambiar la práctica, la cual, a su vez, es transformada por los nuevos resultados. Es un bucle de retroalimentación constante.
- Principio Hologramático: El todo está inscrito en la parte (la capacidad de inferencia del estudiante, la motivación de un docente), y la parte está inscrita en el todo.

Esta articulación condujo al Principio de multidimensionalidad transaccional. El constructo postula que una pedagogía de la lectura debe abordar las dimensiones: cognitiva, afectiva, social, y ético-política.

Los propósitos finales fueron la caracterización y la consolidación de la significación de los constructos teóricos. Los constructos, ya delineados, se consolidan en una arquitectura teórica coherente que ofrece un modelo de intervención. El tercer gran constructo: el Principio de Abordaje Holístico de la Dificultad, nace de la necesidad imperiosa de una praxis no fragmentada.

El abordaje holístico integra la visión de la dificultad de Bourdieu (1986) y Freire (1970): La incomprensión es el resultado de un habitus social que no prioriza la lectura como práctica de poder y ascenso. La escuela debe generar un habitus lector a través de una

Mediación Estratégica y transparente, donde se enseñan explícitamente las herramientas metacognitivas y las estrategias de transferencia.

La dificultad debe ser abordada de forma inclusiva y transparente. El docente no sólo diagnostica la falla, sino que co-construye con el estudiante la estrategia para superarla. Esto implica una desmedicalización y desculpabilización del fracaso lector, al entenderlo como un síntoma sistémico.

El diálogo entre el pensamiento complejo, la fenomenología trascendental y la experiencia empírica de los docentes de San Juan Nepomuceno desemboca en la arquitectura teórica de la comprensión de la lectura. Da vida a tres principios emergentes que han sido señalados largamente entre las líneas de esta tesis doctoral.

El primer principio constituye el mandato central para la transformación. Postula que la comprensión de la lectura sólo es profunda y duradera cuando el acto de leer está anclado y retroalimentado por el entorno vital y cultural del lector. Considerar al contexto como un metatexto. Donde la geografía, la historia, los conflictos sociales y las tradiciones orales de San Juan Nepomuceno (la música de gaita, las tradiciones ancestrales) no deben ser accesorios, sino el primer corpus de lectura. El docente debe promover la narrativa crítica, donde el estudiante lee textos que le permiten interpretar y transformar su propia realidad.

La lectura, al validar los saberes locales, fortalece la identidad del estudiante; una identidad más fuerte genera mayor capacidad crítica, lo que, recursivamente, mejora la comprensión. Este bucle virtuoso rompe el ciclo de la imposición cultural a través de la descolonización del currículo.

Por ello, la práctica debe abandonar los modelos de manuales extranjeros y adoptar una Pedagogía del Territorio, donde cada actividad lectora es un estudio de caso situado. Se pasa de la lectura universal a la lectura esencialmente local.

El segundo principio se enfoca en el proceso de la comprensión, destacando su carácter no sólo cognitivo, sino emocional y volitivo. En el cual, el flujo y la conexión afectiva: Siguiendo a Csíkszentmihályi (1990), el docente debe diseñar experiencias de lectura que induzcan el estado de Flujo, un estado de inmersión total. Esto se logra cuando el desafío del texto se equilibra con las habilidades del lector, y cuando el texto provoca una conexión afectiva genuina. El docente se convierte en un Ingeniero de la Experiencia, en la creación de entornos que priorizan el gusto sobre la obligación.

Por lo que la lectura es una transacción entre el lector y el texto, el docente debe enseñar a gestionar esa transacción: a plantear preguntas previas (hipótesis), a renegociar el sentido si se pierde la comprensión y a integrar el nuevo sentido al esquema mental

preexistente. Para lo que es esencial promover la lectura como un acto de apropiación, donde el estudiante no repite lo que el texto dice, sino que lo integra a su sistema de creencias.

El último principio se centra en el mecanismo de respuesta ante el fracaso o la dificultad lectora, postulando que la intervención debe ser ética, justa y sistémica. La principal herramienta del abordaje holístico es la visibilización de la metacognición. El docente debe modelar su propio proceso de comprensión: "Yo, como lector experto, hago esto cuando no entiendo". Esto desarma el mito de que la comprensión es un don innato y lo revela como un proceso enseñable.

La dificultad no debe ser sancionada, sino utilizada como el pivote para el diálogo pedagógico. Cuando un estudiante no comprende, el docente debe preguntarse: "¿Qué de mi práctica, de mi texto o del contexto está impidiendo esta comprensión?".

El objetivo final es la transferencia de habilidades y el capital lector. Esto significa que el estudiante no sólo comprende un texto, sino que aplica esa habilidad en la lectura de otros códigos (el periódico, un contrato, un formulario) y en la resolución de problemas de la vida cotidiana. La lectura se convierte en una competencia para la vida.

Este andamiaje teórico implica una resignificación radical del rol docente. El maestro deja de ser un artesano que aplica recetas didácticas fragmentadas y se convierte en un arquitecto pedagógico. El docente, al operar bajo el pensamiento complejo, debe ser un estratega que integra las disciplinas. La historia del conflicto local se lee con el lenguaje, la estadística y la cultura, demostrando que la comprensión es un acto transdisciplinario.

Este modelo le devuelve al docente la autoría y el poder de decisión sobre su currículo y sus métodos, que lo alienta a innovar a partir de las realidades de sus estudiantes, para desafiar la verticalidad de los diseños curriculares externos. Esto es lo que contribuye con el desarrollo de la comprensión de la lectura en San Juan Nepomuceno; no es un objetivo meramente académico, sino un imperativo ético y político.

Esto, debido a que la capacidad de leer críticamente, es decir, de comprender la intencionalidad y la estructura de los textos que rigen la vida pública, es el fundamento de la ciudadanía plena. En un contexto marcado por la violencia y la post-verdad, la lectura crítica es el mecanismo de defensa contra la manipulación y la sumisión. El constructo teórico presentado en esta tesis es, en esencia, una pedagogía para la paz activa y la resiliencia social. Al dotar a los niños de la capacidad de comprender la complejidad, se les confiere la herramienta más poderosa para participar en la reconstrucción de su territorio.

A pesar de la riqueza y profundidad de las esencias develadas, es vital reconocer las fronteras y limitaciones intrínsecas del estudio. Su naturaleza fenomenológica implica que los

constructos generados son teoría sustantiva con una vocación contextual específica. La generalización estadística no aplica; en su lugar, se busca la transferibilidad analítica: el modelo es una pauta para otras realidades que compartan la complejidad sociocultural, la fragmentación pedagógica y el rezago lector (como otras zonas de conflicto o alta vulnerabilidad).

Una limitación adicional fue la dificultad para trascender completamente la narrativa de la carencia en algunas voces. Si bien se logró la epojé, la profunda impronta de las fallas estructurales se mantuvo en los relatos, lo que exigió un esfuerzo interpretativo constante para redirigir la crítica hacia la propuesta constructiva.

Esta tesis doctoral es un acto de fe en la educación como el motor insustituible del desarrollo humano. La comprensión de la lectura, liberada de sus ataduras tecnocráticas y vista a través del lente del pensamiento complejo, se revela como la llave maestra que abre las puertas del sentido y de la autonomía. San Juan Nepomuceno, con su historia de resiliencia y su rica cultura, no necesita caridad, sino herramientas de empoderamiento. El constructo propuesto es el reconocimiento de que la solución a los desafíos educativos reside en la propia comunidad. Los constructos teóricos son, en última instancia, un homenaje a la profunda sabiduría de los docentes entrevistados, quienes, con su práctica diaria, luchan por hacer de la lectura no sólo un derecho, sino la promesa cumplida de una vida vivida con plenitud y conciencia crítica. La palabra, una vez comprendida en su complejidad, se convierte en la herramienta para reescribir la historia.

REFERENCIAS

Alba, J. (2025). *Constructos teóricos sobre la enseñanza de la lectura crítica desde los referentes de la comprensión lectora en educación básica primaria.* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/2001/1894

Amado Arango, L. (2025). *Constructos teóricos sobre la comprensión lectora en el marco de desarrollo de textos desde la práctica de enseñanza de los docentes.* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador] Espacio Digital UPEL. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1937

Baeza, C. C. (2020). La dimensión ética de la investigación educativa. *Revista Ethika+, (1)*, 46-69. https://revistaethika.uchile.cl/index.php/ETK/article/download/57076/60669

Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados.* Paidós.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva.* Alianza Editorial.

Campo, T. (2018). De la fenomenología de Husserl a nuestro encuentro doctoral. *Scientiarium, (1)*, 584-594. https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/900

Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social.* Lom Ediciones.

Díaz, C. (2009). *Estrategias de aprendizaje de la lecto escritura*. Ediciones San Pablo.

Farray Berges, L. (2023). *Creación de un Modelo de Intervención Psicopedagógico que favorezca el desarrollo de habilidades intelectuales, la motivación de los estudiantes del tercer nivel del segundo ciclo de la educación secundaria en Santo Domingo, República D*. [Tesis doctoral, Universidad Córdoba]. https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/25386/2023000002675.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fermoso Estébanez, P. (1985). *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Ediciones Ceac.

Flores, G. N. (2021). Dimensión epistemológica de la investigación narrativa nexos con la hermenéutica filosófica. *Revista Argentina de Investigación Narrativa, 1*(2), 110-126. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5257

Fontainés, R., & Camacho, H. (2005). Dimensiones que definen un aula generadora de conocimiento. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales, 9*(1), 163-177. https://www.redalyc.org/pdf/309/30990111.pdf

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

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.

Gómez Torres, J., Keeling Álvarez, M., & Cintado Martínez, A. M. (2022). Socialización y visibilidad de las investigaciones educativas en la universidad de artemisa. *Revista EduSol, 22*(79), 70–85. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912022000200070

Gurdián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. CECC

Heredia Carrasco, L. del C., & Manzano Díaz, M. (2025). De la Lectura al Entendimiento: Estrategia

Metodológica para la Comprensión Integral. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(1), 5287-5310. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16220

Hurtado de Barrera, J. (2000). *Metodología de la investigación holística*. SYPAL.

Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Quirón Ediciones.

Husserl, E. (1990). *La Idea de La Fenomenologia: Cinco Lecciones*. Fondo de Cultura Economica.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2020). *Instituto Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2024.*

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

Martín, J. R. (2009). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador. Nure investigación.

Martínez de Arteaga, M. (2011). *Aproximación a un modelo teórico de la formación en valores para la ciudadanía global.* [Tesis doctoral, Universidad de Carabobo]. http://mriuc.bc.uc.edu.ve/handle/123456789/622

Martínez Miguélez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.

Martínez, A. (2025). *Construcción del significado de la lectura crítica de los estudiantes de media académica del Norte de Santander-Colombia*. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1951/1844

Meo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*. (44), 1-30. https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950240001.pdf

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Plan Decenal de Educación 2016–2026.* MEN. https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/men-pnde-2017.pdf

Monarca, H. (2023). *Los fines en educación: Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico.* Narcea Ediciones.

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Muñoz, S., & Clemenza de Araujo, C. (2023). Desarrollo del pensamiento crítico a través del fortalecimiento de la comprensión lectora y la comunicación escrita. Aproximaciones teóricas desde las instituciones educativas colombianas. *Impacto Científico, 18*(2), 309-337. https://produccioncientificaluz.org/index.php/impacto/article/view/41280/47561

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) (2018). Resultados.

Ortega, A., & Mendoza, K. (2025). La Comprensión Lectora para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Estudiantes de Décimo Año. *REINCISOL: Revista de Investigación Científica y Social*, *4*(7), 2154-2188. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10125692

Peñaranda-Franco, J. P. (2016). Pensamiento complejo de Edgar Morin: nueva visión del conocimiento. Revista Ingenio, 11(1), 186–194. https://doi.org/10.22463/2011642X.2109

Quiceno, L. (2023). *Prácticas de lectura en el cotidiano escolar de la localidad de Sumapaz, política educativa y trabajo docente*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional de la Plata]. https://doi.org/10.35537/10915/159699

Ramos, G. (2008). *La dimensión axiológica de la formación del ingeniero: un reto frente a la globalización neoliberal*. [Ponencia]. V Congreso Internacional de Telemática y telecomunicaciones. La Habana, Cuba.

Revista Fedumar Pedagogía y Educación, 1(1), 71-104.

Rosenblatt, L. M. (1978). The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work. Southern Illinois University Press.

Ruiz, M. (2008). *Filosofía del diálogo. Dimensión ética y política del arte de la conversación*. Universidad Nacional de Colombia.

Salazar Raymond, M. B., Icaza Guevara, M. de F., & Alejo Machado, O. J. (2018). La importancia de la ética en la investigación. *Revista Universidad y Sociedad*, *10*(1), 305–311. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000100305

Sánchez Miguel, E. S., & García-Rodicio, H. (2014). Comprensión de textos: conceptos básicos y avances en la investigación actual. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, *20*, 83-103. https://doi.org/10.14201/12563

Solís Sánchez, G., Alcalde Bezhold, G., & Alfonso Farnós, I. (2023). Ética en investigación: de los principios a los aspectos prácticos. *Anales de pediatría*, 195–202. https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2023.06.005

Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2008). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Paidós.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

Vaca, J. (2008). *Leer*. Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación. Biblioteca Digital de Investigación Educativa. https://www.uv.mx/bdie/files/2012/10/vaca_leer.pdf

Vásquez-Sierra. A. J. (2022). Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *6*(4), 618-633. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2607

Vidal, D., & Manríquez, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista De La Educación Superior*, 45(177), 95-118. https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.01.009

Vygotski, L. S., (1996). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: crítica.

ANEXOS

Anexo A: Consentimiento informado de los docentes

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

San Juan Nepomuceno Bolívar, 11 de septiembre de 2025

DOCENTE: 01

CONSENTIMIENTO INFORMADO

1. *Título tentativo de la investigación:* *CONSTRUCTOS TEÓRICOS DESDE EL PENSAMIENTO* COMPLEJO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN SAN JUAN NEPOMUCENO, BOLÍVAR (COLOMBIA)

2. Propósito de la investigación:

Este estudio tiene como propósito "generar constructos teóricos desde el pensamiento complejo para el desarrollo de la comprensión de la lectura en los estudiantes de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar (Colombia)". La investigación busca comprender los significados y experiencias vividas de los docentes frente a los procesos de mediación de la comprensión de la lectura, integrando sus voces en la construcción de orientaciones pedagógicas situadas y contextualizadas.

3. Responsable de la investigación:

María Patricia Romero Rodríguez, Doctoranda en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Lugar de trabajo: Institución Educativa Normal Superior Montes de María

4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación:

Municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar, Colombia.

Año 2025.

5. Duración de la investigación:

La investigación tendrá una duración aproximada de siete meses, incluyendo la recolección, análisis y devolución de la información a los participantes.

6. Descripción de la participación:

Su participación consistirá en colaborar como informante clave a través de dos técnicas principales: entrevistas en profundidad y observación directa en el contexto natural de su práctica docente. Las entrevistas serán semiestructuradas con preguntas abiertas que permitirán explorar en profundidad sus experiencias y percepciones. La observación se realizará durante sus clases, registrando situaciones relevantes mediante diarios de campo. Con su consentimiento previo, las entrevistas serán grabadas en audio para garantizar la fidelidad de los datos, acompañadas de notas de campo para complementar la interpretación fenomenológica.

7. Condiciones de la participación:

Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria, y usted podrá retirarse en cualquier momento sin que esto afecte su labor docente. No se modificarán sus prácticas habituales; las técnicas (entrevista en profundidad, observación directa y diario de campo) se realizarán en su propio contexto de aula. Toda la información que usted comparta será tratada con absoluta confidencialidad y se codificará para que no pueda asociarse a su identidad ni a la de su institución. Este estudio no implica riesgos físicos ni psicológicos, y en todo momento podrá expresar dudas o comentarios. Además, tendrá la oportunidad de conocer y validar los resultados obtenidos, de modo que su voz contribuya de manera directa a la construcción de los hallazgos y al fortalecimiento de las prácticas de comprensión de la lectura desde el pensamiento complejo.

8. Consentimiento del participante:

Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto no tener ninguna objeción en participar y acepto de manera voluntaria formar parte como participante, pudiendo retirarme en cualquier momento sin que ello represente ningún perjuicio.

Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o el Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación en calidad participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda, bajo el principio de respeto mutuo y confidencialidad.



Firma del responsable de la Investigación

Seudónimo o huella dactilar del Participante consistente.

C.I: 45.781.538

Correo electrónico: lilianaperdiz78@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3042160256

Lugar y Fecha: 11 de septiembre de 2025

C.C.: Participante y Comité de Ética 45.781.684

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

San Juan Nepomuceno Bolívar, 12 de septiembre de 2025

DOCENTE: 02

CONSENTIMIENTO INFORMADO

1. *Título tentativo de la investigación:* CONSTRUCTOS TEÓRICOS DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN SAN JUAN NEPOMUCENO, BOLÍVAR (COLOMBIA)

2. Propósito de la investigación:

Este estudio tiene como propósito "generar constructos teóricos desde el pensamiento complejo para el desarrollo de la comprensión de la lectura en los estudiantes de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar (Colombia)". La investigación busca comprender los significados y experiencias vividas de los docentes frente a los procesos de mediación de la comprensión de la lectura, integrando sus voces en la construcción de orientaciones pedagógicas situadas y contextualizadas.

3. Responsable de la investigación:

María Patricia Romero Rodríguez, Doctoranda en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Lugar de trabajo: Institución Educativa Normal Superior Montes de María

4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación:

Municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar, Colombia.

Año 2025.

5. Duración de la investigación:

La investigación tendrá una duración aproximada de siete meses, incluyendo la recolección, análisis y devolución de la información a los participantes.

6. Descripción de la participación:

Su participación consistirá en colaborar como informante clave a través de dos técnicas principales: entrevistas en profundidad y observación directa en el contexto natural de su práctica docente. Las entrevistas serán semiestructuradas con preguntas abiertas que permitirán explorar en profundidad sus experiencias y percepciones. La observación se realizará durante sus clases, registrando situaciones relevantes mediante diarios de campo. Con su consentimiento previo, las entrevistas serán grabadas en audio para garantizar la fidelidad de los datos, acompañadas de notas de campo para complementar la interpretación fenomenológica.

7. Condiciones de la participación:

Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria, y usted podrá retirarse en cualquier momento sin que esto afecte su labor docente. No se modificarán sus prácticas habituales; las técnicas (entrevista en profundidad, observación directa y diario de campo) se realizarán en su propio contexto de aula. Toda la información que usted comparta será tratada con absoluta confidencialidad y se codificará para que no pueda asociarse a su identidad ni a la de su institución. Este estudio no implica riesgos físicos ni psicológicos, y en todo momento podrá expresar dudas o comentarios. Además, tendrá la oportunidad de conocer y validar los resultados obtenidos, de modo que su voz contribuya de manera directa a la construcción de los hallazgos y al fortalecimiento de las prácticas de comprensión de la lectura desde el pensamiento complejo.

8. Consentimiento del participante:

Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto no tener ninguna objeción en participar y acepto de manera voluntaria formar parte como participante, pudiendo retirarme en cualquier momento sin que ello represente ningún perjuicio.

Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o el Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación en calidad participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda, bajo el principio de respeto mutuo y confidencialidad.



Firma del responsable de la investigación



Seudónimo o huella dactilar del Participante consistente.

C.I: 33.340.010

Correo electrónico: mildredsagitario69@hotmail.com

Contacto celular/teléfono: 3106866588

Lugar y Fecha: 12 de septiembre de 2025

C.C.: Participante y Comité de Ética 45.781.684

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

San Juan Nepomuceno Bolívar, 16 de septiembre de 2025

DOCENTE: 03

CONSENTIMIENTO INFORMADO

1. *Título tentativo de la investigación:* CONSTRUCTOS TEÓRICOS DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN SAN JUAN NEPOMUCENO, BOLÍVAR (COLOMBIA)

2. Propósito de la investigación:

Este estudio tiene como propósito "generar constructos teóricos desde el pensamiento complejo para el desarrollo de la comprensión de la lectura en los estudiantes de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar (Colombia)". La investigación busca comprender los significados y experiencias vividas de los docentes frente a los procesos de mediación de la comprensión de la lectura, integrando sus voces en la construcción de orientaciones pedagógicas situadas y contextualizadas.

3. Responsable de la investigación:

María Patricia Romero Rodríguez, Doctoranda en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Lugar de trabajo: Institución Educativa Normal Superior Montes de María

4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación:

Municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar, Colombia.

Año 2025.

5. Duración de la investigación:

La investigación tendrá una duración aproximada de siete meses, incluyendo la recolección, análisis y devolución de la información a los participantes.

6. Descripción de la participación:

Su participación consistirá en colaborar como informante clave a través de dos técnicas principales: entrevistas en profundidad y observación directa en el contexto natural de su práctica docente. Las entrevistas serán semiestructuradas con preguntas abiertas que permitirán explorar en profundidad sus experiencias y percepciones. La observación se realizará durante sus clases, registrando situaciones relevantes mediante diarios de campo. Con su consentimiento previo, las entrevistas serán grabadas en audio para garantizar la fidelidad de los datos, acompañadas de notas de campo para complementar la interpretación fenomenológica.

7. Condiciones de la participación:

Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria, y usted podrá retirarse en cualquier momento sin que esto afecte su labor docente. No se modificarán sus prácticas habituales; las técnicas (entrevista en profundidad, observación directa y diario de campo) se realizarán en su propio contexto de aula. Toda la información que usted comparta será tratada con absoluta confidencialidad y se codificará para que no pueda asociarse a su identidad ni a la de su institución. Este estudio no implica riesgos físicos ni psicológicos, y en todo momento podrá expresar dudas o comentarios. Además, tendrá la oportunidad de conocer y validar los resultados obtenidos, de modo que su voz contribuya de manera directa a la construcción de los hallazgos y al fortalecimiento de las prácticas de comprensión de la lectura desde el pensamiento complejo.

8. Consentimiento del participante:

Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto no tener ninguna objeción en participar y acepto de manera voluntaria formar parte como participante, pudiendo retirarme en cualquier momento sin que ello represente ningún perjuicio.

Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o el Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación en calidad participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda, bajo el principio de respeto mutuo y confidencialidad.



Firma del responsable de la investigación

Seudónimo o huella dactilar del

Participante consistente.

C.I: 1051817651

Correo electrónico: lilady2016@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3046619651

Lugar y Fecha: 16 de septiembre de 2025

C.C.: Participante y Comité de Ética 45.781.684

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

San Juan Nepomuceno Bolívar, 17 de septiembre de 2025

DOCENTE: 04

CONSENTIMIENTO INFORMADO

1. Título tentativo de la investigación: CONSTRUCTOS TEÓRICOS DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN SAN JUAN NEPOMUCENO, BOLÍVAR (COLOMBIA)

2. Propósito de la investigación:

Este estudio tiene como propósito "generar constructos teóricos desde el pensamiento complejo para el desarrollo de la comprensión de la lectura en los estudiantes de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar (Colombia)". La investigación busca comprender los significados y experiencias vividas de los docentes frente a los procesos de mediación de la comprensión de la lectura, integrando sus voces en la construcción de orientaciones pedagógicas situadas y contextualizadas.

3. Responsable de la investigación:

María Patricia Romero Rodríguez, Doctoranda en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Lugar de trabajo: Institución Educativa Normal Superior Montes de María

4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación:

Municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar, Colombia.

Año 2025.

5. Duración de la investigación:

La investigación tendrá una duración aproximada de siete meses, incluyendo la recolección, análisis y devolución de la información a los participantes.

6. Descripción de la participación:

Su participación consistirá en colaborar como informante clave a través de dos técnicas principales: entrevistas en profundidad y observación directa en el contexto natural de su práctica docente. Las entrevistas serán semiestructuradas con preguntas abiertas que permitirán explorar en profundidad sus experiencias y percepciones. La observación se realizará durante sus clases, registrando situaciones relevantes mediante diarios de campo. Con su consentimiento previo, las entrevistas serán grabadas en audio para garantizar la fidelidad de los datos, acompañadas de notas de campo para complementar la interpretación fenomenológica.

7. Condiciones de la participación:

Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria, y usted podrá retirarse en cualquier momento sin que esto afecte su labor docente. No se modificarán sus prácticas habituales; las técnicas (entrevista en profundidad, observación directa y diario de campo) se realizarán en su propio contexto de aula. Toda la información que usted comparta será tratada con absoluta confidencialidad y se codificará para que no pueda asociarse a su identidad ni a la de su institución. Este estudio no implica riesgos físicos ni psicológicos, y en todo momento podrá expresar dudas o comentarios. Además, tendrá la oportunidad de conocer y validar los resultados obtenidos, de modo que su voz contribuya de manera directa a la construcción de los hallazgos y al fortalecimiento de las prácticas de comprensión de la lectura desde el pensamiento complejo.

8. Consentimiento del participante:

Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto no tener ninguna objeción en participar y acepto de manera voluntaria formar parte como participante, pudiendo retirarme en cualquier momento sin que ello represente ningún perjuicio.

Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o el Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación en calidad participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda, bajo el principio de respeto mutuo y confidencialidad.



Firma del responsable de la Investigación



Seudónimo o huella dactilar del

Participante consistente.

C.I: 45.781.737

Correo electrónico: enibari65@gmail.com

Contacto celular/teléfono: 3023268410

Lugar y Fecha: 17 de Septiembre de 2025

C.C.: Participante y Comité de Ética 45.781.684

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

San Juan Nepomuceno Bolívar, 19 de septiembre de 2025

DOCENTE: 05

CONSENTIMIENTO INFORMADO

1. *Título tentativo de la investigación:* CONSTRUCTOS TEÓRICOS DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN DE LA LECTURA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN SAN JUAN NEPOMUCENO, BOLÍVAR (COLOMBIA)

2. Propósito de la investigación:

Este estudio tiene como propósito "generar constructos teóricos desde el pensamiento complejo para el desarrollo de la comprensión de la lectura en los estudiantes de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar (Colombia)". La investigación busca comprender los significados y experiencias vividas de los docentes frente a los procesos de mediación de la comprensión de la lectura, integrando sus voces en la construcción de orientaciones pedagógicas situadas y contextualizadas.

3. Responsable de la investigación:

María Patricia Romero Rodríguez, Doctoranda en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Lugar de trabajo: Institución Educativa Normal Superior Montes de María

4. Lugar y fecha de aplicación de la investigación:

Municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar, Colombia.

Año 2025.

5. Duración de la investigación:

La investigación tendrá una duración aproximada de siete meses, incluyendo la recolección, análisis y devolución de la información a los participantes.

6. Descripción de la participación:

Su participación consistirá en colaborar como informante clave a través de dos técnicas principales: entrevistas en profundidad y observación directa en el contexto natural de su práctica docente. Las entrevistas serán semiestructuradas con preguntas abiertas que permitirán explorar en profundidad sus experiencias y percepciones. La observación se realizará durante sus clases, registrando situaciones relevantes mediante diarios de campo. Con su consentimiento previo, las entrevistas serán grabadas en audio para garantizar la fidelidad de los datos, acompañadas de notas de campo para complementar la interpretación fenomenológica.

7. Condiciones de la participación:

Su participación en esta investigación es totalmente voluntaria, y usted podrá retirarse en cualquier momento sin que esto afecte su labor docente. No se modificarán sus prácticas habituales; las técnicas (entrevista en profundidad, observación directa y diario de campo) se realizarán en su propio contexto de aula. Toda la información que usted comparta será tratada con absoluta confidencialidad y se codificará para que no pueda asociarse a su identidad ni a la de su institución. Este estudio no implica riesgos físicos ni psicológicos, y en todo momento podrá expresar dudas o comentarios. Además, tendrá la oportunidad de conocer y validar los resultados obtenidos, de modo que su voz contribuya de manera directa a la construcción de los hallazgos y al fortalecimiento de las prácticas de comprensión de la lectura desde el pensamiento complejo.

8. Consentimiento del participante:

Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto no tener ninguna objeción en participar y acepto de manera voluntaria formar parte como participante, pudiendo retirarme en cualquier momento sin que ello represente ningún perjuicio.

Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o el Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación en calidad participante, respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda, bajo el principio de respeto mutuo y confidencialidad.



Firma del responsable de la investigación

Seudónimo o huella dactilar del

Participante consistente.

C.I: 33341444

Correo electrónico: evabarreto.2009@hotmail.com

Contacto celular/teléfono: 3233983005

Lugar y Fecha: 19 de Sep. de 2025

C.C.: Participante y Comité de Ética 45.781.684

Anexo B: Comunicación a los rectores

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

COMUNICACIONES A ENVIAR A LOS RECTORES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

San Juan Nepomuceno, Bolívar 30 de julio de 2025

Estimada Rectora:
Doc. Lorenza Carmona Pérez
I E Normal Superior Montes de María
San Juan Nepomuceno, Bolívar

Me dirijo a usted en el marco del doctorado en Educación del Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), para solicitar su autorización y colaboración en el desarrollo de mi investigación titulada "constructos teóricos desde el pensamiento complejo para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en San Juan Nepomuceno, Bolívar (Colombia)" y estará a cargo de mi persona como investigadora responsable María Patricia Romero Rodríguez.

El propósito de la misma es aplicar en la institución a la cual usted representa técnicas e instrumentos acordes con el método fenomenológico, como la observación directa complementada con el uso del diario de campo, la realización de las entrevistas con el uso de un guion con preguntas abiertas orientadas al objeto de estudio. y de un instrumento para la autorreflexión.

De igual manera, es importante informar que la aplicación de dichos instrumentos se hará con el previo consentimiento de los participantes quienes manifestaran en un Consentimiento informado su expresión voluntaria a participar. Del mismo modo, es importante dejar constancia que durante las entrevistas se utilizarán una grabadora de voz y tomarán notas de campo para garantizar la fidelidad de la información obtenida.

Recibido y autorizado para aplicar instrumentos de investigación en las condiciones descritas en la solicitud.
Lorena Carmona P
Rectora Normal Sup
Fecha: 1 Sept/ 2025

La finalidad de la aplicación de estas técnicas es favorecer la comprensión profunda de los significados y experiencias vividas por los docentes, en coherencia con el paradigma interpretativo, orientándose al logro de los siguientes propósitos específicos:

- Interpretar, a partir de la experiencia docente, las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar, en el desarrollo de la comprensión lectora.
- Explorar la manera en que los fundamentos del pensamiento complejo se relacionan con los procesos de comprensión lectora, según las valoraciones y prácticas narradas por los docentes participantes.
- Construir constructos teóricos emergentes desde la integración entre el pensamiento complejo y los modelos de comprensión lectora, que sirvan de referentes para el fortalecimiento de esta competencia en contextos rurales.
- Comprender la significación y el alcance pedagógico de los constructos teóricos propuestos, en la transformación de las prácticas didácticas orientadas al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria.

Solicitud de autorización

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

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

Atentamente,

María Patricia Romero Rodríguez
Doctoranda en Educación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico De Caracas
Correo electrónico: marypatryrr0480@gmail.com 3007065106

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

COMUNICACIONES A ENVIAR A LOS RECTORES DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

San Juan Nepomuceno, Bolívar 01 de agosto de 2025

Estimada Rectora:
Mg. Dina Luz Ospino Álvarez
I E Técnica en gestión empresarial Diógenes Arrieta
San Juan Nepomuceno, Bolívar

Me dirijo a usted en el marco del doctorado en Educación del Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), para solicitar su autorización y colaboración en el desarrollo de mi investigación titulada "constructos teóricos desde el pensamiento complejo para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en San Juan Nepomuceno, Bolívar (Colombia)", La investigación será desarrollada en varias instituciones de nuestro municipio y estará a cargo de la investigadora María Patricia Romero Rodríguez.

El propósito de la misma es aplicar en la institución a la cual usted representa técnicas e instrumentos acordes con el método fenomenológico, como la observación directa complementada con el uso del diario de campo mediante el empleo de un instrumento para la autorreflexión. Asimismo, se aplicará la entrevista en profundidad mediante el uso de un guion semiestructurado con preguntas abiertas orientadas al objeto de estudio.

De igual manera, es importante informar que la aplicación de dichos instrumentos se hará con el previo consentimiento de los participantes quienes manifestaran en un Consentimiento informado su expresión voluntaria a participar. De igual manera es importante dejar constancia que durante las entrevistas se utilizarán una grabadora de voz y tomarán notas de campo para garantizar la fidelidad de la información obtenida.

La finalidad de la aplicación de estas técnicas es favorecer la comprensión profunda de los significados y experiencias vividas de los docentes, en coherencia con el paradigma interpretativo, orientándose al logro de los siguientes propósitos específicos:

- Interpretar, a partir de la experiencia docente, las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar, en el desarrollo de la comprensión lectora.
- Explorar la manera en que los fundamentos del pensamiento complejo se relacionan con los procesos de comprensión lectora, según las valoraciones y prácticas narradas por los docentes participantes.
- Construir constructos teóricos emergentes desde la integración entre el pensamiento complejo y los modelos de comprensión lectora, que sirvan de referentes para el fortalecimiento de esta competencia en contextos rurales.
- Comprender la significación y el alcance pedagógico de los constructos teóricos propuestos, en la transformación de las prácticas didácticas orientadas al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria.

Solicitud de autorización

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

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

Atentamente,

María Patricia Romero Rodríguez
Doctoranda en Educación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico De Caracas
Correo electrónico: marypatyrr0480@gmail.com 300 396 5106

Recibí.
14/08/2025.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

San Juan Nepomuceno, Bolívar 30 de julio de 2025

Estimado Rectora:
Mg. Patricia Elena Sierra Ibáñez
I E Técnica Rodolfo Barrios Cabrera
San Juan Nepomuceno, Bolivar

Me dirijo a usted en el marco del doctorado en Educación del Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), para solicitar su autorización y colaboración en el desarrollo de mi investigación titulada "constructos teóricos desde el pensamiento complejo para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en San Juan Nepomuceno, Bolívar (Colombia)", La investigación será desarrollada en varias instituciones de nuestro municipio y estará a cargo de la investigadora María Patricia Romero Rodríguez.

El propósito de la misma es aplicar en la institución a la cual usted representa técnicas e instrumentos acordes con el método fenomenológico, como la observación directa complementada con el uso del diario de campo mediante el empleo de un instrumento para la autorreflexión. Asimismo, se aplicará la entrevista en profundidad mediante el uso de un guion semiestructurado con preguntas abiertas orientadas al objeto de estudio.

De igual manera, es importante informar que la aplicación de dichos instrumentos se hará con el previo consentimiento de los participantes quienes manifestaran en un Consentimiento informado su expresión voluntaria a participar. De igual manera es importante dejar constancia que durante las entrevistas se utilizarán una grabadora de voz y tomarán notas de campo para garantizar la fidelidad de la información obtenida.

R. H. 09-2025

La finalidad de la aplicación de estas técnicas es favorecer la comprensión profunda de los significados y experiencias vividas de los docentes, en coherencia con el paradigma interpretativo, orientándose al logro de los siguientes propósitos específicos:

- Interpretar, a partir de la experiencia docente, las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar, en el desarrollo de la comprensión lectora.
- Explorar la manera en que los fundamentos del pensamiento complejo se relacionan con los procesos de comprensión lectora, según las valoraciones y prácticas narradas por los docentes participantes.
- Construir constructos teóricos emergentes desde la integración entre el pensamiento complejo y los modelos de comprensión lectora, que sirvan de referentes para el fortalecimiento de esta competencia en contextos rurales.
- Comprender la significación y el alcance pedagógico de los constructos teóricos propuestos, en la transformación de las prácticas didácticas orientadas al desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria.

Solicitud de autorización

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

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

Atentamente,

María Patricia Romero Rodríguez
45.481.629
Doctoranda en Educación
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico De Caracas
Correo electrónico: marypatryrr0480@gmail.com

Anexo C: Revisión por expertos

PROTOCOLO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN PARA DISEÑAR EL INSTRUMENTO
MATRIZ CATEGORIAL PREVIA

Propósito		Pregunta	Ejede análisis	Definición	Claridad					Coherencia					Relevancia					La pregunta debe			Observaciones
					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Mantenerse	Modificarse	Eliminarse	
Interpretar, a partir de la experiencia docente, las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolivar, en el desarrollo de la comprensión de la lectura.	1	¿Cuáles son las principales dificultades que usted ha identificado en sus estudiantes para desarrollar la comprensión de la lectura?	Pensamiento complejo para el desarrollo de la comprensión de la lectura en los estudiantesde	Examina la significación y el alcance pedagógico de los constructos teóricos emergentes en la transformación de las prácticas didácticas orientadas al desarrollo de la comprensión de la lectura en estudiantes de educación primaria, desde una perspectiva situada y recursiva.					X				x					x	Si			
	2	¿Qué metodologías empleadas cree que inciden en esas dificultades?							X					X					x	Si			
	3	¿En qué medida las costumbres, valores o prácticas culturales de la comunidad, como la oralidad, la lectura compartida o el uso de la lengua materna, influyen en la comprensión de la lectura de sus estudiantes?							X					x					x	Si			
	4	¿Cómo cree que el contexto familiar y social del estudiante influye en su desempeño lector?							x					x					x	Si			
	5	¿Según su entendimiento							x					x					X	Si			

5

Analizar la manera en que los fundamentos del pensamiento complejo se entrelazan con los procesos de comprensión de la lectura, a partir de las valoraciones, prácticas y significados narrados por los docentes participantes.		del pensamiento complejo cómo cree que se relaciona con su labor docente?																					
	6	¿Podría describir alguna estrategia o experiencia en la que haya integrado el pensamiento complejo para enseñar comprensión de la lectura? ¿Cómo percibe							X					x				x	Si				
	7	que este enfoque contribuye o no al aprendizaje lector de los estudiantes? ¿Qué limitaciones o							X					x			x		Si				
	8	retos ha encontrado al intentar aplicar el pensamiento complejo en su práctica? A partir de su experiencia,							x					x				X	Si				
Caracterizar los constructos teóricos emergentes resultantes de la integración entre el pensamiento complejo y los modelos	9	¿qué conceptos claves considera pertinente para explicar cómo se desarrolla la comprensión de la lectura en su contexto? ¿Cómo se relacionan los modelos							x					x				x	Si				
	10	aplicados de comprensión de							x					x				x	Si				

de comprensión de la lectura, identificando su pertinencia para el fortalecimiento de esta competencia en el contexto del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar.		la lectura con el pensamiento complejo?																					
	11	¿Cómo considera que estos elementos teóricos pueden aplicarse para mejorar la comprensión de la lectura en su comunidad educativa?							x				x					x	Si				
	12	¿Qué tan pertinentes cree son los conceptos relacionados con el pensamiento complejo para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes? Desde su							x				x					x	Si				
Examinar la significación y el alcance pedagógico de los constructos teóricos emergentes en la transformación de las prácticas didácticas orientadas al desarrollo de la	13	experiencia, ¿qué otros aspectos deben tenerse en cuenta al momento de proponer una estrategia orientada al mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes? ¿Cómo imagina que estas							x				x					x	Si				
	14	nuevas comprensiones podrían influir en su manera de							x				x					x	Si				
comprensión de la lectura en estudiantes de educación primaria, desde una perspectiva situada y recursiva.		orientar las prácticas didácticas?																					
	15	¿Qué cambios considera puede implementar en su práctica docente para fortalecer la comprensión de la lectura?							x				x					x	Si				
	16	¿De qué manera sus experiencias y ajustes en la práctica retroalimentan las ideas y teorías que se van construyendo en torno a la comprensión de la lectura?							x				x					x	Si				

*Clara: La preguntase entiende. *Coherente: La pregunta se relaciona con la definición * Relevante: La pregunta es importante.

Observaciones (precisar si hay SUFICIENCIA): (Si/No) Remitirse a los comentarios.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del experto validador. Viviana Támara Arias DNI: 33341537

Especialidad del experto: Licenciada en español y literatura, Master Didáctica de la Lengua, Doctora en Educación.

Guía de observación directa

Título del estudio: *Constructos teóricos desde el pensamiento complejo para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes deeducaciónprimariaenSanJuan Nepomuceno, Bolívar (Colombia)*

Objetivo de la observación: Registrar de manera sistemática y fiel las prácticas pedagógicas, interacciones y contextos en los que se desarrolla la comprensión lectora, identificando elementos que aporten a la construcción de constructos teóricos desde el pensamiento complejo.

Contexto de aplicación: Aula de clases de los docentes participantes, durante actividades relacionadas con la comprensión de la lectura. Se buscará un ambiente natural, sin interrumpir ni modificar el desarrollo normal de las clases.

Rol del observador: El investigador asumirá un papel de observador participante, manteniendo una postura reflexiva y abierta, evitando emitir juicios previos. Se privilegiará la descripción detallada de lo observado antes que la interpretación inmediata.

Aspectos a observar: Se registrarán situaciones relacionadas con: Estrategias pedagógicas empleadas para facilitar la comprensión de la lectura. Interacciones entre docente y estudiantes en torno al texto y la lectura. Recursos y materiales utilizados. Manifestaciones de dificultades y logros en los procesos de comprensión de la lectura. Actitudes, gestos y comportamientos que aporten información sobre la dinámica de enseñanza y aprendizaje.

Registro de la información: Se empleará un diario de campo estructurado (con secciones de descripción, reflexiones y primeras impresiones). El registro será inmediato y fiel a lo acontecido, procurando no omitir detalles significativos. Cuando sea posible, se complementará con notas marginales sobre emociones, expresiones no verbales y situaciones emergentes.

Ética y consentimiento: La observación se realizará únicamente con el consentimiento informado de los docentes participantes y la autorización institucional. Se mantendrá la confidencialidad y anonimato de los datos en todas las fases de la investigación.

Datos de identificación

- **Fecha:** **Hora:** **Duración:**
- **Nombre del observador:**
- **Código del docente observado:** **Grado/Grupo:** **Número de estudiantes presentes:**

Propósitos específicos	**Aspectos a observar**	**Indicadores observables**	**Registro descriptivo**	**Notas interpretativas / reflexivas**	**Debe Mantenerse**	**Debe Modificarse**	**Debe Eliminarse**
1. Describir las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de la comprensión de la lectura, considerando factores pedagógicos, culturales y contextuales.	Manifestaciones de dificultad durante actividades lectoras. Reacciones de los estudiantes frente a textos. Estrategias usadas por el docente para atender dificultades. Factores contextuales que influyen (recursos, ambiente, participación).	Vacilaciones al leer en voz alta. Dificultad para responder preguntas de comprensión. Escasa participación en discusiones sobre el texto. Docente ajusta o no su explicación frente a dificultades. Tipo de materiales utilizados (libros, cartillas, TIC, recursos propios). Pertinencia y contextualización de los materiales. Uso creativo e innovador de recursos.			X		
2. Analizar cómo se entrelazan los fundamentos del pensamiento complejo con los procesosde comprensión de la lectura.	Estrategias didácticas empleadas por el docente. Conexión de la lectura con otras áreas o experiencias de vida. Promoción de la interrelación entre ideas y perspectivas.	Uso de ejemplos de la vida cotidiana para explicar el texto. Relación de la lectura con problemas sociales, culturales o comunitarios. Participación de estudiantes con diferentes			X		

10

		interpretaciones del texto. Actividades previas, durante y posteriores a la lectura. Estrategias de activación de conocimientos previos. Formas de abordar vocabulario, inferencias y análisis de texto.					
3. Caracterizar los constructos teóricos emergentes de la integración entre pensamiento complejo y comprensión de la lectura.	Formas en que los docentes introducen reflexiones críticas sobre la lectura. Evidencia de vínculos entre teoría y práctica en el aula. Prácticas innovadoras o alternativas para enseñar comprensión de la lectura.	Actividades de análisis crítico de textos. Preguntas abiertas que invitan a la reflexión. Docente promueve distintas maneras de interpretar un mismo texto. Articulación entre lo cognitivo y lo afectivo. Relación entre experiencias individuales y colectivas. Reconocimiento de la diversidad y del contexto sociocultural. Estrategias que			X		
		fomentan la reflexión crítica.					
4.Examinar la significación y el alcance pedagógico de los constructos emergentes en la transformación de la práctica docente.	Cambios visibles en la práctica pedagógica durante las clases observadas. Ajustes en estrategias según necesidades del grupo. Incorporación de recursos o métodos novedosos.	Uso de nuevas dinámicas en comparación con prácticas tradicionales. Evidencia de adaptación pedagógica frente a las respuestas de los estudiantes. Comentarios o reflexiones del docente en voz alta que muestran intención de cambio. Momentos significativos que revelen percepciones o creencias del docente.			X		

Observaciones (precisar si hay SUFICIENCIA): (Si/No) Remitirse a los comentarios.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del experto validador. VIVIANA TAMARA. DNI: 33341537

Especialidad del experto: LICENCIADA ESPAÑOL Y LITERATURA, MÁSTER DIDÁCTICA DE LA LENGUA, DOCTORA EN EDUCACIÓN

Diario de campo estructurado:

Propósito: Registrarde manera sistemática y reflexiva las observaciones, percepciones y primeras interpretaciones durante las sesionesdeobservación directa en el aula.

Sección	Descripción / Orientación	Espacio para el registro/reflexiones del inv.	Primeras interpretaciones	Debe mantenerse	Debe eliminarse	Debe modificarse
Datos de la sesión	Fecha: Hora: Institución: Grado, Código docenteobservado: Relato detalladodeloocurrido (acciones, palabras, interacciones, uso de materiales,			X		
Descripción objetiva de la experiencia	actividades de lectura). Debe ser lo más fielylibrede interpretaciones posibles. Descripción del entorno físico, social y culturalenelquese desarrolló la situación (aula,			X		
Contexto y ambiente	disposicióndelosestudiantes, recursos presentes). Identificación de los participantes y breve descripcióndecómo interactúan (docente, estudiantes,			X		
Actores y roles	dinámicas de grupo). Pensamientos, sensaciones, emociones y percepciones que surgen durantelaobservación.			X		
Reflexiones del observador	Aquí se admitelasubjetividad			X		

14

	del investigador, pero diferenciada de la descripción objetiva.					
Primeras interpretaciones o significados emergentes	Posibles conexiones preliminares con los propósitos de investigación: dificultades observadas en la comprensión de la lectura, estrategias pedagógicas, evidencias de pensamiento complejo en la práctica, etc.			X		
Situaciones emergentes o imprevistas	Registro de hechos no planificados que aporten al fenómeno de estudio.			X		
Síntesis del registro	Breve resumen de lo más significativo de la sesión.			X		

Observaciones (precisar si hay SUFICIENCIA): (Si/No) Remitirse a los comentarios.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del experto validador. Viviana Tamara DNI: 33341537

Especialidad del experto: Licenciada español y literatura, máster en didáctica de la lengua, doctora en educación.

Formato de autorreflexión docente

Propósito: Facilitar que el docente registre de manera consciente sus percepciones, valoraciones y significados atribuidos a su práctica pedagógica en torno a la comprensión de la lectura.

Sección	Preguntas orientadoras	Debe mantenerse	Debe modificarse	Debe eliminarse
1. Datos generales	- Código del docente: - Grado(s) en los que enseña: - Años de experiencia:	X		
2. Experiencia en la enseñanza de la comprensión de la lectura	- ¿Qué significa para usted enseñar comprensión de la lectura en primaria? - ¿Qué principales dificultades ha observado en sus estudiantes durante este proceso? - ¿Cómo enfrenta esas dificultades en su práctica diaria?	X		
3. Estrategias y prácticas pedagógicas	- ¿Qué estrategias considera más efectivas para trabajar la comprensión de la lectura? - ¿De qué manera integra experiencias de vida o saberes de otras áreas en este proceso? - ¿Qué innovaciones o cambios ha introducido en su práctica para fortalecer esta competencia?	X		
4. Significados y aprendizajes personales	- ¿Qué ha aprendido usted mismo como docente al enseñar comprensión de la lectura? - ¿Cómo se ha transformado su manera de enseñar a lo largo del tiempo? - ¿Qué importancia le atribuye a la reflexión sobre su propia práctica?	X		
5. Proyecciones	- ¿Qué cambios o mejoras considera necesarios para fortalecer la comprensión de la lectura en sus estudiantes? - ¿Cómo cree que su experiencia puede aportar a la construcción de nuevas ideas o teorías sobre este proceso?	X		

Observaciones (precisar si hay SUFICIENCIA):(Si/No)Remitirsealos comentarios.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable[ ]
Apellidos y nombres del experto validador. Viviana Tamara DNI: 33341537

Especialidad del experto: Licenciada español y literatura, máster en didáctica de la lengua, doctora en educación. **Validación del protocolo y de los instrumentos**

La revisión del protocolo de sistematización de la información y de la matriz categorial previa, junto con los instrumentos diseñados (entrevista semiestructurada, guía de observación, diario de campo y autorreflexión docente), se efectuó considerando cuatro criterios centrales: congruencia con los propósitos de la investigación, claridad y precisión en la redacción, pertinencia frente al objeto de estudio y neutralidad en la formulación de los ítems.

Criterio	Fortalezas	Recomendaciones	Aplicabilidad
Congruencia con los propósitos de investigación	Los ítems mantienen una relación directa con los objetivos planteados. Existe coherencia entre propósitos, preguntas e indicadores observables.	Señalar explícitamente el propósito de cada sección en los instrumentos. Reforzar la articulación conceptual entre pensamiento complejo y comprensión lectora.	Alta, con ajustes menores.
Claridad y redacción de los ítems	El lenguaje es accesible para los docentes. La secuencia de preguntas sigue un orden progresivo.	Evitar dobles formulaciones. Precisar expresiones demasiado generales. Añadir ejemplos aclaratorios en las guías de observación.	Aplicable tras ajustes de redacción.
Pertinencia frente al objeto de estudio	Los instrumentos abordan directamente la comprensión lectora y el pensamiento complejo. Incluyen factores pedagógicos, culturales y contextuales.	Incluir ítems sobre recursos digitales. Reforzar indicadores de participación estudiantil. Vincular la autorreflexión docente con el contexto comunitario.	Altamente pertinente.
Neutralidad en las formulaciones	Las preguntas son abiertas y permiten diversidad de respuestas. Se evita lenguaje valorativo en la mayoría de los ítems.	Revisar expresiones con connotación negativa. Sustituir términos evaluativos por descriptivos en las guías de observación.	Aplicable con ajustes en la redacción.

Conclusión del evaluador

Los instrumentos presentan un diseño metodológicamente consistente y en consonancia con el enfoque interpretativo adoptado en la investigación. La combinación de técnicas (entrevista, observación, diario de campo y autorreflexión) fortalece la triangulación de datos y asegura la riqueza interpretativa necesaria para la construcción de los constructos teóricos en torno al pensamiento complejo y la comprensión lectora.

En este sentido, los instrumentos resultan pertinentes, coherentes y aplicables; se aprueba su uso en el estudio, con la recomendación de incorporar los ajustes señalados para potenciar su precisión, validez y rigurosidad científica.

Conclusión posterior al ajuste de los instrumentos.

En mi calidad de evaluador, he revisado nuevamente los instrumentos ajustados por la doctoranda tras la primera entrega. Puedo constatar que las observaciones realizadas fueron atendidas de manera rigurosa, evidenciándose una mayor coherencia interna entre objetivos, categorías y preguntas, así como una depuración en la redacción que aporta mayor claridad semántica y elimina redundancias. Del mismo modo, se aprecia un refinamiento en la neutralidad de las formulaciones, evitando sesgos implícitos y privilegiando un lenguaje descriptivo y abierto que facilita la diversidad de respuestas.

Los ajustes introducidos también fortalecen la pertinencia epistemológica y metodológica de los instrumentos, en plena correspondencia con el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y el método fenomenológico trascendental adoptado en el estudio. Además, la integración de aspectos vinculados al pensamiento complejo y a la comprensión lectora otorga solidez conceptual y analítica a la propuesta, garantizando la riqueza y profundidad de la información a recolectar.

Por lo anterior, concluyo que los instrumentos presentan un adecuado nivel de validez científica, pertinencia investigativa y aplicabilidad práctica. En consecuencia, los considero formalmente validados para su aplicación en el desarrollo del estudio doctoral.

Apellidos y nombres del experto validador. Viviana Tamara DNI: 33341537

Especialidad del experto: Licenciada español y literatura, máster en didáctica de la lengua, doctora en educación.

PROTOCOLO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN PARA DISEÑAR EL INSTRUMENTO
MATRIZ CATEGORIAL PREVIA

Propósito		Pregunta	Ejede análisis	Definición	Claridad					Coherencia					Relevancia					La pregunta debe			Observaciones
					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Mantenerse	Modificarse	Eliminarse	
Interpretar, a partir de la experiencia docente, las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar, en el desarrollo de la comprensión de la lectura.	1	¿Cuáles son las principales dificultades que usted ha identificado en sus estudiantes para desarrollar la comprensión de la lectura?	Percepción docente sobre la comprensión lectora	Examina la significación y el alcance pedagógico de los constructos teóricos emergentes en la transformación de las prácticas didácticas orientadas al desarrollo de la comprensión de la lectura en estudiantes de educación primaria, desde una perspectiva situada y recursiva.					X					X					X	X			
	2	¿Qué metodologías empleadas cree que inciden en esas dificultades?							X					X					X	X			
	3	¿En qué medida las costumbres, valores o prácticas culturales de la comunidad, como la oralidad, la lectura compartida o el uso de la lengua materna, influyen en la comprensión de la lectura de sus estudiantes?							X					X					X	X			
	4	¿Cómo cree que el contexto familiar y social del estudiante influye en su desempeño lector?							X					X					X	X			
Analizar la manera en que los fundamentos del pensamiento complejo se entrelazan con los procesos de comprensión de la lectura,	5	¿Según su entendimiento del pensamiento complejo cómo cree que se relaciona con su labor docente?							X					X					X	X			
	6	¿Podría describir alguna estrategia o experiencia en la que haya integrado el pensamiento complejo para enseñar							X					X					X	X			

a partir de las valoraciones, prácticas y significados narrados por los docentes participantes.		comprensión de la lectura?																				
	7	¿Cómo percibe que este enfoque contribuye o no al aprendizaje lector de los estudiantes?						X				X				X	X				
	8	¿Qué limitaciones o retos ha encontrado al intentar aplicar estrategias que desarrollen el pensamiento complejo en su práctica?						X				X				X	X				
Caracterizar los constructos teóricos emergentes resultantes de la integración entre el pensamiento complejo y los modelos de comprensión de la lectura, identificando su pertinencia para el fortalecimie	9	A partir de su experiencia, ¿qué conceptos claves considera pertinente para explicar cómo se desarrolla la comprensión de la lectura en su contexto?						X				X				X	X				
	10	¿Cómo se relacionan los modelos aplicados de comprensión de la lectura con el pensamiento complejo?						X				X				X	X				
	11	¿Cómo considera que estos elementos teóricos pueden aplicarse para mejorar la comprensión de la lectura en su						X				X				X	X				

nto de esta competencia en el contexto del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar.		comunidad educativa?																				
	12	¿Qué tan pertinentes cree son los conceptos relacionados con el pensamiento complejo para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes?						X				X				X	X				
Examinar la significación y el alcance pedagógico de los constructos teóricos emergentes en la transformación de las prácticas didácticas orientadas al desarrollo de la comprensión de la lectura en estudiantes de educación primaria, desde una perspectiva	13	Desde su experiencia, ¿qué otros aspectos deben tenerse en cuenta al momento de proponer una estrategia orientada al mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes?						X				X				X	X				
	14	¿Cómo imagina que estas nuevas comprensiones podrían influir en su manera de orientar las prácticas didácticas?						X				X				X	X				
	15	¿Qué cambios considera puede implementar en su práctica docente para fortalecer la comprensión de la lectura?						X				X				X	X				

situada y recursiva.	16	¿De qué manera sus experiencias y ajustes en la práctica retroalimentan las ideas y teorías que se van construyendo en torno a la comprensión de la lectura?							X			X				X	X					

*Clara: La preguntase entiende. *Coherente: La pregunta se relaciona con la definición * Relevante: La pregunta es importante.

Observaciones (precisar si hay SUFICIENCIA): (Si/No) Remitirse a los comentarios.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del experto validador. _SILVANA BARRIOS RODRÍGUEZ_____ DNI: ____33341362_____

Especialidad del experto: ____DOCTORA EN EDUCACIÓN_____

Guía de observacióndirecta

Título del estudio:*Constructos teóricos desde el pensamiento complejopara el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en San Juan Nepomuceno, Bolívar (Colombia)* **Objetivo de la observación:** Registrar de manera sistemática y fiel lasprácticas pedagógicas, interacciones y contextos en los que se desarrolla la comprensión lectora, identificando elementos que aportenala construcción de constructos teóricos desde el pensamiento complejo.

Contexto de aplicación: Aula de clases de los docentes participantes, durante actividades relacionadas con la comprensión de la lectura. Se buscará un ambiente natural, sin interrumpir ni modificar el desarrollo normal de las clases.

Rol del observador: El investigador asumirá un papel de observador participante, manteniendo una postura reflexiva y abierta, evitando emitir juicios previos. Se privilegiará la descripción detallada de lo observado antes que la interpretación inmediata.

Aspectos a observar: Se registrarán situaciones relacionadas con: Estrategias pedagógicas empleadas para facilitar la comprensión de la lectura. Interacciones entre docente y estudiantes en torno al texto y la lectura. Recursos y materiales utilizados. Manifestaciones de dificultades y logros en los procesos de comprensión de la lectura. Actitudes, gestos y comportamientos que aporten información sobre la dinámica de enseñanza y aprendizaje.

Registro de la información: Se empleará un diario de campo estructurado (con secciones de descripción, reflexiones y primeras impresiones). El registro será inmediato y fiel a lo acontecido, procurando no omitir detalles significativos. Cuando sea posible, se complementará con notas marginales sobre emociones, expresiones no verbales y situaciones emergentes.

Ética y consentimiento: La observación se realizará únicamente con el consentimiento informado de los docentes participantes y la autorización institucional. Se mantendrá la confidencialidad y anonimato de los datos en todas las fases de la investigación.

Datos de identificación

- **Fecha:** **Hora:** **Duración:**
- **Nombre del observador:**
- **Código del docente observado:** **Grado/Grupo:** **Número de estudiantes presentes:**

Propósitos específicos	Aspectos a observar	Indicadores observables	Registro descriptivo	Notas interpretativas / reflexivas	Debe Mantenerse	Debe Modificarse	Debe Eliminarse
1. Describir las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de la comprensión de la lectura, considerando factores pedagógicos, culturales y contextuales.	Manifestaciones de dificultad durante actividades lectoras. Reacciones de los estudiantes frente a textos. Estrategias usadas por el docente para atender dificultades. Factores contextuales que influyen (recursos, ambiente, participación).	Vacilaciones al leer en voz alta. Dificultad para responder preguntas de comprensión. Escasa participación en discusiones sobre el texto. Docente ajusta o no su explicación frente a dificultades. Tipo de materiales utilizados (libros, cartillas, TIC, recursos propios). Pertinencia y contextualización de los materiales. Uso creativo e innovador de recursos.			X		
2. Analizar cómo se entrelazan los fundamentos del pensamiento complejo con los procesosde comprensión de la lectura.	Estrategias didácticas empleadas por el docente. Conexión de la lectura con otras áreas o experiencias de vida. Promoción de la interrelación entre ideas y perspectivas.	Uso de ejemplos de la vida cotidiana para explicar el texto. Relación de la lectura con problemas sociales, culturales o comunitarios. Participación de estudiantes con diferentes interpretaciones del texto. Actividades previas, durante y posteriores a la lectura. Estrategias de activación de conocimientos previos. Formas de abordar vocabulario, inferencias y análisis de texto.			X		
3. Caracterizar los constructos teóricos emergentes de la integración entre pensamiento complejo y comprensión de la lectura.	Formas en que los docentes introducen reflexiones críticas sobre la lectura. Evidencia de vínculos entre teoría y práctica en el aula. Prácticas innovadoras o alternativas para enseñar comprensión de la lectura.	Actividades de análisis crítico de textos. Preguntas abiertas que invitan a la reflexión. Docente promueve distintas maneras de interpretar un mismo texto. Articulación entre lo cognitivo y lo afectivo. Relación entre experiencias individuales y colectivas. Reconocimiento de			X		

		la diversidad y del contexto sociocultural. Estrategias que fomentan la reflexión crítica.					
4.Examinar la significación y el alcance pedagógico de los constructos emergentes en la transformación de la práctica docente.	Cambios visibles en la práctica pedagógica durante las clases observadas. Ajustes en estrategias según necesidades del grupo. Incorporación de recursos o métodos novedosos.	Uso de nuevas dinámicas en comparación con prácticas tradicionales. Evidencia de adaptación pedagógica frente a las respuestas de los estudiantes. Comentarios o reflexiones del docente en voz alta que muestran intención de cambio. Momentos significativos que revelen percepciones o creencias del docente.					

Observaciones (precisar si hay SUFICIENCIA): (Si/No) Remitirse a los comentarios.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable[ ]

Apellidos y nombres del experto validador. __SILVANA BARRIOS RODRÍGUEZ_____ DNI: _____33341362_____

Especialidad del experto: ____DOCTORA EN EDUCACIÓN_____

Diario de campo estructurado:

Propósito: Registrarde manera sistemática y reflexiva las observaciones, percepciones y primeras interpretaciones durante las sesionesdeobservación directa en el aula.

Sección	Descripción / Orientación	Espacio para el registro/reflexiones del inv.	Primeras interpretaciones	Debe mantenerse	Debe eliminarse	Debe modificarse
Datos de la sesión	Fecha: Hora: Institución: Grado, Código docenteobservado: Relato detalladodeloocurrido (acciones, palabras, interacciones, uso de materiales,			X		
Descripción objetiva de la experiencia	actividades de lectura). Debe ser lo más fielylibrede interpretaciones posibles. Descripción del entorno físico, social y culturalenelquese desarrolló la situación (aula,			X		
Contexto y ambiente	disposiciónde losestudiantes, recursos presentes). Identificación de los participantes y breve descripciónde cómo interactúan (docente, estudiantes,			X		
Actores y roles	dinámicas de grupo). Pensamientos, sensaciones, emociones y percepciones que surgen durantelaobservación.			X		
Reflexiones del observador	Aquí se admitelasubjetividad			X		

	del investigador, pero diferenciada de la descripción objetiva.					
Primeras interpretaciones o significados emergentes	Posibles conexiones preliminares con los propósitos de investigación: dificultades observadas en la comprensión de la lectura, estrategias pedagógicas, evidencias de pensamiento complejo en la práctica, etc.			X		
Situaciones emergentes o imprevistas	Registro de hechos no planificados que aporten al fenómeno de estudio.			X		
Síntesis del registro	Breve resumen de lo más significativo de la sesión.			X		

Observaciones (precisar si hay SUFICIENCIA): (Si/No) Remitirse a los comentarios.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del experto validador. ___SILVANA BARRIOS RODRÍGUEZ_____ DNI: _____33341362_____

Especialidad del experto: ___DOCTORA EN EDUCACIÓN_____

Formato de autorreflexión docente

Propósito: Facilitar que el docente registre de manera consciente sus percepciones, valoraciones y significados atribuidos a su práctica pedagógica en torno a la comprensión de la lectura.

Sección	Preguntas orientadoras	Debe mantenerse	Debe modificarse	Debe eliminarse
1. Datos generales	- Código del docente: - Grado(s) en los que enseña: - Años de experiencia:	X		
2. Experiencia en la enseñanza de la comprensión de la lectura	- ¿Qué significa para usted enseñar comprensión de la lectura en primaria? - ¿Qué principales dificultades ha observado en sus estudiantes durante este proceso? - ¿Cómo enfrenta esas dificultades en su práctica diaria?	X		
3. Estrategias y prácticas pedagógicas	- ¿Qué estrategias considera más efectivas para trabajar la comprensión de la lectura? - ¿De qué manera integra experiencias de vida o saberes de otras áreas en este proceso? - ¿Qué innovaciones o cambios ha introducido en su práctica para fortalecer esta competencia?	X		
4. Significados y aprendizajes personales	- ¿Qué ha aprendido usted mismo como docente al enseñar comprensión de la lectura? - ¿Cómo se ha transformado su manera de enseñar a lo largo del tiempo? - ¿Qué importancia le atribuye a la reflexión sobre su propia práctica?	X		
5. Proyecciones	- ¿Qué cambios o mejoras considera necesarios para fortalecer la comprensión de la lectura en sus estudiantes? - ¿Cómo cree que su experiencia puede aportar a la construcción de nuevas ideas o teorías sobre este proceso?	X		

Observaciones (precisar si hay SUFICIENCIA):(Si/No)Remitirsealos comentarios.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable[ ]
Apellidos y nombres del experto validador. ____SILVANA BARRIOS RODRÍGUEZ_____DNI: __33341362_____ Especialidad del experto: ___DOCTORA EN EDUCACIÓN_____

30

Validación del Instrumento: Matriz Categorial Previa

La validación del protocolo de sistematización de la información y la matriz categoría previa, junto con los instrumentos derivados (entrevista semiestructurada, guía de observación, diario de campo y autorreflexión docente).

La evaluación se realiza teniendo en cuenta cuatro aspectos principales: que los ítems estén alineados con los propósitos de la investigación, que sean claros y bien redactados, que resulten pertinentes frente al objeto de estudio y que estén formulados de manera neutral.

CRITERIO	FORTALEZAS	RECOMENDACIONES	APLICABILIDAD
Congruencia con los propósitos de investigación	Los ítems están alineados con los objetivos de la investigación. Existe articulación entre objetivos, preguntas e indicadores observables.	Explicitar al inicio de cada instrumento qué propósito específico atiende cada bloque. Resaltar más claramente el vínculo entre el pensamiento complejo y la comprensión lectora.	Alta aplicabilidad con ajustes menores.
Claridad y redacción de los ítems	El lenguaje es comprensible para docentes. La secuencia de preguntas es progresiva.	Evitar dobles preguntas. Reformular expresiones amplias por preguntas situadas. Añadir ejemplos aclaratorios en guías de observación.	Aplicable tras ajustes de redacción.
Pertinencia frente al objeto de estudio	Los instrumentos indagan directamente sobre comprensión lectora y pensamiento complejo. Incluyen factores pedagógicos, culturales y contextuales.	Incluir ítems sobre uso de recursos digitales. Reforzar indicadores sobre participación estudiantil. Agregar en autorreflexión un vínculo con el contexto comunitario.	Altamente pertinente.
Neutralidad en las formulaciones	Las preguntas son abiertas y permiten diversidad de respuestas. Se evita lenguaje valorativo en la mayoría de los ítems.	Revisar expresiones que induzcan negatividad (ej. 'limitaciones o retos'). Usar lenguaje descriptivo en lugar de evaluativo en guías de observación.	Aplicable con ajustes de redacción.

Conclusión del experto validador

Los instrumentos diseñados muestran un alto grado de coherencia metodológica y responden de manera pertinente al enfoque interpretativo-fenomenológico adoptado. La diversidad de técnicas e instrumentos (entrevista, observación, diario de campo y autorreflexión) permite una triangulación robusta, que enriquecerá la construcción de los constructos teóricos desde el pensamiento complejo.

En su estado actual, el instrumento es aplicable, con la recomendación de implementar las correcciones sugeridas para maximizar su eficacia y rigor científico.

En conclusión, son altamente pertinentes y aplicables, y ofrecen un marco sólido para garantizar la calidad de la recolección de información y la pertinencia analítica del estudio.

Conclusión posterior al ajuste de los instrumentos.

Como evaluador, constato que la doctoranda incorporó de manera rigurosa y sistemática las observaciones y sugerencias previamente señaladas, lo que se traduce en un instrumento metodológicamente más sólido, coherente y pertinente. La versión ajustada no solo elimina redundancias y perfecciona la redacción de los ítems, sino que también asegura una mayor congruencia entre las dimensiones operativas del instrumento y los constructos teóricos que sustentan la investigación. Se aprecia una mayor precisión semántica en la formulación de los enunciados, lo que optimiza su validez de contenido y favorece la confiabilidad en la interpretación de las respuestas. De igual manera, el ajuste realizado refuerza la

correspondencia entre los ítems y los objetivos de la investigación, garantizando así la relevancia y pertinencia de los datos que se generarán. En este sentido, considero que el instrumento alcanza un nivel óptimo de validez y aplicabilidad, constituyéndose en una herramienta metodológica robusta y adecuada para su implementación en el estudio doctoral.

Apellidos y nombres del experto validador. ____SILVANA BARRIOS RODRÍGUEZ_____

DNI: __33341362_____ Especialidad del experto: ___DOCTORA EN EDUCACIÓN_____

PROTOCOLO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN PARA DISEÑAR EL INSTRUMENTO
MATRIZ CATEGORIAL PREVIA

Propósito		Pregunta	Ejede análisis	Definición	Claridad					Coherencia					Relevancia					La pregunta debe			Observaciones
					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	Mantenerse	Modificarse	Eliminarse	
Interpretar, a partir de la experiencia docente, las principales dificultades que enfrentan los estudiantes de educación primaria del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar, en el desarrollo de la	1	¿Cuáles son las principales dificultades que usted ha identificado en sus estudiantes para desarrollar la comprensión de la lectura?	Percepciones docentes sobre la comprensión lectora y el pensamiento complejo en estudiantes de educación primaria	Examina la significación y el alcance pedagógico de los constructos teóricos emergentes en la transformación de las prácticas didácticas orientadas al desarrollo de la comprensión de la lectura en estudiantes de educación primaria, desde una perspectiva situada y recursiva.					X					X					X	X			
	2	¿Qué aspectos de la enseñanza o metodologías empleadas cree que inciden en esas dificultades?							X					X					X	X			
	3	¿En qué medida las costumbres, valores o prácticas culturales de la comunidad, como la oralidad, la lectura compartida o el uso de la lengua materna, influyen en la comprensión de la lectura de sus estudiantes?							X					X					X	X			
comprensión de la lectura.	4	¿Cómo cree que el contexto familiar y social del estudiante influye en su desempeño lector?							X					X					X	X			
Analizar la manera en que los fundamentos del pensamiento complejo se entrelazan con los procesos de comprensión de la lectura, a partir de las valoraciones, prácticas y significados narrados por los docentes participantes.	5	¿Según su entendimiento del pensamiento complejo cómo cree que se relaciona con su labor docente? ¿Podría							X					X					X	X			
	6	describir alguna estrategia o experiencia en la que haya integrado el pensamiento complejo para enseñar comprensión de la lectura?							X					X					X	X			
	7	¿Cómo percibe que este enfoque contribuye o no al aprendizaje lector de los estudiantes?							X					X					X	X			
	8	¿Qué limitaciones o retos ha encontrado al intentar aplicar estrategias que							X					X					X	X			

		desarrollen el pensamiento complejo en su práctica?																				
Caracterizar los constructos teóricos emergentes resultantes de la integración entre el pensamiento complejo y los modelos de comprensión de la lectura, identificando su pertinencia para el fortalecimiento de esta competencia en el contexto del municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar.	9	A partir de su experiencia, ¿qué conceptos claves considera pertinente para explicar cómo se desarrolla la comprensión de la lectura en su contexto?					X			X				X	X						
	10	¿Cómo se relacionan los modelos aplicados de comprensión de la lectura con el pensamiento complejo?					X			X				X	X						
	11	¿Cómo considera que estos elementos teóricos pueden aplicarse para mejorar la comprensión de la lectura en su comunidad educativa?					X			X				X	X						
	12	¿Qué tan pertinentes cree son los conceptos relacionados con el pensamiento complejo para fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes?					X			X				X	X						
	13	Desde su experiencia,					X			X				X	X						

Examinar la significación y el alcance pedagógico de los constructos teóricos emergentes en la transformación de las prácticas didácticas orientadas al desarrollo de la comprensión de la lectura en estudiantes de educación primaria, desde una perspectiva situada y recursiva.		¿qué otros aspectos deben tenerse en cuenta al momento de proponer una estrategia orientada al mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes?																				
	14	¿Cómo imagina que estas nuevas comprensiones podrían influir en su manera de orientar las prácticas didácticas?					X			X				X	X						
	15	¿Qué cambios considera puede implementar en su práctica docente para fortalecer la comprensión de la lectura?					X			X				X	X						
	16	¿De qué manera sus experiencias y ajustes en la práctica retroalimentan las ideas y teorías que se van construyendo en torno a la comprensión de la lectura?					X			X				X	X						

*Clara: La preguntase entiende. *Coherente: La pregunta se relaciona con la definición * Relevante: La pregunta es importante.

Observaciones (precisar si hay SUFICIENCIA): (Si/No) Remitirse a los comentarios.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable[ ]

Apellidos y nombres del experto validador. Ana Milena Carmona DNI: 1051816470

Especialidad del experto: Doctora en Educación

Guía de observación directa

Título del estudio: *Constructos teóricos desde el pensamiento complejopara el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes deeducaciónprimariaenSanJuan Nepomuceno, Bolívar (Colombia)* **Objetivo de la observación:** Registrar de manera sistemática y fiel lasprácticas pedagógicas, interacciones y contextos en los que se desarrolla la comprensión lectora, identificando elementos que aportenala construcción de constructos teóricos desde el pensamiento complejo.

Contexto de aplicación: Aula de clases de los docentes participantes, durante actividades relacionadas con la comprensión de la lectura. Se buscará un ambiente natural, sin interrumpir ni modificar el desarrollo normal de las clases.

Rol del observador: El investigador asumirá un papel de observador participante, manteniendo una postura reflexiva y abierta, evitando emitir juicios previos. Se privilegiará la descripción detallada de lo observado antes que la interpretación inmediata.

Aspectos a observar: Se registrarán situaciones relacionadas con: Estrategias pedagógicas empleadas para facilitar la comprensión de la lectura. Interacciones entre docente y estudiantes en torno al texto y la lectura. Recursos y materiales utilizados. Manifestaciones de dificultades y logros en los procesos de comprensión de la lectura. Actitudes, gestos y comportamientos que aporten información sobre la dinámica de enseñanza y aprendizaje.

Registro de la información: Se empleará un diario de campo estructurado (con secciones de descripción, reflexiones y primeras impresiones). El registro será inmediato y fiel a lo acontecido, procurando no omitir detalles significativos. Cuando sea posible, se complementará con notas marginales sobre emociones, expresiones no verbales y situaciones emergentes.

Ética y consentimiento: La observación se realizará únicamente con el consentimiento informado de los docentes participantes y la autorización institucional. Se mantendrá la confidencialidad y anonimato de los datos en todas las fases de la investigación.

Datos de identificación

- **Fecha:** **Hora:** **Duración:**
- **Nombre del observador:**
- **Código del docente observado:** **Grado/Grupo:** **Número de estudiantes presentes:**

Propósitos específicos	**Aspectos a observar**	**Indicadores observables**	**Registro descriptivo**	**Notas interpretativas / reflexivas**	**Debe Mantenerse**	**Debe Modificarse**	**Debe Eliminarse**
1. Describir las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de la comprensión de la lectura, considerando factores pedagógicos, culturales y contextuales.	Manifestaciones de dificultad durante actividades lectoras. Reacciones de los estudiantes frente a textos. Estrategias usadas por el docente para atender dificultades. Factores contextuales que influyen (recursos, ambiente, participación).	Vacilaciones al leer en voz alta. Dificultad para responder preguntas de comprensión. Escasa participación en discusiones sobre el texto. Docente ajusta o no su explicación frente a dificultades. Tipo de materiales utilizados (libros, cartillas, TIC, recursos propios). Pertinencia y contextualización de los materiales. Uso creativo e innovador de recursos.	si		X		
2. Analizar cómo se entrelazan los fundamentos del pensamiento complejo con los procesosde	Estrategias didácticas empleadas por el docente. Conexión de la lectura con otras áreas o experiencias de vida. Promoción de la interrelación	Uso de ejemplos de la vida cotidiana para explicar el texto. Relación de la lectura con problemas sociales, culturales o comunitarios. Participación de			X		

comprensión de la lectura.	entre ideas y perspectivas.	estudiantes con diferentes interpretaciones del texto. Actividades previas, durante y posteriores a la lectura. Estrategias de activación de conocimientos previos. Formas de abordar vocabulario, inferencias y análisis de texto.					
3. Caracterizar los constructos teóricos emergentes de la integración entre pensamiento complejo y comprensión de la lectura.	Formas en que los docentes introducen reflexiones críticas sobre la lectura. Evidencia de vínculos entre teoría y práctica en el aula. Prácticas innovadoras o alternativas para enseñar comprensión de la lectura.	Actividades de análisis crítico de textos. Preguntas abiertas que invitan a la reflexión. Docente promueve distintas maneras de interpretar un mismo texto. Articulación entre lo cognitivo y lo afectivo. Relación entre experiencias individuales y colectivas. Reconocimiento de			X		
		la diversidad y del contexto sociocultural. Estrategias que fomentan la reflexión crítica.					
4.Examinar la significación y el alcance pedagógico de los constructos emergentes en la transformación de la práctica docente.	Cambios visibles en la práctica pedagógica durante las clases observadas. Ajustes en estrategias según necesidades del grupo. Incorporación de recursos o métodos novedosos.	Uso de nuevas dinámicas en comparación con prácticas tradicionales. Evidencia de adaptación pedagógica frente a las respuestas de los estudiantes. Comentarios o reflexiones del docente en voz alta que muestran intención de cambio. Momentos significativos que revelen percepciones o creencias del docente.			X		

Observaciones (precisar si hay SUFICIENCIA): (Si/No) Remitirse a los comentarios.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable[ ]

Apellidos y nombres del experto validador. Ana Milena Carmona DNI: 1051816470

Especialidad del experto: Doctora en Educación

Diario de campo estructurado:

Propósito: Registrarde manera sistemática y reflexiva las observaciones, percepciones y primeras interpretaciones durante las sesionesdeobservación directa en el aula.

Sección	Descripción / Orientación	Espacio para el registro/reflexiones del inv.	Primeras interpretaciones	Debe mantenerse	Debe eliminarse	Debe modificarse
Datos de la sesión	Fecha: Hora: Institución: Grado. Código docenteobservado: Relato detalladodeloocurrido (acciones, palabras, interacciones, uso de materiales,			X		
Descripción objetiva de la experiencia	actividades de lectura). Debe ser lo más fielylibrede interpretaciones posibles. Descripción del entorno físico, social y culturalenelquese desarrolló la situación (aula,			X		
Contexto y ambiente	disposición de los estudiantes, recursos presentes). Identificación de los participantes y breve descripcióndecómo interactúan (docente, estudiantes,			X		
Actores y roles	dinámicas de grupo). Pensamientos, sensaciones, emociones y percepciones que surgen durantelaobservación.			X		
Reflexiones del observador	Aquí se admitelasubjetividad			X		
	del investigador, pero diferenciada de la descripción objetiva.					
Primeras interpretaciones o significados emergentes	Posibles conexiones preliminares con los propósitos de investigación: dificultades observadas en la comprensión de la lectura, estrategias pedagógicas, evidencias de pensamiento complejo en la práctica, etc.			X		
Situaciones emergentes o imprevistas	Registro de hechos no planificados que aporten al fenómeno de estudio.			X		
Síntesis del registro	Breve resumen de lo más significativo de la sesión.			X		

Observaciones (precisar si hay SUFICIENCIA): (Si/No) Remitirse a los comentarios.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable[ ]

Apellidos y nombres del experto validador. Ana Milena Carmona DNI: 1051816470

Especialidad del experto: Doctora en Educación

Formato de autorreflexión docente

Propósito: Facilitarqueel docenteregistre de manera consciente sus percepciones, valoraciones y significados atribuidos a su práctica pedagógica entornoalacomprensión delalectura.

Sección	Preguntas orientadoras	Debe mantenerse	Debe modificarse	Debe eliminarse
1. Datos generales	- Códigodeldocente:-Grado(s)enlosqueenseña:- Años de experiencia:	X		
2. Experiencia en la enseñanza de la comprensión de la lectura	- ¿Quésignificaparaustedenseñarcomprensióndela lecturaenprimaria? - ¿Quéprincipalesdificultadeshaobservadoensus estudiantes durante este proceso? - ¿Cómoenfrentaesasdificultadesensuprácticadiaria?	X		
3. Estrategias y prácticas pedagógicas	- ¿Quéestrategiasconsideramásefectivasparatrabajar la comprensióndelalectura? - ¿Dequémaneraintegraexperienciasdevidaosaberes de otrasáreasenesteproceso? - ¿Quéinnovacionesocambioshaintroducidoensu prácticaparafortalecer esta competencia?	X		
4. Significados y aprendizajes personales	- ¿Quéhaaprendidoustedmismocomodocenteal enseñar comprensión de la lectura? - ¿Cómosehatransformadosumaneradeenseñaralo largo del tiempo? - ¿Quéimportancialeatribuyealareflexiónsobresu propia práctica?	X		
5. Proyecciones	- ¿Quécambiosomejorasconsideranecesariospara fortalecer la comprensión de la lectura en sus estudiantes? - ¿Cómocreequesuexperienciapuedeaportarala construcción de nuevas ideas o teorías sobre este proceso?	X		

Observaciones (precisar si hay SUFICIENCIA): (Si/No) Remitirse a los comentarios.

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [ ] No aplicable[ ]
Apellidos y nombres del experto validador. Ana Milena Carmona DNI: 1051816470

Especialidad del experto: Doctora en Educación

Validación del protocolo y de los instrumentos
Lavaloración delprotocolo de sistematización dela información y de la matriz categorial preliminar, junto con los instrumentos construidos (entrevista semiestructurada, guía deobservación, diario de campo y autorreflexión docente), se llevó a cabo considerando cuatro ejes fundamentales: la correspondencia conlos objetivos de investigación, la claridad y precisión en la redacción de los ítems, la relevancia respecto al objeto de estudio y la imparcialidad en la formulación de las preguntas.

Criterio	Fortalezas	Recomendaciones	Aplicabilidad
Correspondencia con los objetivos de la investigación	Los ítems reflejan congruencia con los fines planteados. Existe coherencia entre objetivos, preguntas y variables de análisis.	Precisar al inicio de cada instrumento el propósito específico de cada bloque. Reforzar la articulación conceptual entre comprensión lectora y pensamiento complejo.	Elevada, con ajustes puntuales.
Claridad y precisión en la formulación	El lenguaje utilizado es accesible al público destinatario. La secuencia de preguntas mantiene una progresión lógica y ordenada.	Evitar formulaciones ambiguas o dobles preguntas. Reemplazar expresiones generales por planteamientos más situados. Incorporar ejemplos aclaratorios en las guías.	Viable tras ajustes de redacción.
Relevancia frente al objeto de estudio	Los instrumentos abordan directamente dimensiones relacionadas con comprensión lectora y pensamiento complejo, incluyendo factores pedagógicos y socioculturales.	Integrar ítems relacionados con el uso de recursos digitales. Fortalecer indicadores sobre participación estudiantil. Ampliar la autorreflexión docente con referencia al entorno comunitario.	Altamente relevante.

Criterio	Fortalezas	Recomendaciones	Aplicabilidad
Imparcialidad en la formulación de ítems	Predominan preguntas abiertas que posibilitan diversidad de respuestas. Se evita, en general, el uso de juicios de valor.	Revisar expresiones con sesgo negativo. Sustituir formulaciones evaluativas por un lenguaje más descriptivo en guías y registros.	Aplicable, con ligeros ajustes.

Conclusión del evaluador.

Los instrumentos evidencian un diseño metodológicamente consistente y alineado con el enfoque interpretativo que orienta la investigación. La integración de diversas técnicas de recolección de información (entrevista semiestructurada, guía de observación, diario de campo y autorreflexión docente) favorece la triangulación metodológica y otorga solidez a la construcción de los constructos teóricos vinculados con el pensamiento complejo y la comprensión lectora.

No obstante, si bien los instrumentos resultan pertinentes, coherentes y con alto potencial de aplicabilidad, es indispensable atender las observaciones y recomendaciones formuladas con el fin de optimizar su precisión, validez y rigor científico. Solo una vez implementados dichos ajustes, los instrumentos podrán considerarse plenamente aptos para su aplicación en el desarrollo del estudio doctoral.

Conclusión posterior al ajuste de los instrumentos.

Como evaluador del instrumento, he revisado la versión ajustada de los instrumentos presentados por la doctoranda. Observo que las recomendaciones formuladas en la primera valoración fueron asumidas con seriedad y rigor académico, lo que se refleja en una mayor correspondencia entre los propósitos de investigación y la formulación de los ítems, así como en la claridad expresiva y la eliminación de redundancias innecesarias. Igualmente, se evidencia un uso más preciso de un lenguaje no directivo, lo que garantiza la apertura a la diversidad de significados que emergen en el trabajo de campo.

Los ajustes realizados consolidan la coherencia de los instrumentos con el paradigma interpretativo, ya que posibilitan captar la experiencia subjetiva de los participantes desde su propia perspectiva. A su vez, fortalecen la fidelidad al enfoque cualitativo, pues promueven la riqueza descriptiva y contextual de los datos. Finalmente, se preserva la rigurosidad del método fenomenológico trascendental, en tanto que las preguntas y guías refinadas favorecen el acceso a las vivencias y significados que los sujetos atribuyen a sus prácticas y realidades.

Eneste sentido, considero que los instrumentos revisados cumplen con los criterios de validez metodológica, pertinencia investigativa y aplicabilidad enel escenario previsto. Por lo tanto, avalo positivamente su implementación en el estudio doctoral, convencido de que aportarán datos consistentes yprofundamente significativos para la construcción de los resultados.

Apellidos y nombres del experto validador. Ana Milena Carmona DNI: 1051816470

Especialidad del experto: Doctora en Educación

Anexo D; Cronograma operativo

Método: Fenomenología trascendental de Husserl

Estructura: Etapas metodológicas de Martínez (2006)

Contexto: Institución Educativa Normal Superior Montes de María, Institución Educativa Diógenes Arrieta e Institución Educativa Rodolfo Barrios Cabrera.

Ubicación: San Juan Nepomuceno, Bolívar – Colombia.

Etapa (Martínez, 2006)	Actividades principales	Técnicas e instrumentos	Participantes / informantes	Tiempo estimado	Lugar	Protocolos éticos y metodológicos
Etapa previa (epojé)	Diálogo inicial con los rectores de las tres instituciones; entrega formal de cartas de presentación institucional; selección de informantes clave; establecimiento de contacto con los docentes participantes; programación de entrega de consentimientos informados y entrevistas.	Reuniones institucionales, registros de campo, formatos de consentimiento informado, fichas de contacto.	Investigadora y rectores; docentes potenciales informantes (DOC01–DOC05).	30 de julio al 15 de agosto de 2025.	Normal Superior Montes de María, Diógenes Arrieta y Rodolfo Barrios Cabrera.	Garantizar el consentimiento voluntario; explicar objetivos y confidencialidad del estudio; aplicar la reducción fenomenológica inicial (epojé); suspender juicios previos.
Etapa descriptiva	Aplicación de entrevistas fenomenológicas; observaciones directas en los contextos escolares; registro en diarios de campo y autorreflexiones docentes.	Entrevista semiestructurada, guía de observación directa, diario de campo, guía de autorreflexión.	Informantes clave: DOC01–DOC05.	11 al 26 de septiembre de 2025.	Instituciones participantes.	Registrar las vivencias sin interpretación previa; resguardar identidad de los participantes.
Etapa estructural	Sistematización de información obtenida; transcripción literal de entrevistas y observaciones; elaboración de matrices	Matriz categorial, cuaderno de análisis, software de organización cualitativa,	Investigadora y docentes participantes.	23 de septiembre al 20 de octubre de 2025.	Espacios institucionales y gabinete de análisis.	Aplicar la reducción eidética; búsqueda de invariantes esenciales del fenómeno; mantener fidelidad textual.

	categoriales y análisis eidético.	diarios fenomenológicos.				
Discusión de resultados	Triangulación teórica e intersubjetiva; valoración con los docentes participantes; redacción final del informe y socialización de resultados.	Matriz de triangulación, sesión de devolución reflexiva, informe final UPEL.	Investigadora y docentes colaboradores.	21 de octubre al 30 de noviembre de 2025.	Institución Normal Superior Montes de María.	Respetar el sentido otorgado por los sujetos; garantizar devolución ética de resultados y reconocimiento colaborativo.

Anexo E: Cronograma operativo detallado por informante clave

INFORMANTE CLAVE	ENTREVISTA	OBSERVACIÓN DIRECTA	DIARIO DE CAMPO	AUTOREFLEXIÓN DOCENTE
DOC01	11/09/2025 - 7:00 a.m.	22/09/2025 - 7:00 a.m.	22/09/2025 -8:00 a.m.	22/09/2025
DOC02	12/09/2025 - 8:00 a.m.	22/09/2025 - 10:00 a.m.	22/09/2025 - 11:00 a.m.	22/09/2025
DOC03	16/09/2025 - 3:00 p.m.	26/09/2025 - 8:00 a.m.	26/09/2025 - 9:00 a.m.	26/09/2025
DOC04	17/09/2025 - 9:00 a.m.	24/09/2025 - 7:00 a.m.	24/09/2025 - 8:00 a.m.	24/09/2025
DOC05	19/09/2025 - 10:00 a.m.	24/09/2025 - 10:00 a.m.	24/09/2025 - 11:00 a.m.	24/09/2025

Anexo F: Transcripción de entrevistas

Lugar: San Juan Nepomuceno

Informante clave: DOC01

Experiencia docente: 24 años de servicio

E: Buenas tardes, antes de comenzar quiero agradecerte por aceptar participar en esta entrevista. El propósito de este encuentro es conocer a fondo tus experiencias, tus en sí, tus vivencias, ideas y perspectivas sobre el tema que estoy investigando. Toda la información que comparta será tratada con absoluta confidencialidad y sólo se utilizará con fines académicos, así como ya lo leíste en el consentimiento informado que acabas de firmar.

La idea es que te sientas en un ambiente de confianza donde puedas expresarte con libertad. Bueno, empezaremos con algunas preguntas generales para ir entrando en contexto y a medida que avancemos iremos profundizando en tu respuesta. Lo más importante es escuchar tu voz y tu visión sobre el tema.

Quiero recordarte que mi investigación lleva por título constructos teóricos desde el pensamiento complejo para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria en Sahagún, Nepomuceno y Bolívar, Colombia. Ya conoces los propósitos porque ya te los entregué con anterioridad y todo esto, entonces pues inicio con esta pregunta que nos va a orientar un poco sobre lo que queremos investigar.

E: ¿Cuáles son las principales dificultades que usted ha identificado en sus estudiantes para desarrollar la comprensión de la lectura?

DOC01: Bueno, desde mi experiencia puedo decir que los docentes, que los niños aprenden a leer desde el primer grado, que inician ese proceso lector, pero algunos que leen no entienden o no comprenden fácilmente lo que leen, pero si yo les leo lo más probable es que sí respondan a esas preguntas.

Otra de las dificultades es que a veces se quedan solo con pronunciar las palabras, pero no interrelacionan las oraciones y pierden el orden de la lectura. También puedo decir que algunos vienen con muy poco vocabulario desde sus hogares y les cuesta reconocer palabras nuevas de vocabulario. O sea que tú consideras que cuando se les lee ellos pueden cantar más el mensaje de la lectura.

Sí, sí, esa situación se presenta muy a menudo. Yo leo y ellos atienden, pero también tengo estudiantes con problemas de atención, de hiperactividad y de déficit cognitivo leve. Entonces esto hace que el estudiante aprenda más lento, se canse rápido y ya no siguen el hilo de la lectura y eso va generando que, aunque uno le explique el progreso sea desigual entre ellos.

E: Muy bien. ¿Y qué metodologías empleadas crees que inciden en esas dificultades?

DOC01: Yo creo que a veces uno por querer que aprendan rápido se enfoca mucho en que lean fluido, que pronuncien bien las palabras, pero se nos olvida de tenernos a conversar sobre lo leído, a dejar que pregunten. También los libros que nos llegan no siempre son cercanos a la realidad, no son contextualizados.

O sea que tú utilizas los libros siempre que vienen del ministerio. Sí, se usan. Pues nosotros tenemos el tutor de PTAFI 3.0 que nos orientan cómo utilizar esos tipos de libros.

Bueno, esos tipos de libros, las lecturas no son contextualizadas. Hablan cosas de ciudades que los niños no entienden muchas veces o de culturas que ellos no conocen y eso le suena, no le suena nada a lo que viven ellos aquí y eso a veces los desconecta.

E: Muy bien. Bueno, y con relación a esto que tú estás transmitiendo, ¿en qué medida las costumbres, los valores, las prácticas culturales de la comunidad, como la oralidad, la lectura compartida o el uso de las lenguas maternas influyen en la comprensión de la lectura de tus estudiantes?

DOC01: Bueno, estos aspectos influyen mucho. Aquí las personas están acostumbradas a conversar, a contar historias, a cantar, a aprender de lo que oye. No tanto de lo que se lee, sino de lo que se oye.

Los niños crecen escuchando a los mayores, no viendo libros. Entonces, cuando uno les pone a leer un texto, a veces no lo sienten propio, no le suena a lo que viven. Además, usan palabras y expresiones que no aparecen en los textos.

Y cuando leen algo más formal, se les hace difícil relacionarlo con el lenguaje que escuchan en la casa. Esto hace que la lectura sea algo como aparte de su vida diaria. Y por eso les cuesta comprender lo que leen, si no lo conectamos con la realidad que ellos conocen, es decir, a su contexto sociocultural.

E: Muy bien. ¿Y cómo crees que ese contexto familiar y social del estudiante influyen en su desempeño lector, teniendo en cuenta eso que me acabas de manifestar?

DOC01: Bueno, como te manifesté, el contexto del hogar y de su entorno considerablemente impactará en el desarrollo integral de los estudiantes. Tal como lo menciona Vygotski, cuando menciona que el desarrollo cognitivo de los niños es un proceso intrínsecamente social.

Algunos niños no tienen a nadie en casa que los acompañe a leer, porque sus papás no saben leer o llegan tarde del trabajo. Algunos viven con sus abuelos que no tienen la paciencia o los conocimientos para ayudarlos a que comprendan lo que leen. Otros niños

cuidan hasta a sus hermanitos o ayudan en la finca, porque tengo dos estudiantes o tres estudiantes que viven en finca.

También en casa no tienen ese espacio adecuado para sentir, para sentarse, practicar esa lectura a un ambiente adecuado, silencioso, acogedor. Entonces no tienen un modelo a seguir en casa.

E: Bueno, ahora quiero encerrarte todo esto en esta pregunta. Según tu entendimiento del pensamiento complejo, ¿cómo crees que se relaciona con su labor docente?

DOC01: Bueno, yo creo que mi trabajo está muy conectado con lo que llaman pensamiento complejo, porque en el aula nada está separado. No se trata sólo de enseñar a leer y a escribir, sino comprender a cada estudiante con todo lo que trae, de su contexto familiar, su cultura, sus emociones y su ritmo de aprendizaje. Cada decisión que uno toma en clase implica mirar varias cosas a la vez.

Se busca integrar contenidos, valores, habilidades y tratar de adaptarlos a la diversidad cultural que se tiene. Es como armar un rompecabezas donde cada pie se influye en la otra y uno siempre tiene que estar reflexionando y ajustando el aprendizaje, que el aprendizaje tenga sentido para ellos.

E: Bueno, me estás hablando de toda esta experiencia que puedes percibir en el aula con tus estudiantes. ¿Me podrías describir alguna estrategia o experiencia en la que hayas integrado el pensamiento complejo para enseñar la comprensión de la lectura?

DOC01: Bueno, claro que sí. Nuestra escuela, te cuento, nuestra escuela tiene un proyecto institucional llamado Identimariando. Este proyecto tiene una estrategia que se llama Corralea y uno de los objetivos es buscar y mejorar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de preescolar y primaria desde la identidad cultural de la región Montes de María.

La estrategia se adapta a las capacidades de cada estudiante, permitiendo que el desarrollo lector sea dinámico, divertido y significativo.

E: Muy bien, me parece una bonita experiencia. ¿Y qué limitaciones o retos has encontrado al intentar aplicar el pensamiento complejo en su práctica, en su práctica pedagógica? **DOC01:** Bueno, la dificultad que más he tenido es la del tiempo. El currículo nos exige avanzar con ciertos contenidos, ¿verdad? Y no da margen para detener hacer conexiones. También la falta de materiales ajustados a nuestra realidad cultural y a los distintos niveles de los niños complica un poco. Además, uno como docente tiene que ir aprendiendo a trabajar de esta manera.

No siempre estamos formados para planear clases que tienen tantas cosas a la vez. Y siendo sinceros, manejar grupos con tanta diversidad, con estudiantes que aprenden a ritmos muy diferentes, exige paciencia, creatividad y mucho apoyo que a veces no tenemos.

E; ¿Y cómo percibes que este enfoque contribuye o no al aprendizaje lector de los estudiantes?

DOC01: Particularmente siento que cuando uno trabaja así, integrando lo que pasa en la vida de ellos, los estudiantes entienden mejor y se interesan más por leer.

No es sólo descifrar letras, es encontrar el sentido del texto. Ellos mismos se hacen preguntas, comparan, traen ejemplos y eso hace que la comprensión se vuelva más profunda. Claro, esto lleva más tiempo y no siempre se hace en todas las lecturas.

Se logra con todos, pero no al mismo ritmo. Pero ayuda a que el aprendizaje no sea sólo para memorizar, sino para pensar, reflexionar y disfrutar la lectura.

E: Bueno, y a partir de su experiencia, ¿qué conceptos claves considera pertinente para explicar cómo se desarrolla la comprensión lectora en su contexto?

DOC01: Bueno, para mí hay varios conceptos que son claves.

Primero, el del procesamiento activo. Aquí los niños no sólo tienen que leer, sino que también tienen que interactuar con lo que leen, porque si no se desconectan muy rápido. Entonces uno trata siempre de hacer dramatizados, exposiciones o que ellos se vayan interrelacionándolo con el contexto.

La motivación lectora es en una comunidad como la nuestra. Si lo que leen no les suena cercano, pierden el interés. Por eso trabajamos con historias, cantos y relatos propios de la región, cantautores de la región, mitos y leyendas de la región.

Hacemos décimas. Como tercero, tengo la interacción social, como lo dije anteriormente. Me apoyo mucho en lo que dice Vygotski, que habla de cómo el aprendizaje se construye en relación con otros.

Y aquí se ve claro, cuando leen en pareja o en grupo, se apoyan, se explican y logran comprender mejor. Y, por último, la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. No todos aprenden de la misma forma.

Entonces, para que la comprensión lectora avance, hay que diseñar actividades diferenciadas con distintos niveles de apoyo.

E: Muy bien. Bueno, tú me hablas de todos esos estilos de aprendizaje, ritmos y cómo se relacionan los modelos aplicados de comprensión de la lectura con el pensamiento complejo. ¿Cómo lo consideran?

DOC01: Bueno, yo creo que los modelos de lectura más actuales ya no lo ven como algo lineal o mecánico, sino como un proceso donde se activan muchos componentes a la vez, como el reconocimiento de las palabras desconocidas, el vocabulario, el contexto, los niveles de comprensión que existen, como el literal, el inferencial y el crítico, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje significativo. Todo esto encaja mucho con lo que Morín plantea en el pensamiento complejo, porque uno no puede separar cada elemento como si no tuviera relación con el otro. En el aula, cuando integra la lectura con la cultura, con las emociones, con lo que los niños ya saben, estoy aplicando justamente esa visión.

Entender que la lectura no se aprende por partes sueltas, sino en red, conectando conocimientos previos, lenguaje del contexto social y el pensamiento crítico.

E: Bueno, veo que manejas muy bien toda esta parte de los intereses de los estudiantes. ¿Cómo considera que estos elementos teóricos pueden aplicarse para mejorar la comprensión de la lectura en su comunidad educativa?

DOC01: A ver, creo que sirve mucho para que planifiquemos de forma más consciente.

Si uno entiende que la lectura es un proceso complejo, entonces diseña encuentros pedagógicos que no solo enseñen letras y palabras, sino que integren conversación, análisis, comparación con la vida cotidiana. También ayuda a que uno se atreva a pensar en el contexto de la lectura, a usar textos cercanos a la cultura montemariana, a organizar el aula en grupos que se apoyan entre sí, a plantear preguntas que obliguen a pensar más allá del texto, que infieran, que tengan esa parte crítica. En otras palabras, los elementos teóricos nos dan como un mapa, pero el camino lo vamos haciendo nosotros con estrategias contextualizadas, respetando la diversidad y fortaleciendo el vínculo entre leer y leer.

¿Por dónde quedamos, Mari? No sé.

E: Bueno, continuando con esta entrevista, quiero preguntarte qué tan pertinentes crees que son los conceptos relacionados con el pensamiento complejo para relacionarlo con la necesidad de fortalecer la comprensión lectora en los estudiantes.

DOC01: Los conceptos relacionados con el pensamiento complejo son muy relevantes porque nos ayuda a dejar de ver la lectura, de dejar de ver la lectura como algo aislado. El pensamiento complejo nos recuerda que todo está conectado, el contexto del niño, sus emociones, su cultura, su conocimiento previo, incluso sus dificultades.

Si uno mejora la comprensión lectora desde esa mirada, ya no se trata sólo de enseñar técnicas de lectura, sino de integrar la lectura con la vida de los niños. Morin habla de aprender a navegar en la incertidumbre y eso es lo que hacemos, ajustar la enseñanza según

lo que pasa con el día a día, porque la realidad de ella, de ellos, no es plana ni uniforme. A mí me ha hecho entender que enseñar a leer bien no es sólo cuestión de métodos, sino de sentido, de conexión y de adaptación constante.

E: Bueno y desde tu experiencia, ¿qué otros aspectos pueden tenerse en cuenta al momento de proponer una estrategia orientada al mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes?

DOC01: Yo creo que además de los métodos y materiales, hay que mirar tres cosas. Primero, la formación docente. Necesitamos capacitarnos en cómo enseñar comprensión lectora, no sólo de codificación.

Segundo, el acompañamiento familiar. Aunque las familias tengan limitaciones, sí entienden la importancia de leer con sus hijos y así el avance se notaría más. Tercero, el uso de la cultura local como recurso y no sólo como contexto.

Si los niños leen sobre lo que es cercano, si sienten que la lectura también habla de su mundo, se conectan más. Como lo expresa Paulo Freire en una de sus frases, la lectura del mundo muestra experiencia y comprensión de la realidad. Es el primer paso para luego poder leer la palabra escrita de manera significativa.

En otras palabras, la lectura de la palabra viene después de la lectura del mundo y si no se conectan, la escuela pierde la oportunidad de hacer de la lectura algo significativo.

E: Muy bien. ¿Cómo imaginas que estas nuevas comprensiones podrían influir en su manera de orientar las prácticas didácticas?

DOC01: Bueno, me haría más consciente de que planear una clase no es seguir un libro al pie de la letra.

Es pensar en la diversidad, en cómo integrar la lectura con otras áreas. Es cómo hacer que los niños no sólo lean, sino que dialoguen con el texto, que lo cuestionen, que relacionen lo que leen con lo que viven. Cambiarían también el ritmo.

Tal vez dedicarían más tiempo a conversar después de leer, a preguntarles qué piensan, qué sienten del texto, a que escriban sus propias versiones, que cambien la historia. En palabras de Perronao, uno pasa de transmitir contenido a gestionar situaciones de aprendizaje. Esto implica guiar más, imponer menos y acompañar procesos que a veces son distintos para cada estudiante.

E: Muy bien. ¿Y qué cambios considera que pueden implementar en su práctica docente para fortalecer la comprensión de la lectura?

DOC01: Bueno, primero hay que diversificar estrategias, hay que ingeniárselas, buscar, porque no todos los niños aprenden igual ni al mismo ritmo. Entonces podría planear actividades diferenciadas según los niveles de comprensión.

Es un poco difícil y como te lo dije antes, una de las principales dificultades es esa, el tiempo. El tiempo que amerita esto, tanto planear como para ejecutarla. Pero eso sería uno de los cambios que habría que hacer.

También quiero integrar más lectura en voz alta, con pausas para el diálogo, porque a veces leemos de corrido y no dejamos que los niños procesen bien la información que están recibiendo. Otra modificación importante es utilizar más textos que hablen de nuestra cultura montemariana, para que ellos sientan que la lectura tiene que ver con lo que viven. Así como dice Vygotski, se construye sobre lo que se conoce y eso facilita el aprendizaje.

Y, por último, creo que debo diseñar espacios de co-evaluación y auto-evaluación, donde los niños, los mismos estudiantes reflexiones sobre cómo están entendiendo los textos, para que asuman un rol más activo en su proceso lector.

E: Bueno, para finalizar quisiera saber un poco sobre tus experiencias vividas, sobre de qué manera esas experiencias y ajustes en la práctica retroalimentan las ideas y teorías que se van construyendo en torno a la comprensión de la lectura.

DOC01: Bueno, mis experiencias me han hecho ver que las teorías no son cosas lejanas, se vuelven vivas cuando uno las prueba en el aula.

Por ejemplo, todo lo que se habla del aprendizaje significativo de Ausubel o del pensamiento complejo de Morin, yo lo veo reflejado cuando un niño logra relacionar lo que lee con lo que pasa en su casa o en su comunidad. Cada vez que ajusto una actividad, cada vez que cambio de forma, la forma de leer para que un niño con dificultades entienda mejor, estoy aportando evidencia de que la comprensión lectora no es sólo un asunto de métodos, sino de conexiones, de contexto y de mediación docente. En este sentido, mi práctica se convierte en un espacio donde las teorías se confirman, se adaptan y hasta se cuestionan, porque a veces lo que funcione en el papel hay que replantearlo para que funcione con nuestros estudiantes en la vida real.

E: Bueno, muy bien, con esto damos por finalizada esta entrevista a profundidad. Quiero agradecerte sinceramente por tu tiempo, tu disposición, por compartir con tanta apertura tus ideas y tus experiencias vividas. Todo lo que nos has aportado es de gran valor para esta investigación y por supuesto será manejado con total confidencialidad.

En caso de que surge alguna inquietud o sea necesario profundizar en algún aspecto más adelante, me pondré en contacto contigo, pues tu participación ha sido fundamental para

avanzar en este trabajo. Muchas gracias de nuevo y que tengas un feliz día. Bueno, con mucho gusto, todo sea por el trabajo en equipo, la investigación para las mejoras de la escuela.

Lugar: San Juan Nepomuceno
Informante clave: DOC02
Experiencia docente: 15 años de servicio

E: Gracias por aceptar participar en esta entrevista a profundidad con mi investigación que lleva por título Constructos Teóricos desde el Pensamiento Complejo para el Desarrollo de la Comprensión de la Lectura en Estudiantes de Educación Primaria en San Juan de Nepomuceno Bolívar. Pues de antemano yo le informé sobre esta entrevista, le di a conocer el título y los propósitos tanto de la entrevista como los propósitos de mi investigación, en la que busco comprender a fondo las experiencias, vivencias relacionadas con el tema que estoy estudiando. Esta entrevista será profundidad, de carácter abierto, semiestructurada, así como se lo hice saber en el consentimiento informado que ya usted leyó y firmó, lo que significa que partiremos de un guion inicial, pero habrá libertad para que puedas expresarte ampliamente y puedas conocer la riqueza desde tus perspectivas.

Quiero asegurarme que toda la información que comparta será tratada con absoluta confidencialidad y utilizada únicamente con fines académicos. El propósito es comprender con detalle su experiencia y sus reflexiones. Bueno, si te parece cómodo, quiero saber cómo te ha ido en estos días, cómo ha sido tu semana.

Bueno, señor, muchas gracias por tenerme en cuenta para esta investigación, de verdad que compartir con compañeras que están investigando y que lo ayudan a uno a evaluarse, a mirar la práctica de día a día con nuestros estudiantes es muy enriquecedor. Pues esta semana me ha ido muy bien trabajando con mis estudiantes. Ya estamos a puertas de la semana deportiva.

Se siente como que en el ambiente la alegría de los estudiantes, el entusiasmo. Gracias a Dios, pues, estamos pasando un buen momento en la institución. Bueno, quiero comenzar con algunas preguntas generales para entrar en contexto y luego iremos profundizando en los aspectos más significativos que vayan surgiendo.

Bueno, para iniciar, quiero preguntarte cuáles son las principales dificultades que has identificado en tus estudiantes para desarrollar la comprensión de la lectura.

DOC02 Bueno, tenemos que mirar en primer lugar para situarnos que estoy en un curso, en estos momentos, de tercer grado, de básica primaria. Este grupo lo traigo desde primer grado. El proceso de comprensión lectora se ha llevado desde primer grado. En sus inicios, de diferente forma. Lectura de imágenes, lecturas de textos.

Y puedo decir que estamos iniciando con este proceso, pero algunas dificultades que puedo mencionar es que, de pronto, algunos niños se dedican a leer el texto como de una manera pasiva. Algunos han tenido problemas, de pronto, de aprendizaje específico y no he tenido el apoyo de los padres. Algunos se rehúsan a reconocer que los niños tienen este tipo de dificultades. Algunos niños que, de pronto, ya tienen una lectura más fluida, se les dificulta identificar las ideas principales o parafrasear ese texto que ya leyeron. Entonces, son diferentes dificultades en los diferentes niños. Como te digo, algunos están como en un proceso todavía de lectura pasiva.

Otros que ya leen, se les dificulta identificar ya la idea principal. Y algunos niños que tienen problemas de aprendizaje, ya sería como que la dificultad de aceptación de los padres y apoyo en casa.

E: ¿Podrías contarme, de pronto, con más detalle, un casito de alguna experiencia que has tenido con relación a ellos?

DOC02 Bueno, tuve una experiencia con una niña que... Yo tengo tercer grado. Esa niña estaba con otra profesora. Ella, la profesora, subió a cuarto grado. Como vio que la niña no aprendía a leer, decidieron devolvérmela acá a tercero.

Entonces, yo la recibí. Pero sí la profesora me dice, no, mira, ella ha tenido dificultades para leer. Tienes que hablar con los papás, porque yo estuve conversando con ellos, pero no hubo apoyo. Me pasó exactamente lo mismo. Le comenté a la mamá que teníamos que buscar un apoyo en casa, que sí podríamos buscar ayuda médica para ver cuál es, de pronto, la dificultad o trastorno que presenta la niña. Y no he encontrado apoyo.

Entonces, el proceso que llevo con ella me ha tocado solita, buscando en Internet, de pronto, actividades diferentes, de qué manera puedo manejarla, porque ya está aprendiendo a leer. Yo le doy textos sencillos a ella, lo puede leer, pero para la interpretación ya se le dificulta un poco.

E: ¿Y qué metodologías empleadas crees que inciden en esas dificultades?

DOC02 Bueno, yo pienso que metodologías que, de pronto, utilicemos las mismas actividades para todos los niños. Eso incide en esa dificultad. Nosotros tenemos que detectar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Yo no puedo llevar un mismo texto o una

misma lectura o una misma actividad para todos los niños si ya yo he identificado que hay niños que tienen dificultades.

Entonces, tengo que centrarme. ¿Qué es lo que le está pasando a ese niño? Buscar ayuda con expertos o en Internet. ¿De qué manera puedo yo encaminar mis estrategias hacia esos niños teniendo en cuenta las dificultades que presentan? ¿En qué medida consideras que las costumbres, valores o prácticas culturales de la comunidad, como la oralidad, la lectura compartida o el uso de la lengua materna, influyen en la comprensión de la lectura de sus estudiantes? Bueno, yo pienso que el entorno, la oralidad, el contexto influye de manera significativa. Puesto que si nosotros llevamos al aula un contenido que los niños ya conocen en casa, a los lugares donde frecuentan las actividades de ocio que ellos frecuentan o lo que ellos conocen, pues esto va a ser muy favorable. Ellos se van a sentir que el texto no es algo aislado de su vida, sino que el texto o la lectura hace parte de su vivencia dentro del aula y fuera de ella.

E: ¿Hay algún recuerdo, profe, específico que te haya marcado con relación a esta temática?

DOC02 Bueno, así recuerdo específico no, pero sí te puedo hablar de la experiencia en general cuando en el aula traemos textos de la región, de los mitos, de las leyendas. Uno puede notar la motivación de los niños. Señor, ya mi abuelito me había contado esa historia. Señor, yo esa historia la escuché en un programa o algo así. O sea, cuando ya el texto está relacionado con cosas que ellos han vivenciado, que ellos han experimentado, que han escuchado en casa, es mucho más motivante y significativo para ellos.

E: Bueno, ¿y cómo crees que el contexto familiar y social del estudiante influye en su desempeño lector?

DOC02 Bueno, este contexto influye de una manera muy, muy significativa. Si nosotros estamos en casa con niños que están acostumbrados a ver a sus padres manipular libros que los lleven a visitar la biblioteca, que les lean cuentos antes de dormir, este contexto los va a motivar. Esto va a ser muy familiar para ellos. Van a ver la lectura no solo como una actividad académica, como algo obligatorio, sino como una actividad que los puede relajar, una actividad de ocio, y esto marca. Parece mentira, pero sí tenemos que identificar que tanto el aspecto socioeconómico como las costumbres en la familia van a familiarizar al niño con el texto o lo van a ver como algo aislado.

E: ¿Cómo sería este papel del contexto familiar en el proceso?

DOC02 Bueno, pienso que es un papel fundamental porque el hogar es la primera escuela y de acuerdo a lo que los niños observen en sus casas, no es lo mismo ver a un niño

que la mamá está leyendo un libro, que la mamá utiliza un libro para realizar una actividad de trabajo o escolar, a estar viendo en su familia que todo el tiempo es el celular, la televisión, estar en la calle, y no ve un libro por ninguna parte. No mira el libro como algo que lo va a ayudar a enriquecerse para sus estudios. Entonces pienso que es fundamental.

E: Bueno, ahora quiero hacerle una pregunta de un tema bastante específico. Y es relacionado con el entendimiento del pensamiento complejo. ¿Cómo crees que se relaciona con su labor docente?

DOC02 Bueno, el pensamiento complejo está directamente relacionado con mi labor docente, ya que me va a permitir cultivar en mis estudiantes esa forma de ver el mundo, de solucionar diferentes situaciones, no con un solo enfoque, sino estudiando un contexto completo, mirando diferentes salidas, analizando patrones, analizando situaciones, ser consciente de su fortaleza, de sus debilidades, en qué soy bueno.

Entonces todo eso es muy pertinente para la formación integral de los niños.

E: Bueno, ¿y podrías describirme alguna estrategia, experiencia, en la que hayas integrado el pensamiento complejo para enseñar la comprensión de la lectura?

DOC02 Claro que sí. Aquí en la escuela estamos trabajando un proyecto que se llama Identimariando, que precisamente viene para rescatar la identidad cultural de nuestra subregión de los Montes de María. Una de las estrategias que me ha tocado aplicar en mi CDA, en mi grupo de tercer grado, se llama Que Comience la Función. Esta estrategia consiste en leer textos relacionados con nuestra subregión y llevarlos a la puesta en escena. En este caso los niños están obligados a leer el texto, entenderlo, luego pensar cómo voy a mostrar el escenario, cómo se muestra en el texto y cómo lo voy a recrear, cómo son los personajes, cuáles son las características, cuál es la situación que se presentó en la historia y cómo la voy a representar.

Entonces esta es una estrategia muy enriquecedora. Además, que la podemos trabajar desde preescolar hasta el grado once. Teniendo en cuenta los diferentes niveles, de pronto en primer grado colocamos fábulas sencillas con ayuda de imágenes. Ya en mi caso, en tercer grado, los niños tienen la capacidad de leer. En quinto ya se hace con un poco más de profundidad y así sucesivamente. Y es una estrategia enriquecedora y que lleva a los niños a hacer un verdadero análisis del texto.

E: ¿Y hay algún recuerdo específico que te haya marcado con relación a esta estrategia?

DOC02 Pues claro que sí. Los niños se motivan demasiado para caracterizar los personajes de los textos. Y buscan los elementos para ellos parecerse lo mayor posible a ese personaje.

Tanto es así que en una ocasión una niña le tocaba disfrazarse de viejita, de señora, de esas que salen a la puerta de la calle a barrer. Y eso fue un espectáculo, fue un show. Todo el mundo la grababa porque hizo su papel, se metió en su papel y lo hizo muy bien. Entonces son experiencias muy bonitas y que a ellos les encanta.

E: ¿Cómo percibe que este enfoque contribuye o no al aprendizaje lector de los estudiantes?

DOC02 Sí, contribuye. Este enfoque, la verdad, contribuye de manera grande. Porque no es lo mismo leer un texto solo para responder unas preguntas, como de pronto muchas veces lo hemos hecho en una actividad aislada o de cualquier día, a llevar un texto que vaya a ser analizado, mirar cómo se relaciona con la realidad, con nuestro contexto, los personajes que están allí. Si se parecen a personajes que nosotros conocemos a diario, analizar situaciones que podemos poner en práctica en la vida diaria, analizar enseñanzas, cómo puede contribuir el contenido del texto al niño, a su formación integral.

E: ¿Qué limitaciones o retos ha encontrado al intentar aplicar el pensamiento complejo en su práctica?

DOC02 Bueno, podríamos decir que uno de los aspectos que limita un poco, y no solo en mí, sino de pronto que también he escuchado en otros compañeros, puede ser el poco acceso a recursos didácticos. Nosotros aquí en la institución tenemos una biblioteca, pero en realidad no está muy bien equipada. Entonces sería bueno que los niños pudieran tener libros en buenas condiciones, que estén bonitos, que sean contextualizados a su región. Muchos de los libros que están no tienen nada que ver con nosotros. Aunque sí se leen, pero de pronto están más relacionados con la literatura universal, y no con la literatura de nuestro contexto. Entonces necesitaríamos más libros que los niños puedan leer, que puedan tocar, que puedan observar las ilustraciones. Ese sería uno. Otro puede ser la formación continua docente. De pronto cada docente busca por su parte, de acuerdo a lo que le interese, lee un poco, pero si existiera una formación continua de capacitaciones, eso también sería muy bueno para todos los docentes.

E: Bueno, y a partir de su experiencia, ¿qué conceptos claves considera pertinentes para explicar cómo se desarrolla la comprensión de la lectura en su contexto?

DOC02 Bueno, pienso que uno de los conceptos claves sería lectura crítica. Que la lectura no solo se quede en una lectura literal para responder preguntas, sino lectura crítica,

pensamiento inferencial, análisis y estructura del texto, qué tipo de texto es, si es informativo, si es... Sí, las diferentes clases de texto. Identificar el tema, los mensajes, la idea principal. Entonces todo eso está más bien relacionado con la lectura crítica, pensamiento inferencial y también como que el fomento del diálogo.

Fomento del diálogo, que la lectura sea utilizada para compartir ideas, lectura contextualizada. No podemos olvidar que cada niño esté en un contexto de acuerdo a su región, esté en un contexto diferente y ese es un concepto que se debería tener en cuenta. La oralidad, sobre todo nosotros que estamos viviendo en la costa caribe y que tenemos una oralidad muy extensa, muy enriquecida, deberíamos aprovecharla también.

E: ¿Cómo se relacionan los modelos aplicados de comprensión de la lectura con el pensamiento complejo?

DOC02 Bueno, están directamente, para mi concepto están directamente relacionados, ya que la lectura crítica va a ayudar a los niños a analizar, evaluar el contenido del texto de una manera profunda. La lectura inferencial también los va a enfocar a hacer conclusiones sobre lo que está y no está en el texto. La lectura interactiva también los va a ayudar a dar sus opiniones, a dar sus argumentos. La oralidad los va a llevar a conocer mucho más su contexto, a averiguar, a investigar, a conversar con los adultos, con los abuelos y esto me parece que es muy significativo para conocer su historia, sus costumbres.

E: ¿Y qué valor le darías tú a ese modelo, de pronto, de lectura relacionada con el pensamiento complejo?

DOC02 Bueno, qué valor le daría, pues me parece que es muy pertinente, muy pertinente porque, como lo vemos, no vamos a ver la lectura como algo simple, sino que algo que hace parte de nuestra vida cotidiana, algo que hace parte de la vida de los niños. Que la lectura no es solo abrir un texto y encontrar allí unas letras, sino que estamos contando con una realidad que ellos ven a diario con sus abuelos, con sus familiares, con las costumbres, con las fiestas, con todo lo que ven a diario en su contexto, no solo en la escuela, sino fuera de ella.

E: ¿Y cómo consideras que estos elementos teóricos pueden aplicarse para mejorar la comprensión de la lectura en su comunidad educativa?

DOC02 Todo esto que tú me estás comentando sobre la realidad, sobre el contexto real en el que se desenvuelven los niños y niñas. A ver, repíteme esa pregunta, ¿de qué manera?

E: ¿Cómo consideras que estos elementos teóricos pueden aplicarse para mejorar la comprensión de la lectura en su comunidad educativa?

DOC02 Ok, bueno, ¿cómo se aplica el contexto, cómo se aplica la cultura? Por medio de las estrategias que nosotros estamos haciendo. Te contaba que tenemos un proyecto que se llama Identimariando y que tiene varias estrategias. Te hablé de la estrategia que hemos trabajado nosotros que se llama Que comience la función, pero hay muchas otras como Corralea. Todas estas estrategias están permeadas de las costumbres de nuestra región. Y es la manera, yo digo que directa, a llevar al niño a comprender el texto, pero está relacionado directamente con lo que ellos están observando cada día en sus hogares, en las fiestas patronales, en los lugares donde visitan.

Entonces, esto está directamente relacionado. Y estas estrategias, como te contaba, de Identimareando, están directamente relacionadas. Es más, busca rescatar todas esas costumbres y aprovecharlas para la formación interna.

E: ¿Y cómo crees que esas vivencias han impactado tu forma de entender la educación o de entender la práctica de la lectura?

DOC02 Bueno, yo pienso que para que un texto sea significativo, debe estar relacionado con la cultura, debe estar relacionado con la realidad en la que vive el niño. Lo va a adquirir de una manera más asertiva, porque estamos trabajando con lo que ellos están viendo, con lo que ellos están escuchando. Va a permear directamente su comprensión.

No es lo mismo hablarle del Polo Norte, y el niño se lo tiene que imaginar, a hablarle del Festival de Acordeones, que lo vieron el fin de semana en el parque, de hablarle de qué trataban esas canciones, que la escucharon en la radio, que escucharon al papá y a la mamá conversar sobre ese tema. El contexto está directamente relacionado y va a venir a enriquecer nuestra práctica.

E: ¿Qué tan pertinentes crees que son los conceptos relacionados con el pensamiento complejo para relacionarlos con la necesidad de fortalecer la comprensión de la lectura en los estudiantes?

DOC02 Bueno, pienso que son muy pertinentes ya que nos van a llevar a trabajar en el niño de manera interdisciplinar.

Vamos a trabajar una lectura que puede estar relacionada con la naturaleza, con la naturaleza del entorno, con los cambios que ellos están observando, igual en matemáticas, en sociales. Como vemos, el pensamiento complejo nos va a ayudar a mirar el conocimiento no de manera lineal, sino de manera estructurada, donde se encuentran los conocimientos o las temáticas de las diferentes áreas para formar un concepto como globalizado. Bueno, ahora quiero que me hables un poco desde tu experiencia.

E: ¿Qué otros aspectos deben tenerse en cuenta al momento de proponer una estrategia orientada al mejoramiento de la comprensión de la lectura en los estudiantes?

DOC02 Bueno, en primer lugar, deberíamos diseñar actividades interactivas diferentes para cada niño de acuerdo a sus necesidades, de acuerdo a sus intereses, teniendo en cuenta qué dificultades están presentando. Yo no me puedo presentar al aula con una actividad única para todos. Debo tener en cuenta siempre los intereses y las necesidades de los niños, usar textos auténticos, relevantes con el contexto donde estamos desarrollándonos, enfocarme también en la comprensión profunda del texto, no solamente traer un texto para leerlo y que quede allí y responder unas preguntas.

Disfrutar el texto, darles a entender a ellos que el texto no es sólo para hacer una tarea, sino que es una actividad enriquecedora. Otro sería la retroalimentación continua, que los niños ellos mismos se evalúen si he ido mejorando en mis capacidades para leer. Flexibilidad, darles a entender que este es un proceso que es flexible, que nos podemos equivocar, pero que cada día vamos a ir mejorando.

E: ¿Y qué te motiva a seguir trabajando con estos temas?

DOC02 Bueno, mi motivación primero que todo es darme cuenta que los niños avanzan, que ellos se están formando. Eso a mí me motiva y me hace sentir orgullosa cuando mis estudiantes muestran avances, cuando ellos mismos se dan cuenta y se sienten contentos. Cuando los padres de familia también me dicen, seño, que bien, el niño ha mejorado mucho en su lectura, como le gusta.

Seño, ese texto que usted les trajo hoy me lo leyó en la casa. Entonces eso me motiva cada día más.

E: ¿Y cómo imagina que estas nuevas comprensiones podrían influir en su manera de orientar las prácticas didácticas?

DOC02 Bueno, pienso que cada día debería ir mejorando el proceso. Cada día debe verse reflejado en ellos una mejoría. También dándome cuenta cuando los padres se involucran, al ver que el proceso está dando frutos, los padres se involucran mucho más en este proceso. Porque como vemos es un proceso que inicia desde preescolar y que el apoyo de ellos es fundamental. Entonces hay que contribuir con este desarrollo.

E: Muy bien. ¿Y qué emociones surgen cuando hablas de estas experiencias?

DOC02 Bueno, en primer lugar, felicidad, satisfacción del deber hecho con buenos resultados. No es lo mismo que tú digas, bueno, hice este trabajo, hice lo que pude, a que tú veas un resultado y sientas la emoción de que lo que se está haciendo está dando frutos. De

que muchas madres de familia recomiendan tu trabajo y dices, ay, seño, mire, me hablaron de usted, quiero tener a mi hijo en su grupo. Son cosas que son satisfactorias.

E: Muy bien. ¿Y qué cambios considera pueden implementar en su práctica docente para fortalecer la comprensión de la lectura?

DOC02 Bueno, pienso que cambios identificar siempre en qué podemos mejorar. Siempre identificar esto y de pronto esto lo puedo hacer mejor, aquí puedo implementar otras estrategias. Buscar de pronto mucha más información de expertos o en internet para siempre estar enfocada en hacer un mejor trabajo. Trabajar en equipo con mis compañeros del CDA, compartir experiencias. Pienso que esa experiencia es muy enriquecedora de cuando yo le digo a un compañero, mira, tengo esta situación, lo ha abordado de esta manera. Pero ese compañero me abre diferentes opciones de cosas que él ha hecho o que ha experimentado y a mí me pueden servir. Entonces pienso que allí está, mirar las dificultades no como un obstáculo, sino como una oportunidad de mejora.

E: ¿Y dirías que tu perspectiva ha cambiado con el tiempo?

DOC02 Claro que sí. Todos los días estamos aprendiendo. A diario estamos aprendiendo de nuestros estudiantes, de los padres de familia, de nuestros colegas, del mismo internet. Estamos recibiendo siempre información nueva que nosotros podemos implementar y pienso que ahí está como el secreto. Nunca detenerte y decir ya yo todo lo sé. Siempre tener la perspectiva yo puedo aprender muchas cosas más y ponerlas en práctica en nuestra labor.

E: Señor, ¿de qué manera sus experiencias y ajustes en la práctica retroalimentan las ideas y teorías que se van construyendo en torno a la comprensión de la lectura?

DOC02 Bueno, como te digo, compartiendo con mis compañeros de esta manera en el compartir de experiencias, en el trabajo en equipo, esto ayuda mucho a nuestra labor. No solo en la comprensión lectora, en todos los aspectos, en situaciones de pronto ya mucho más personales. A veces las dificultades no son solo de la comprensión lectora, de pronto de la disciplina de los niños. Entonces ayuda mucho conversar estos temas con nuestros colegas, con el coordinador, con los mismos padres de familia.

E: Y si pudieras cambiar algo de esa experiencia, ¿qué sería y por qué?

DOC02 Bueno, no cambiaría nada. Porque hasta de las cosas malas que uno considera o en su momento cree que son malas se aprende. Y es la única forma de ganar la experiencia. Y nuestro trabajo es inacabado. Todos los días tenemos que aprender, todos los días nos vamos a enfrentar a situaciones diferentes. Si no me enfrento yo, se enfrenta el compañero que me viene a pedir una opinión, que me viene a pedir un consejo. Aquí de todo se aprende.

E: Bueno, con esta última pregunta damos por finalizada la entrevista. Te agradezco pues profundamente esta apertura, por compartir con tanto detalle tus vivencias, experiencias, reflexiones. Todo lo que nos has contado es fundamental para comprender de manera más profunda el fenómeno que estoy estudiando. Quiero que tengas la certeza que toda esta información será manejada con mucha confidencialidad. Y utilizada únicamente con fines académicos para mi investigación. Si en el análisis surge de pronto la necesidad de ampliar algún aspecto, profundizar en algo, me comunicaré contigo. Y espero que también estés presta para complementar. Y pues gracias nuevamente por tu tiempo, tu disposición y por enriquecer esta investigación con tus aportes. Bueno, señor María, muchas gracias a usted por tenerme en cuenta para su investigación. Para mí es un placer contribuir en este proceso. Y las puertas de mi salón, las puertas de mi escuela están siempre abiertas para este tipo de proceso.

Lugar: San Juan Nepomuceno

Informante clave: DOC03

Experiencia docente: 21 años de servicio

E: Muy buenos días, seño. Ante todo, quiero agradecerle por aceptar participar en esta entrevista. Bueno, como sabes, hace parte de mi investigación doctoral que lleva por título Constructos Teóricos desde el Pensamiento Complejo para el Desarrollo de la Comprensión de la Lectura en Estudiantes de Educación Primaria en San Juan de Nepomuceno Bolívar.

Bueno, en ella buscamos comprender a fondo sus experiencias, sus vivencias relacionadas con este tema que estoy estudiando. Esta entrevista será profundidad, de carácter abierto, semiestructurada, lo que significa que partiremos de pronto de un pequeño guion inicial, pero habrá libertad para que podamos expresarnos ampliamente y pueda conocer la riqueza de tus experiencias, de tus perspectivas, de tus vivencias. Si te parece bien, quiero comenzar preguntándote cómo has estado en esta semana.

DOC03 Bueno, muy buenos días. Bueno, te cuento que esta semana hemos estado un poquito atareados en cuanto a labores. Tú sabes que trabajar en una normal significa un gran compromiso en la parte pedagógica, pero también en la parte emocional de los niños, en fin, todo lo que el trabajo le acarrea a uno en el día a día. Así que hemos estado allí, como quien dice, atareados.

E: Bueno, ¿y cómo te sientes participando en esta entrevista?

DOC03 Bueno, pues feliz, porque es muy rico saber que las experiencias que uno tiene en el aula como docente le pueden servir como de un punto de partida a otra docente

que está en un proceso profesional un poco más avanzado que uno. Pues nos podemos ayudar mutuamente.

E: Bueno, ya tú conoces con anticipación Bueno, ya tú conoces con anticipación los propósitos de esta entrevista y los propósitos de mi investigación. Si te parece bien, comenzamos preguntándote ¿cuáles son las principales dificultades que usted ha identificado en sus estudiantes para desarrollar la comprensión de la lectura?

DOC03 Bueno, hay varias dificultades que yo... Hay varias dificultades que yo he detectado en mis estudiantes a lo largo de estas experiencias como docente. Mira, la principal, diría yo, la principal dificultad sería los niños no les gusta leer. Tienen un hábito lector muy... un hábito lector mínimo. Ellos no leen por hábito, sino por imposición. Y por eso no se motivan a leer. Además, los textos extensos le producen unas fatigas que ellos no les provoca leer. Entonces, eso les trae como consecuencia dificultades a la hora de comprender un texto. También he notado que para hacer inferencias textuales les cuesta trabajo. Tú sabes que las inferencias no están allí evidentemente en el texto, sino hay que leerlas a profundidad. Entonces, un falta del hábito lector les trae como consecuencia que les cuesta trabajo hacer inferencias. Creo que esa es la dificultad más notoria en los estudiantes y se evidencia a la hora de comprender un texto.

E: ¿Y cómo evidencias tú eso que me estás comentando?

DOC03 Bueno, cuando realizamos las pruebas a los que los niños, sobre todo de tercero y quinto, son sometidos como parámetros establecidos por el gobierno, ahí se evidencia. Las preguntas que son con respuestas literales, los niños las logran identificar con facilidad. Pero cuando ya le colocan una inferencia que no está tan evidente en el texto, ahí se nota la problemática.

E: ¿Y qué metodologías empleadas crees que inciden en esas dificultades?

DOC03 Bueno, yo considero que nosotros los maestros somos muy rutinarios al momento de implementar el proceso de lectura. Entonces, no motivamos a los estudiantes como, por ejemplo, dándoles un título sugerido de un texto o que ellos hagan como un banco de nombres de textos que le llamen la atención. Recuerda que para uno leer tiene que estar motivado e interesado. Entonces, yo pienso que esa rutina en imponer esa lectura, esa lectura, también ayuda a no tener hábito lector y, como consecuencia, una falta de comprensión en la lectura.

E: ¿Hay algún recuerdo específico que te haya marcado de pronto con tus estudiantes esa parte?

DOC03 Sí. A mí me gusta trabajar por proyectos de aula. Y cada vez que yo les impongo el texto, hay un fracaso total. Pero cuando ellos escogen, la motivación es excelente. Y, por ejemplo, en el aula de clases me gusta tener un espacio pequeño para una biblioteca. Y ahí yo marco que cuando ellos van a escoger lo que quieran, leen perfecto. Hasta leen mapas, que parece increíble, pero leen mapas y sacan un texto coherente y comprenden lo que están haciendo.

E: ¿En qué medida las costumbres, valores o prácticas culturales de la comunidad, como la oralidad, la lectura compartida, el uso de la lengua materna, influyen en la comprensión de la lectura de sus estudiantes?

DOC03 Bueno, yo pienso que cuando las lecturas están relacionadas con el contexto donde se mueve el estudiante, la lectura cobra como importancia para ellos. Eso los motiva. Entonces, yo pienso que esa es como la clave. Escoger una lectura que vaya relacionada con el contexto más el interés de los estudiantes.

E: ¿Y cómo crees que el contexto familiar y social del estudiante influyen en su desempeño lector?

DOC03 Bueno, no es un secreto para nosotros que la primera escuela que el niño tiene es la familia. Los hábitos que llegan acá a la escuela son fundamentados en la familia. Y si el niño ve el ejemplo del papá, de los hermanos mayores que están leyendo, pues eso será su motivación. Entonces, yo pienso que el contexto familiar es la base esencial para que los chicos, niños, niñas, puedan estar motivados en la lectura.

E: ¿Cómo describirías de pronto alguna situación específica?

DOC03 Bueno, conozco de una estudiante que hoy es mía, está en quinto grado. Yo la vi, le presencié que su hermano estaba en un grado superior y los textos que el hermano leía a ella le llamaban la atención y nadie le decía, le invitaba a leer, sino que, por el ejemplo, en las personas mayores ella estaba influenciada en leer. Y tengo muchos casos. Tengo un estudiante que busca en la biblioteca del aula la temática que uno va trabajando en otras áreas, matemáticas, y él las profundiza. Y en su casa también hay bibliotecas. Quiere decir que la familia influye un 100% y acá en la escuela se complementa.

E: Bueno, ahora quiero hacerte una pregunta relacionada con una temática específica. Según tu entendimiento del pensamiento complejo, ¿cómo crees que se relaciona con su labor docente?

DOC03 Bueno, el pensamiento complejo me permite comprender que el estudiante no es un recipiente para llenarlos de conocimientos, sino es un ser humano íntegro que tiene valores, que tiene habilidades, que tiene intereses. También me permite comprender que en el

aula de clase yo tengo un pluriuniverso. Es decir, cada estudiante representa un mundo. Cada estudiante tiene un interés diferente. Entonces, el pensamiento complejo aplicado en el aula me da la oportunidad de ver ese pluriverso a la hora de aplicar estrategias, sobre todo relacionadas con la lectura.

E: ¿Y qué significado tiene para ti esa experiencia dentro de tu vida profesional, dentro de la práctica pedagógica, por ejemplo?

DOC03 Bueno, esa experiencia me ayuda a ratificar que el proceso de la comprensión de la lectura no es un proceso aislado. No es llevar un texto y ya coja, léalo y compréndalo. No, es como un proceso más allá, complejo. ¿Cómo le diría? Bueno, que las vivencias de los estudiantes... Te voy a contar algo personal. Cuando yo estaba haciendo la maestría, mi proyecto de aula iba encaminado hacia el hábito de la lectura. Y ver a los estudiantes motivados por leer sus vivencias me sirvió a mí para entender que cuando uno lee lo que escribe, lo que hace, eso es algo que marca tu vida como lector, como estudiante o profesional.

E: ¿Cómo percibe que este enfoque contribuye o no al aprendizaje de los estudiantes?
DOC03 Bueno, este enfoque te ayuda a integrar una serie de estrategias claves como, por ejemplo, comparar un texto con el otro, poner en práctica los diferentes niveles de lectura, elaborar mapas mentales y conceptuales después de haber leído un texto. En fin, estas herramientas son claves para motivar la comprensión lectora y, por ende, el aprendizaje de los estudiantes.

E: ¿Qué limitaciones o retos has encontrado al intentar aplicar el pensamiento complejo en su práctica?

DOC03 Bueno, profesora, hemos hablado que el aula de clase es un pluriuniverso donde cada estudiante es un mundo. Entonces, una de las limitaciones más grandes que hemos podido encontrar es que los textos que manejamos no vienen contextualizados con el entorno del estudiante. Es decir, muchas veces cuando iniciamos el proceso lector, utilizamos textos, vienen unas lecturas que son poco motivantes. Si de pronto fueran más aterrizadas en el contexto del estudiante, pues de pronto el reto de la comprensión lectora para el docente no fuese tan complejo. Entonces, esa es una dificultad, por así decirlo, que uno encuentra en este momento.

E: ¿Y dirías que tu perspectiva ha cambiado con el tiempo, con relación a ese pensamiento que me acabas, o a esa evidencia que me acabas de contar?

DOC03 Sí, claro. Pues llevo como docente muchos años, y yo evalúo mi práctica, evalúo mi proceso, y sí. O sea, yo siento que ahora en estos momentos miro la comprensión

lectora desde otra óptica. O sea, siento que cuento con unas herramientas teóricas que ayudan a que este proceso de lectura, así como te dije, sea mirado desde otra visión.

E: Y a partir de su experiencia, ¿qué conceptos clave considera pertinentes para explicar cómo se desarrolla la comprensión de la lectura en su contexto?

DOC03 Bueno, el elemento clave para mí es la oralidad. El niño necesita conocer sus costumbres, sus tradiciones, y si eso que es con lo que él tiene contacto diariamente, con las tradiciones de, por lo menos estamos ubicados en los Montes de María, esas tradiciones que nosotros son muy importantes, entonces, cuando se tiene en cuenta la oralidad, se motivan, se utilizan textos del interés del estudiante, y esos están en la biblioteca, en el aula, en el contexto que él se mueve. La verdad es que es una experiencia genial, y nosotros ya lo hemos aplicado. En esta institución donde trabajamos, forjamos cada día proyectos de aula que vayan en pro de recuperar la oralidad donde el estudiante se mueve en su contexto.

E: ¿Y cómo crees que influirían estas costumbres, estas tradiciones, el entorno social en el que vive el estudiante en su proceso?

DOC03 Bueno, ¿cómo te diré? Bueno, por experiencias vividas, así como te estaba diciendo, esto marca una gran influencia en el estudiante. Yo lo digo por los que en estos momentos dirijo, oriento, son mis estudiantes, a ellos les encanta que tú les hables de esas tradiciones, en todo el sentido amplio de la palabra. No solamente de fiestas tradicionales, sino también de los cuentos y leyendas que forman parte, por lo menos, de los Montes de María. Eso sí los motiva. Para ellos eso es de gran importancia.

E: Muy bien. ¿Y cómo se relacionan los modelos aplicados de comprensión de la lectura con el pensamiento complejo?

DOC03 Bueno, te enseñan, Mari, que el proceso de la lectura no es un proceso aislado, como de pronto lo veíamos antes. Solamente decíamos, un alumno decodificaba una palabra y ya nosotros pensábamos que estaba comprendiendo. No. Este pensamiento se relaciona con que hay que mostrarle al estudiante que él a través de un texto puede explorar otros mundos posibles. Entonces siento que allí es donde hay esa relación entre la lectura y el pensamiento complejo.

E: Bueno, y tú me mencionaste algo relacionado con los elementos culturales y sociales. ¿Crees que esto fortalece o dificulta la comprensión lectora?

DOC03 No, fortalece. Los aspectos sociales, los aspectos culturales fortalecen este proceso. Es que así como yo te digo, cuando el estudiante está interesado en lo que está leyendo porque ya lo conoce, eso es algo clave.

E: ¿Y cómo considera que estos elementos teóricos pueden aplicarse para mejorar la comprensión de la lectura en su comunidad educativa?

DOC03 Porque gracias a estos apoyos teóricos tú puedes diseñar estrategias creativas impactantes para el estudiante, como te lo venía nombrando. Los proyectos de aula, trabajar por proyectos, es una herramienta clave para ayudar a mejorar la comprensión de la lectura en los estudiantes.

E: ¿Qué valor le das a estos elementos teóricos desde tu práctica?

DOC03 Bueno, para mí marcan el punto de partida de mi práctica pedagógica en el día a día. **E:** ¿Qué tan pertinente crees que son los conceptos relacionados con el pensamiento complejo para relacionarlos con la necesidad de fortalecer la comprensión de la lectura en los estudiantes?

DOC03 Bueno, es pertinente porque a través de esto puedo entender el proceso complejo que hay detrás de la comprensión lectora. Tú sabes que la comprensión lectora siempre ha sido como el talón de aquí le de los estudiantes, es su parte débil.

E: ¿Y qué te motiva a seguir trabajando de pronto con este tema con el que me estás hablando relacionado con estos elementos socioculturales, con todas estas temáticas que me estás mencionando?

DOC03 Los resultados que estamos obteniendo en la mejora de la comprensión lectora. Estamos mejorando, pero no es un proceso mágico, es un proceso que vamos haciendo, como dicen los pininos, un poco a poco, un paso a paso. Entonces estamos viendo los resultados a corto plazo y a largo plazo, entonces vamos allí paso a paso, pero seguros.

E: Y desde su experiencia, ¿qué otros aspectos deben tenerse en cuenta al momento de proponer una estrategia orientada al mejoramiento de la comprensión de la lectura en los estudiantes?

DOC03 Bueno, pienso que al momento de iniciar la comprensión lectora debemos tener como meta que debemos llevar al estudiante a reflexionar sobre esa lectura que está haciendo, a que él sea un lector crítico, que pueda leer y pueda dar su opinión de lo que leyó, su punto de vista, que pueda involucrarse dentro de ese texto, que pueda mirar las diferentes tipologías de texto, comparar ese formato y dar su punto de vista.

E: ¿Y qué emociones surgen en usted cuando piensas en estas experiencias?

DOC03 La verdad es que me causa mucha alegría, satisfacción, saber que implementar nuevas estrategias da grandes frutos. Hasta lamento en las prácticas pasadas no haber conocido de todas estas teorías, pero bueno, de todas maneras, nuestro paso como docente también es un proceso.

E: ¿Cómo imaginas que estas nuevas comprensiones podrían influir en su manera de orientar las prácticas didácticas?

DOC03 Bueno, me ayudaría, así como te vengo diciendo, a replantear el proceso de la lectura en el aula, haciendo que este proceso complejo sea más sencillo para los estudiantes. Me enseñaría además que lo que motiva te enseña, es decir, si los textos los contextualizamos, como hemos venido hablando a través de esta charla, si son contextualizados con el entorno del estudiante, la motivación hacia la lectura no sería un problema, sería un resultado genial.

E: Bueno, y con relación a eso, ¿qué le motiva a usted a seguir trabajando en este tema?

DOC03 Los resultados, Mari, los resultados que los chicos tienen, cuando los veo motivarse hacia la lectura, a buscar más y más, eso me da a mí el impulso para seguir implementando nuevas estrategias en mi práctica pedagógica, sobre todo en lo relacionado con el proceso de la comprensión lectora.

E: ¿Qué cambios considera, puede implementar en su práctica docente para fortalecer la comprensión de la lectura?

DOC03 Tener en cuenta al estudiante. Cuando uno le pregunta al estudiante qué clase de texto quisiera leer, eso yo lo idearía. O sea, que en la biblioteca no hubiera, perdón, textos impuestos por el maestro, sino textos escogidos por el estudiante y que vayan relacionados con todo el contexto y el entorno donde él vive.

E: Bueno, ¿de qué manera sus experiencias y ajustes en la práctica retroalimentan las ideas y teorías que se van construyendo en torno a la comprensión de la lectura?

DOC03 Bueno, las aplicaciones de varias metodologías te dan la oportunidad de hacer una comparación con lo que venías haciendo como docente en el aula y lo que haces hoy en día con la temática relacionada con la comprensión lectora. Utilizar estrategias innovadoras te dan la oportunidad de ver al estudiante como un ser capacitado de múltiples habilidades. Además, te dan el apoyo teórico que enriquece y orienta tu práctica pedagógica, logrando que los estudiantes cada día se motiven hacia el proceso lector.

E: Bueno, si pudieras cambiar algo de esa experiencia que me acabas de contar, ¿qué sería y por qué? ¿Qué podría cambiar?

DOC03 Bueno, la imposición, porque era una docente que imponía. A pesar de que utilizaba una estrategia innovadora como el proyecto de aula, les imponía los textos a los estudiantes. O sea, los que a mí me gustaban, esos eran los que escogían. Ya hoy aprendí que

el estudiante tiene esa capacidad para escoger un texto que lo motivé. Y si lo motiva, pues la comprensión lectora será para ellos mucho más agradable.

E: Bueno, para terminar, quiero preguntarte algo especial. Mirando hacia atrás, ¿qué aprendizajes personales te han dejado esas experiencias?

DOC03 Bueno, esas experiencias me han dejado satisfacciones. Me han dejado que debo replantear la forma como venía haciendo mi proceso lector. Y quiero seguirlas aplicando. Y cada día aplicarlas con nuevas estrategias, con innovaciones. Porque no podemos negarnos que, así como el tiempo va cambiando, los estudiantes también van cambiando. Ya no son los mismos, los intereses no son los mismos. Entonces, eso me gusta, que no podemos tener los mismos textos ahí en la biblioteca que de hace años atrás, sino que debemos tener una variedad de textos relacionados con el contexto. Yo inclusive me gustaría tener para años venideros que los estudiantes escribieran sus propias vivencias. Ya lo intenté, ya hice el primer pinino. Ya mis estudiantes en primer grado escribieron su vida y la contextualizaron. Inclusive elaboraron un libro manual escrito por ellos. Un libro sin editar, pero teniendo en cuenta todas sus vivencias relacionadas del contexto. Elaborar un libro contextualizado sería lo ideal. O sea, una meta para mí como docente.

E: Bueno, con esta última pregunta damos por finalizada esta entrevista. Te agradezco profundamente por tu apertura, por compartir con detalle tus vivencias, tus experiencias, reflexiones. Todo lo que nos has contado es fundamental para comprender de manera profunda el fenómeno que estoy estudiando.

Ten la certeza de que toda esta información será manejada con mucha confidencialidad y utilizada únicamente con fines académicos, así como te lo informé en el consentimiento. Si el análisis surge de pronto la necesidad de ampliar algún aspecto, pues me comunicaré con usted nuevamente. Gracias por tu tiempo, tu disposición y por enriquecer esta investigación con todos estos aportes.

DOC03 Bueno, gracias a ti por tener en cuenta mi experiencia docente, por tener en cuenta la labor que se hace en el aula en esta institución. Y te garantizo que estaré siempre dispuesta a colaborarte en todo lo que esté a mi alcance.

Lugar: San Juan Nepomuceno

Informante clave: DOC04

Experiencia docente: 21 años de servicio

E: Muy buenos días, señor, Dios la bendiga. Antes que todo, quiero agradecerte por aceptar participar en esta entrevista. Como sabes, hace parte de mi investigación doctoral, en

la que busco comprender a fondo las experiencias y vivencias relacionadas con el tema que estoy estudiando.

La entrevista, quiero que sepas que será profundidad, de carácter abierto y semiestructurada, como te lo comenté en el consentimiento. Lo que significa que partiremos de un guion inicial, pero habrá libertad para que puedas expresarte ampliamente y podamos conocer las riquezas de tus vivencias, de tus perspectivas y tus experiencias como docente en el área de lengua castellana. Bueno, quiero asegurarte que toda esta información que me vas a compartir hoy será tratada con absoluta confidencialidad y utilizada únicamente con fines académicos.

Este propósito es comprender con detalle tu experiencia, tus reflexiones, tus vivencias. Y, si te parece bien, comenzaremos preguntándote cómo te has sentido en esta semana.

DOC04 Buenos días, Mari. Muy bien, gracias a Dios. Aquí trabajando con mis estudiantes, me he sentido muy cómoda en todo el transcurso de la semana.

E: Bueno, ya tú conoces con anticipación el título de mi entrevista, perdón, de mi investigación, de todas formas, te lo voy a recordar, que es Constructos Teóricos desde el pensamiento complejo para el desarrollo de la comprensión de la lectura en estudiantes de educación primaria en el municipio de San Juan Nepomuceno, Bolívar, Colombia. También conoces ya los propósitos, de esos no los voy a nombrar ahorita, pero me gustaría saber cómo te sientes al estar participando en esta entrevista.

DOC04 La verdad es que me siento con muchas expectativas a ver qué es lo que me quieres preguntar, a ver qué es lo que vamos a desarrollar para mejorar de pronto el contexto de aprendizaje de los estudiantes, de nuestros estudiantes, que eso es lo que queremos nosotros, mejorar la calidad de aprendizaje de los chicos y de las chicas acá presentes en nuestra escuela.

E: Muy bien, seño. Quiero iniciar preguntándote ¿cuáles son las principales dificultades que usted ha identificado en sus estudiantes para desarrollar la comprensión de la lectura?

DOC04 Bueno, a lo largo de los años que tengo de experiencia, he podido notar, observo que los estudiantes, que mis estudiantes y que la mayoría de los estudiantes a los que me he visto, con los que he trabajado, observo que decodifican, pero no siempre construyen un significado de lo que están leyendo. Se estancan en lo literal, de pronto presentan baja activación de los sabores previos y poco uso de estrategias como inferir, relacionar, evaluar.

Yo siento que esto se agrava un poco cuando los textos no dialogan con su cultura, es decir, no están relacionados con su contexto, ni con su experiencia. Desde el pensamiento complejo entiendo la comprensión como un proceso multidimensional que desarrolla lo cognitivo, lo afectivo, lo cultural, lo lingüístico. Es decir, eso es lo que requiere contextualizar lo que los niños están leyendo y conectar las partes con el todo, bajo los principios de la escucha, de la atención y bajo los principios dialógicos y hologramáticos.

E: ¿Y tú crees que esas dificultades pueden subsanarse, pueden trabajarse con los niños?

DOC04 Yo considero que sí, lo que pasa es que nosotros nos regimos de pronto bajo unas directrices nacionales que de pronto no conectan lo que los estudiantes están aprendiendo o lo que ellos envían para que de pronto nosotros trabajemos con los niños con lo que en realidad ellos están viviendo, con su contexto, con sus prácticas. Por ejemplo, nosotros aquí en los Montes de María somos una tierra muy rica en literatura, tenemos diferentes tipos de textos y esos tipos de textos de pronto a veces nosotros no los trabajamos como en la práctica.

E: ¿Qué metodologías empleadas crees que inciden en esas dificultades que me estás mencionando?

DOC04 Yo considero que de pronto las prácticas que pueden incidir son las prácticas que están centradas en la repetición y en la memorización, producen lectores pasivos. Cuando el aula se limita a preguntas literales no se crea o se desarrolla en los estudiantes una lectura crítica y situada. De pronto para evitar la repetición tenemos que utilizar metodologías un poco como predecir, preguntar, aclarar, resumir, que fortalezcan la comprensión de la lectura a través de su contexto y de la interacción con los otros compañeros, con nosotros los docentes que estamos en el aula de clases.

E: ¿Cómo crees que esas metodologías de pronto han impactado tu forma de entender la lectura?

DOC04 Esas metodologías un poco tradicionales de pronto han impactado en la forma en que yo trabajo la lectura porque son las que hemos trabajado desde siempre. Entonces a veces se nos dificulta un poco cambiar la forma en que uno va enseñando. Pero lo ideal sería que nosotros diariamente tratemos de mejorar eso, colocándoles a los estudiantes otro tipo de actividades, no que se centren únicamente en reproducir lo que están leyendo sino en que ellos sean capaces de generar algo nuevo a partir de esa lectura.

E: ¿Y en qué medida las costumbres, valores o prácticas culturales de la comunidad como la oralidad, la lectura compartida o el uso de la lengua materna influyen en la comprensión de la lectura de los estudiantes?

DOC04 Bueno, la oralidad local, como les dije, los relatos familiares, los mitos, las leyendas propias de la cultura que los estudiantes están viviendo, que los estudiantes viven es un capital cultural que si se integra como texto en el aula potencia la comprensión porque activa de pronto esquemas que favorecen la transacción del lector texto. La lengua materna y las expresiones culturales locales permiten que los estudiantes construyan significados más cercanos y auténticos.

E: ¿Entonces cómo creen que influyen estas costumbres, tradiciones o el entorno en la forma en que se vive este proceso lector?

DOC04 Pueden influir positivamente si se trabajan verdaderamente desde el aula. Si de pronto somos capaces de, en realidad, colocarles lecturas que los estudiantes vivan, que les llamen la atención, que sean propias de su cultura. Pueden impactar positivamente porque generarían, como te había dicho antes, lecturas más contextualizadas, de pronto conocimientos y aprendizajes más cercanos.

E: ¿Y cómo crees que el contexto familiar y social del estudiante influyen en ese desempeño lector?

DOC04 Bueno, el ambiente en la casa es determinante porque cuando nosotros tenemos estudiantes que de pronto en sus casas los coloquen a leer, tengan libros, tengan diferentes tipos de texto, de pronto ellos van generando esa cultura de la lectura. Pero si los estudiantes, por lo contrario, en su casa no tienen ningún tipo de personas que de pronto los influyan para que lean, puede que de pronto no creen ese amor por la lectura tampoco y no les interese, no les llame la atención.

E: ¿Crees que ese contexto familiar o comunitario entonces tiene un papel importante en el proceso?

DOC04 Más que un papel importante, tienen un papel determinante porque recordemos que la escuela, la casa es la primera escuela que los niños se ven enfrentados. ¿Por qué? Porque cuando los niños llegan a la escuela ya ellos tienen una serie de conocimientos, de costumbres adquiridas durante ese proceso que estuvieron en sus casas, incluso antes de que llegaran a la escuela, desde el mismo proceso de su nacimiento hasta que van a la escuela, ellos ya tienen un ambiente formado, un contexto formado y ese contexto influye determinadamente en los estudiantes, bueno, considero yo según mi experiencia como

docente. Bueno, ahorita tú me tocaste un tema fundamental relacionado con mi investigación y fue el pensamiento complejo.

E: ¿Cómo crees que se relaciona con tu labor docente?

DOC04 Bueno, el pensamiento complejo me exige contextualizar. Vincular el texto, el niño y la comunidad, articular saberes, la interdisciplinariedad y gestionar en el aula la acción. Esto me lleva a diseñar clases de pronto un poco más flexibles, donde se haga una retroalimentación de lo que los niños están, pues, trabajando.

E: ¿Alguna estrategia o experiencia en la que hayas integrado el pensamiento complejo para enseñar la comprensión de la lectura?

DOC04 Bueno, precisamente nosotros estamos desarrollando con nuestro grupo de trabajo, con los CDAs de aprendizaje, proyectos de multideracidades. Leemos crónicas locales, leyendas locales, mitos locales, todo relacionado con la cultura de los Montes de María. Y hemos trabajado con entrevistas, con audios, con personas conocedoras de la cultura montemariana. Incluso muchos de ellos han venido a trabajar con los estudiantes acá en la escuela y les han narrado historias y hemos podido constatar que les llama poderosamente la atención a los chicos este tipo de actividades. Luego los comparamos esos textos que las personas traen acá y los trabajamos desde muchas disciplinas, desde muchos elementos como el texto, la imagen, el audio y lo vemos desde diferentes voces, cómo piensan los niños, cómo piensan los padres, cómo piensan las personas que vienen acá, cómo lo piensan y les permite a ellos inferir y contrastar los significados que le dan a esos textos.

E: ¿Y hay algún recuerdo específico que de pronto te haya marcado en relación con este tema?

DOC04 Bueno, una vez llegó acá pues a la institución un narrador de cuentos antiguos de leyendas propias de acá de los Montes de María y un niño, un niño de mi aula de clases le llamó tanto la atención que después en el salón de clases empezaba a narrar esos textos y ahora lo ha cogido usualmente, incluso adquiere comportamientos de las narraciones que él observó y hace realizar dibujos acerca de eso, realiza hasta una canción creo a partir de esa historia que le narró un cuentero propio acá de nuestro municipio.

E: ¡Qué bonita experiencia! ¿Y cómo percibes que este enfoque contribuye o no al aprendizaje lector de los estudiantes?

DOC04 Bueno, yo considero que cuando el aula reconoce, cuando el aula reconoce los fondos de conocimientos familiares, saberes de hogar y trabajo y los incorpora al currículo, los estudiantes leen con más compromiso y logran realizar inferencias quizás un poco más profundas. El texto hace sentido y se conecta con su vida diaria, o sea ellos le

encuentran sentido a lo que están leyendo, no leen por leer, de pronto aquí en la escuela a veces mandan unos textos que hablan sobre cosas que ellos no viven y a ellos no les interesa, les aburre, les fastidia, en cambio si esos textos son propios de ellos, le encuentran significado, les interesa y les llama la atención.

E: Bueno, ¿y qué significado tiene para ti de pronto ese tipo de experiencias dentro de tu vida profesional?

DOC04 Yo siento que este tipo de experiencias son los que nutren mi vida profesional y los que me ayudan a mejorar de pronto mi práctica, porque yo de pronto venía con una idea de cómo enseñar, de cómo trabajar con los niños, pero como uno va trabajando diariamente y va adquiriendo diferentes tipos de experiencias, esas experiencias ayudan a mejorar mi práctica y este tipo de experiencias me ayudan a ver yo en cómo estoy, qué debo mejorar y ya pues a mejorar en sí la forma en que trabajo, la comprensión de la lectura.

E: Bueno, por otro lado, quiero preguntarte ¿qué limitaciones o retos has encontrado al intentar aplicar el pensamiento complejo en su práctica?

DOC04 Entre los retos está más que todo el currículo, ya el tiempo de los currículos, de pronto nosotros tenemos un currículo que debemos cumplir y aplicar de pronto este tipo de estrategias limita un poco el currículo que tenemos que cumplir o no nos alcanza el tiempo para aplicarlo, de pronto las herramientas, la falta de materiales contextualizados y la formación desigual de docentes en estrategias complejas de lectura, además tenemos que tener presente que todas las estrategias no pueden funcionar para todos los cursos, entonces hay un poquito la complejidad del asunto.

E: ¿Y qué valor le darías a ese tipo de situaciones?

DOC04 Yo considero que nosotros nos debemos de mirar no como una limitación sino como una oportunidad, desde ahí podemos partir para mejorar, los currículos son rígidos y tenemos que cumplirlo, bueno tenemos que aprender a integrar este tipo de estrategias a ese currículo y los materiales también, son materiales que de pronto no tenemos en el momento pero no tenemos que limitarnos porque no tengamos los materiales, porque nosotros de cualquier elemento podemos tomar los materiales o construirlos con los estudiantes.

E: Muy bien, bueno y a partir de tu experiencia ¿qué conceptos claves consideras pertinentes para explicar cómo se desarrolla la comprensión de la lectura en tu contexto?

DOC04 Bueno, conceptos como mediación sociocultural, transacción, lector, texto, fondos de conocimientos, multiliteracidades y principios de la complejidad permiten comprender cómo se desarrolla la lectura en este contexto.

E: O sea, ¿hay elementos que crees que fortalecen o dificultan la comprensión de la lectura? Claro, elementos como la socio, la cultura y la socioculturalidad de los estudiantes, teniendo en cuenta que eso favorece y también puede dificultar si no se trabaja de una forma adecuada. ¿Y cómo se relacionan los modelos aplicados de comprensión de la lectura con el pensamiento complejo? Bueno, los modelos interactivos y socioculturales conciben la lectura como una práctica situada, el significado emerge del diálogo entre el lector y el texto. Esto es coherente con el pensamiento complejo que propone tejer conexiones entre partes, el todo y el contexto.

E: ¿Y cómo considera que estos elementos teóricos pueden aplicarse para mejorar la comprensión de la lectura en su comunidad?

DOC04 Bueno, todos estos constructos teóricos pueden ayudar a mejorar la práctica de la lectura comprensiva en mis estudiantes porque le aportan significado, le aportan teoría, le aportan elementos significativos que pueden favorecer su práctica en cuanto a los apliquemos de una forma, en cuanto se apliquen de una adecuada manera, es decir, que los contextos familiares sean favorecedores para la lectura, que en la casa de pronto a los chicos se les motive a leer, en la escuela también, todos esos elementos son muy positivos en ese sentido.

E: ¿Qué tan pertinentes crees que son los conceptos relacionados con el pensamiento complejo para relacionarlo con la necesidad de fortalecer la comprensión de la lectura en tus estudiantes?

DOC04 Bueno, yo considero que son totalmente pertinentes porque permiten superar de eso de que leer es sólo decodificar, sin más, sin que se vaya más a la profundidad, y orientar intervenciones interdisciplinarias, contextualizadas y recursivas que atiendan a la diversidad cultural y lingüística del aula.

E: Bueno, y desde esa perspectiva, desde su experiencia, ¿qué otros aspectos deben tenerse en cuenta al momento de proponer una estrategia orientada al mejoramiento de la comprensión de la lectura en sus estudiantes?

DOC04 Bueno, primero se debe asegurar equidad y acceso a recursos, formar a los docentes en estrategias multiliteracidades, es decir, que los docentes, o sea, nosotros como docentes debemos formarnos, pero sabemos que de pronto hay muchos que se quedan como que en el pasado y no se forman, entonces sería muy bueno que se formen los docentes en este tipo de estrategias y monitorear los factores socioeconómicos que condicionan la oportunidad de lectura en la clase.

E: ¿Podrías contarme de pronto un detalle específico en qué quisiera, cómo se diera eso, por ejemplo?

DOC04 Bueno, yo considero que, bueno, esto de orientar, de capacitar a los docentes, lo podemos hacer incluso los mismos docentes que tenemos ya una capacitación, está en el querer hacerlo de los demás docentes. Por ejemplo, si yo como un docente ya adquirí un aprendizaje, adquirí un compromiso en este tipo de estrategias, yo puedo reproducirlo con los compañeros de mi CDA de trabajo, si ellos quieren, claro está, y esto ayudaría mucho al desarrollo de este tipo de actividades y de la mejora de la comprensión de la lectura en los estudiantes.

E: ¿Y cómo imaginas que estas nuevas comprensiones podrían influir en su manera de orientar las prácticas didácticas?

DOC04 Bueno, estas comprensiones nos llevarían a cambiar de pronto nuestras planeaciones, a planear las clases interdisciplinariamente, contextos locales y también globales, diseñar tareas auténticas como reseñas, afiches, elementos propios de acá, de la cultura y también elementos que no sean tan propios de acá, o sea, podemos relacionar las dos cosas y crear espacios de diálogo para construir significados colectivos, que es muy importante, trabajar y aprender del otro, porque yo considero que el niño aprende también del otro, del otro compañero que tiene al lado, tiene algo que aportar, así como los docentes aprendemos de otros docentes.

E: Bueno, y a lo largo de tu trabajo, del desarrollo de tu trabajo, ¿consideras que tu perspectiva ha cambiado con relación a esta temática?

DOC04 Claro, o sea, yo vine con unas ideas de pronto un poquito anticuadas, a pesar de que de pronto no soy una docente con tantos años de experiencia, en los pocos años de experiencia que tengo he aprendido mucho, he aprendido que los estudiantes aprenden lo que viven, lo que lo que les rodea, que esto es determinante para comprender en realidad y que a ellos se les debe colocar actividades que verdaderamente les signifiquen, que les llamen la atención y que ellos vivencien.

E: ¿Muy bien, y qué cambios considera puede implementarse en su práctica docente para fortalecer la comprensión de la lectura?

DOC04 Bueno, yo considero que nosotros estamos en totalmente, estamos en formación siempre, el docente siempre se debe estar formando, considero que debemos implementar enseñanzas recíprocas, integrar textos de la tradición oral, de pronto crear clubes de lecturas entre familiares, entre estudiantes y evaluar la comprensión con metas claras, con metas que se puedan alcanzar a corto, mediano y largo plazo, y lo más importante, hacer un

proceso de auto evaluación, porque si nosotros no nos auto evaluamos, de pronto no aprendemos tanto, porque nosotros debemos aprender de las cosas que estamos haciendo mal para mejorarlo, entre maestros y entre estudiantes.

E: ¿Y qué significado tiene para ti este tipo de experiencias?

DOC04 Este tipo de experiencias es muy significativo, porque como te había dicho con anterioridad, permite que los estudiantes en realidad vivencien la lectura, que les interese, que lo que estén leyendo sea algo que en realidad les guste y que sea lo que viven en su cotidianidad.

E: ¿De qué manera sus experiencias y ajustes en la práctica retroalimentan las ideas y teorías que se van construyendo en torno a la comprensión de la lectura?

DOC04 Bueno, las experiencias muestran que la comprensión permite mejorar la comprensión de la lectura, permiten mejorar las relaciones entre la cultura, el lenguaje y las estrategias. Esto confirma y a la vez retroalimenta teorías como la sociocultural y la multiliteracidad en una construcción situada en la comprensión lectora.

E: ¿Y qué te motiva a seguir trabajando de pronto con este tipo de experiencias y ajustes en la práctica?

DOC04 Bueno, yo considero que este tipo de experiencias y de ajustes me favorecen la lectura y la comprensión. Me motiva los estudiantes mejorar su comprensión o su nivel de comprensión de la lectura, porque de nada sirve que ellos lean y repitan y decodifiquen si no son capaces de inferir en realidad qué quiere decir un texto. Muchas veces nosotros le colocamos un texto y le colocamos preguntas literales que están en el texto, pero lo ideal sería que ellos sean capaces de generar una reflexión de ese texto y estas estrategias nos permiten generar ese tipo de reflexiones.

E: Y si pudieras cambiar algo de esa práctica, de esa experiencia, ¿qué sería y por qué?

DOC04 Bueno, muchas veces nosotros los maestros nos vemos como un poquito frenados porque no hay un acompañamiento de los padres de familia. Lo que yo le cambiaría sea que los papás tengan más relación con ese aprendizaje de los niños que en realidad se integren a ese aprendizaje y por eso lo cambiaría porque como sabemos el contexto, la influencia de la familia es determinante para que un proceso sea exitoso. Y desarrollar actividades contextualizadas, como había dicho, que los estudiantes estén contextualizados en todo lo que lean, que todo se relacione con su quehacer, con su vivir, con lo que ellos han venido desarrollando desde que nacieron, porque saben, muchas veces nosotros los maestros creemos que los estudiantes cuando nosotros los enseñamos a leer vienen en cero y ellos

tienen una cantidad de elementos que ya han desarrollado en su vida y nosotros simplemente lo obviamos y no le damos trascendencia a eso. Bueno, con esta última pregunta damos por finalizada esta entrevista.

E: Profe, te agradezco profundamente por tu apertura, por compartir con tanto detalle tus vivencias, tus experiencias y reflexiones que han sido muy significativas a lo largo de la entrevista. Todo lo que nos has contado es fundamental para comprender de manera más profunda el fenómeno que estoy estudiando. Ten la certeza de que toda esta información será manejada con confidencialidad y utilizada únicamente con fines académicos. Si el análisis surge, la necesidad de ampliar algún tema, algún aspecto, me volveré a comunicar contigo. Te doy las gracias nuevamente por tu tiempo, tu disposición, por enriquecer esta investigación con tus aportes. Bueno, muchas gracias a ti por tomarme en cuenta porque la verdad es que es muy significativo que nuestras experiencias sean sistematizadas para saber en qué debemos mejorar.

Lugar: San Juan Nepomuceno

Informante clave: DOC05

Experiencia docente: 20 años de servicio

E: Muy buenos días, señor, ¿cómo está? Antes que todo, quiero agradecerte por aceptar participar en esta entrevista. Como sabes, yo estoy haciendo una investigación relacionada con la compresión de la lectura de los estudiantes de primaria de nuestro municipio de San Juan de Nepomuceno. Y esta institución hace parte de esa investigación, de ese proyecto, porque son tres instituciones comprometidas en el marco de esta investigación.

Y esta entrevista, quiero que sepas que va a ser una entrevista a profundidad, donde vamos a tener un conversatorio de carácter abierto y semiestructurado. Lo que significa que partiremos de un guión inicial, pero habrá libertad para que podamos expresarnos ampliamente y poder conocer las riquezas de tu experiencia vivida como docente de esta institución. Quiero asegurarte que toda tu información que compartas será tratada con absoluta confidencialidad y utilizada únicamente con fines académicos.

Pues el propósito es comprender a detalle tu experiencia, tus reflexiones de tu día a día en la institución y el trabajo que realizas con tus estudiantes. Bueno, si te parece bien, quiero preguntarte cómo te ha ido esta semana.

DOC05: Bueno, primero que todo, buenos días. Es un placer tenerte aquí, compartir con esos practicantes que han sido de una ayuda, compartiendo experiencias, compartiendo ideas, materiales. Y los niños están felices porque están enriqueciendo su aprendizaje.

También con las actividades que hacen semanal. Los niños se sienten agradables, satisfechos. Y es algo emocionante para todos. Y feliz porque nos estamos relacionando. La Normal Superior ha tenido en cuenta a la institución Diogenes Arrieta en cada una de sus sedes para integrarnos y compartir su aprendizaje con cada una de las metodologías que pongan día a día.

E: Bueno, quiero iniciar preguntándote cuáles son las principales dificultades que usted ha identificado en sus estudiantes para desarrollar la comprensión de la lectura.

DOC05: Bueno, tenemos muchas dificultades que se presentan día a día. Una de las dificultades que afecta o una de las debilidades que son dificultades en los niños es que ellos no viven totalmente con sus padres. Ellos viven con la abuela, con la tía, con la prima. Y eso es un proceso que llevan ellos y eso les afecta y les atrase el proceso lector. Tienen dificultades porque vienen de barrios marginados. Son niños de escasos recursos. Y hay niños que no cuentan con el apoyo necesario que les brinden en la casa, esa ayuda, que los papás los ayuden y colaboran para que ellos afiancen y enriquezcan esos conocimientos día a día en la lectura.

E: Muy bien. ¿Y qué metodologías empleadas crees que inciden en esas dificultades que me estás manifestando?

DOC05: En esas metodologías, por ejemplo, utilizamos cada día comprensión lectora. Comprensión lectora para que ellos se les faciliten el quehacer diario y puedan manejar más el proceso lector. Lecturas en voz alta, lecturas grupales, que ellos puedan compartir experiencias y analizar los textos, los cuentos y puedan comprender cada lectura.

E: Muy bien. Y de esas metodologías que me estás manifestando, ¿cuál consideras o cuál pones tú más en práctica?

DOC05: En la comprensión lectora, la lectura en voz alta. Lecturas donde ellos realizan la comprensión, lecturas grupales, que se les facilita más a los niños día a día.

E: Ok. Bueno, ¿en qué medida consideras que las costumbres, valores o prácticas culturales de la comunidad, como la oralidad, la lectura compartida o el uso de la lengua materna, influyen en la comprensión de la lectura de tus estudiantes?

DOC05: Eso influye mucho porque los niños traen de su entorno anécdotas, cuentan historias y las reflejan en la escuela, en las lecturas diarias, las ponen en práctica. Los abuelos les cuentan historias de tiempos pasados, cuentos, y ellos lo traen a la práctica, lo traen a la práctica diariamente. También miramos en esos niños la cultura. Ellos traen ideologías propias, describen, se refleja en ellos, comprueban esas historias, leyendas, mitos contadas

por sus abuelos y eso los lleva emocionalmente a poner en práctica ese contexto, el contexto sociocultural que cada día manejamos a diario en el aula de clases.

E: ¿Muy bien, y cómo crees que el contexto familiar y social del estudiante influyen en su desempeño lector?

DOC05: Bueno, allí en el contexto familiar influye mucho porque hay hogares donde los padres, hay niños que trabajan, aprenden a través de niños que venden dulces, niños que tienen negocios y se les facilita más el proceso de la lectura, aprenden más cada día y eso lo ponen a práctica en el acompañamiento escolar, lo relacionan con la lectura, lo cotidiano lo llevan al salón de clases. La práctica hace al niño también, entonces allí la familia influye mucho porque hay niños que tienen padres que cuentan con, carecen de escasos recursos. En las viviendas se ven casos vulnerables y lo lleva a esos niños a escoger otras actividades donde ellos puedan económicamente atener facilidad para...

E: ¿En tu aula tienes esta experiencia con alguno de tus estudiantes?

DOC05: Sí, la puedo contar.

E: Sí, claro.

DOC05: De igual forma en mi quehacer pedagógico he observado niños que sus papás son de escasos recursos, viven de una manera vulnerable, donde a su alrededor llegan mototaxistas y ellos se les brindan a lavarle la moto para de allí tener para su merienda o para un desayuno porque no cuentan con la facilidad, no amanecen con un desayuno, no cuentan con esa actividad económica suficiente para sostener.

E: ¿Y cómo es el rendimiento de estos niños en el aula?

DOC05: Algunos se les facilita el rendimiento porque ellos tienen esa relación que tienen con otras personas, eso influye mucho porque manejan el diálogo y eso lo ayuda en el proceso lector. Como hay algunos que no tienen las mismas capacidades, los mismos conocimientos, no tienen ese mismo nivel de avance. Y según tu entendimiento, pues esta temática que estamos trabajando está relacionada con el pensamiento complejo.

E: Según tu entendimiento de este pensamiento complejo, ¿cómo crees que se relaciona con la labor docente?

DOC05: Eso es complejo porque de la realidad que viven en su hogar, ellos lo reflejan en la casa y nos damos cuenta, nosotros reconocemos que un niño es receptor. Ahí miramos que un niño únicamente no es para que almacene establemente, es un ser humano que siente, que es capaz de él mismo reconocer, ir, realizar, comprender. Hay un niño que es comprensivo, reflexivo, analítico, un niño que interpreta, que valora lo que tiene. En cuanto al pensamiento complejo, nos invita a comprender que la realidad no es una línea

fragmentada en educación. Esto significa reconocer que el estudiante no es solo un receptor de información, es un ser humano integral con emociones, historia personal, cultura, dentro del contexto e influye directamente en su aprendizaje. Enseña técnicas de lectura, trata de entender experiencias sobre los saberes propios y las necesidades que trae cada uno para permitir que ese pensamiento le permita conectar a un buen aprendizaje.

E: ¿Podrías describir alguna estrategia o experiencia en la que hayas integrado el pensamiento complejo para enseñar la comprensión de la lectura?

DOC05: Durante mi labor docente he realizado muchas estrategias significativas. Por ejemplo, cuando nosotros integramos a los niños o hacemos una izada de bandera, por ejemplo, el 7 de agosto, estamos enseñando al niño valores, los estamos enseñando a investigar sobre historias. Enseñamos el valor de un municipio, la fundación de un municipio, la historia, las costumbres, las tradiciones y culturas de ese municipio. También allí en eso hacemos actividades significativas que enriquezcan el aprendizaje de cada niño y ellos alcancen éxitos y metas propuestas a través de la lectura. Nosotros realizamos pijamas literarias, chocolates literarios, donde los niños se motivan, se enamoran de la lectura cada día.

E: Y dentro de esas estrategias podrías de pronto contarnos una vivencia que te acuerdes especial, de pronto de una experiencia que tuviste de algún estudiante, algo especial concretamente donde nos puedas ampliar un poco.

DOC05: Por ejemplo, hace ya unos meses en el salón de clase hicimos una pijama literaria. Los niños al principio dijeron, ellos se fueron, que venían a dormir. Y algunos me dijeron, ay señor, pero es que yo no puedo venir. ¿Por qué no puedes venir? Vamos a hacer una pijama emocionante, una pijamada literaria. Lo que pasa es, hay, algunos me dijeron, no tengo pijama. Ay, ¿cómo va a ser eso? Bueno, le conseguimos la pijama. Otros niños fascinados, ay señor, vamos a hacer una pijamada literaria, una pijamada en el colegio. Vamos a venir con la pijama, podemos traer sábanas, claro, podemos traer cojines, almohadas, sí señor. Y hubo un niño que vino feliz con su pijama, hizo que la mamá estaba tan emocionada. Seño, yo no voy a traer pijama vieja, mi mamá me tiene que comprar una pijama. Hizo que la mamá le comprara una pijama ese día. Y vino feliz con su pijama, se trajo unos cojines y se trajo su cobija. Y allí, a partir de allí que ellos empezaron a motivarse con esa pijamada, llegamos al salón y ellos miraron que dentro del salón, alrededor del salón, habían estantes, habían libros, cuentos, poemas. Seño, ¿para qué? La pijamada literaria es con el fin de afianzar, de enamorarse de la lectura. Ahora vamos a contar historias, vamos a contar cuentos y poemas. Y todos empezaron a enamorarse de los libros, empezaron a leer,

empezamos a compartir los cuentos, empezamos a compartir historias, ellos inventaban cuentos, inventaban poesías. Y todos empezaron a leer y se enamoraron y quedaron felices y emocionados con la pijamada literaria.

E: Excelente. ¿Y cómo percibes que este enfoque contribuye o no al aprendizaje lector de los estudiantes? ¿De qué manera contribuye a que el estudiante vea la lectura no como un compromiso, no como una responsabilidad más que le diga la mamá?

DOC05: Tienes que leer. Es algo que ellos se enamoran de la lectura, algo que les gusta, donde ellos cada día se motiven porque quieren aprender, quieren ser alguien en la vida por la lectura. Ellos se motivan día a día. Mi mamá, yo vengo al colegio no más a comerme la merienda, no, yo vengo a prepararme para un mañana. Y esos estudiantes se conectan, se familiarizan con la lectura cada día, a comprender y a tener un vínculo emocional con la lectura.

E: ¿Y qué limitaciones o retos has encontrado al intentar aplicar el pensamiento complejo en tu práctica?

DOC05: Por ejemplo, cuando hay niños que en su casa no cuentan con el apoyo de sus padres, o en algunos casos hay mamás que sí quieren ayudarlos pero no tienen la facilidad, no cuentan con un material de apoyo, no cuentan con un internet, con medios audiovisuales como es el celular, con libros, no tienen para brindarles ese apoyo a los niños para que cada día avancen.

E: ¿Y crees que esa parte del contexto familiar tiene ese papel importante en la aplicación de las diferentes actividades?

DOC05: Claro que sí influye, la familia influye, porque qué bonito es que la familia se comprometa, se interese, muestra amor y le brinde ese apoyo a los niños. Es muy importante que haga parte, por eso en Comunidad Educativa vinculamos a la comunidad, a los padres de familia, a la escuela, para que ellos estén al tanto y le colaboren al máximo a los niños.

E: Bueno, a partir de tu experiencia, ¿qué conceptos claves consideras pertinentes para explicar cómo se desarrolla la comprensión de la lectura en su contexto?

DOC05: Bueno, yo diría que los conceptos fundamentales son la oralidad, el contexto cultural, la interacción familiar, motivación y recursos disponibles que cada uno influye de manera en que el estudiante se relaciona con los textos. Si la lectura no conecta con su cultura, si no hay acompañamiento en casa o si faltan recursos básicos, la comprensión se vuelve mecánica y superficial.

E: ¿Cómo se relacionan los modelos aplicados de comprensión de la lectura con el pensamiento complejo?

DOC05: Allí podemos mencionar donde el estudiante reflexione a través de ideas, participaciones, que él construya sus propias ideas, que él construya sus propios conocimientos, que sean un modelo, un gran ejemplo en la lectura, que se den a conocer, que demuestren su creatividad hacia ese enfoque y a comprender y analizar la lectura en cada uno de sus momentos para que ellos puedan afianzar cada día. Bueno, tú ahorita me mencionaste unos elementos teóricos.

E: ¿Cómo consideras que estos elementos teóricos pueden aplicarse para mejorar la comprensión de la lectura en tu comunidad educativa?

DOC05: Por ejemplo, allí podemos crear tantas estrategias, podemos transformar, podemos hacer periódicos, murales con noticias locales de la comunidad, recopilar historias de los barrios y anécdotas de los tiempos pasados, que ellos puedan narrar, que ellos puedan contar y que eso se convierta en una herramienta para conocer e interpretar y mejorar la realidad del estudiante.

E: ¿Y qué valor le das a este tipo de situaciones en tu práctica diaria?

DOC05: Allí le damos un valor importante, el valor de que ellos compartan, el valor de que sean solidarios, que se conecten mutuamente.

E: ¿Qué tan pertinente crees que son los conceptos relacionados con el pensamiento complejo para fortalecer la comprensión de la lectura en los estudiantes?

DOC05: Bueno, son tan pertinentes porque nos permite integrar el aprendizaje social en lo cultural, en lo afectivo. Si ignoramos el contexto del estudiante y su mundo emocional, la lectura seguiría siendo un proceso frío y desconectado. El pensamiento complejo nos da la mirada amplia que necesitamos para lograr un aprendizaje significativo.

E: Bueno, me mencionas elementos culturales y sociales. ¿Crees que estos fortalecen o dificultan la comprensión de la lectura?

DOC05: Esos elementos fortalecen en el funcionamiento y en el proceso lector. Los niños ahí, ellos cambian, ellos se motivan, ellos cada día tienen que innovar y que se enamoren más a través de diferentes metodologías, a través de diferentes estrategias que se les lleven al aula de clase.

E: Muy bien. Y desde tu experiencia, ¿qué otros aspectos deben tenerse en cuenta al momento de proponer una estrategia orientada al mejoramiento de la comprensión de la lectura en los estudiantes?

DOC05: Tenemos muchos elementos, desde la experiencia y estrategias para mejorar. Cada día adquirimos más conocimiento, cada día aplicamos diferentes metodologías, nuevas metodologías con el fin de avanzar, con el fin de lograr que los niños sigan ese camino y alcancen a lograr metas para que ellos logren un mejor aprendizaje. Y que más que se enamoren de la lectura, que analicen y que comprendan, que sean niños constructivos, que construyan sus propios conocimientos.

E: Bien. ¿Cómo crees que esas vivencias han impactado tu forma de entender la práctica de la lectura?

DOC05: A través de las ideas que esos niños traigan, porque son niños imaginarios, niños que construyen cada día, a través de textos, de cuentos, de anécdotas, y ellos reflejan y nos enseñan cada día a innovar, a recrear y a crear nuevas actividades. También otra metodología es, por ejemplo, ellos traen libros, traen historietas, donde ellos inventan, crean historias a través de su conocimiento, a través de sus ideas. Entonces, ellos empiezan a manejar ese contexto, todo lo que tienen alrededor, empiezan a imaginar historias de su quehacer diario, de su vida cotidiana, y empiezan a entender y a esclarecer todas las dudas para empezar a comprender cada día esos temas. En algunos casos, nos traen libros, por ejemplo, de otras escuelas, de otras instituciones, o de otras ciudades, de que algunas veces no vienen contextualizados a su nivel, y ellos tienen que adaptarse y buscar los medios para poder entender, porque algunas veces son más amplios o más cortos.

E: ¿Y cómo imaginas que estas nuevas comprensiones podrían influir en tu manera de orientar las prácticas didácticas?

DOC05: Cada día en mi aula de clase me gusta innovar, me gusta crear cosas nuevas, transformar, de manera que los niños se enamoren y enriquezcan su aprendizaje con los textos, con los cuentos, con la comprensión lectora. Cada día innovo y ellos se sientan agradables, se sientan a gusto y puedan entender y tener más pasión por la lectura.

E: Bueno, ¿qué cambios consideras pueden implementar en tu práctica docente para fortalecer la comprensión de la lectura?

DOC05: Bueno, mirando, planeo y organizo el círculo de lectora en diferentes barrios. Aprovecho la radio comunitaria donde ellos se informan, ellos se enteran de cosas y aprovechar la radio para difundir textos escritos por los estudiantes y que ellos desarrollen o crean proyectos donde recopilen información, donde recopilen historias orales del municipio para que aprendan costumbres, toda la cultura y transformen en historias, los lleven a la práctica a través de cuentos, de anécdotas y de esa manera la lectura tendrá un sentido real y

que ellos, los niños, se vean y se enamoren y sientan capaces de producir valores por toda la comunidad en general.

E: ¿Y qué emociones surgen en ti cuando piensas en este tipo de experiencia, de estrategia?

DOC05: Ahí surgen emociones significativas, emociones alegres porque es algo positivo, algo que sí se está revelando, se están dando buenos resultados.

E: ¿De qué manera tus experiencias y ajustes en la práctica retroalimentan las ideas y teorías que se van construyendo en torno a la comprensión de la lectura?

DOC05: Bueno, cada experiencia es una fuente, es un medio de aprendizaje. Cuando realizamos una estrategia y analizamos que tuvo éxito, que todo salió bien, nos sentimos felices, nos sentimos seguras y contentos, cuando miramos que se logra lo planeado y lo que esperábamos, lo que buscábamos, es un proceso constante, por eso decimos que la lectura es constante y ajuste, alimenta tanto a nuestra práctica como la construcción de teorías, a la realidad de contextos educativos como el nuestro, donde la comprensión lectora es un desafío, pero también es una oportunidad de transformar, de crear cada día.

E: ¿Qué aprendizajes personales te han dejado este tipo de experiencias? ¿Qué aprendizajes personales te han dejado?

DOC05: Bueno, cada día nos dejan muchos aprendizajes, por ejemplo, hay niños que se motivan, hay niños que son apáticos a la lectura y eso desmotiva, pero uno cada día tiene que estar al pie y buscar más estrategias, más actividades que motiven y lleven al niño a seguir y a impulsarlo más para que se enamoren de la lectura.

E: Bueno, con esta última pregunta damos por finalizada la entrevista, te agradezco profundamente por tu apertura, por compartir con detalle tus vivencias, tus experiencias, reflexiones, todo lo que nos has contado es fundamental en el proceso de mi investigación, principalmente para comprender de manera más profunda el fenómeno que estoy estudiando.

Quiero que tengan la certeza, la confianza de que toda esta información la voy a manejar de forma confidencial y la voy a utilizar única y exclusivamente para el fin de mi investigación. Quiero también que sepas que, si surge de pronto al momento del análisis algo que haya que profundizar, te voy a volver a contactar para poder ampliar esa información o esa experiencia, esa reflexión. Gracias nuevamente por tu tiempo, por tu disposición y por enriquecer mi investigación con tus excelentes aportes.

DOC05: Bueno profesora, gracias a usted por tenerme en cuenta y confiar en mis conocimientos, en mis actitudes y espero que sean de su agrado mis respuestas y para eso

estamos, para compartir cada día y aprender uno de cada quien, usted aprende y yo aprendo de usted también. Muy bien, muchas gracias.

SÍNTESIS CURRICULAR

AUTORA

Nombre: María Patricia Romero Rodríguez Categoría Académica: Docente de Aula **ORCID:** 0009-0006-9917-4212
Nació en San Juan Nepomuceno, Bolívar, Colombia, es Bachiller Pedagógico de la Normal Superior Montes de María, Licenciada en Educación Básica con énfasis en Tecnología e Informática, Especialista en Informática y Telemática y Magíster en Educación con énfasis en Ciencias Exactas, Naturales y del Lenguaje. Cuenta con formación complementaria en investigación educativa, inteligencia artificial, educación inclusiva, prácticas artísticas y culturales, formación OIT e innovación pedagógica. Se desempeña como docente de la Secretaría de Educación de Bolívar desde 2003 y de la Institución Educativa Normal Superior Montes de María desde 2006, donde actualmente orienta procesos del Programa de Formación Complementaria en Tecnología e Informática, Prácticas Pedagógicas Investigativas y de Campo, además de participar como tutora, asesora y jurado de trabajos de grado del programa de formación complementaria. Su trayectoria incluye la publicación de tres capítulos de libro y dos artículos científicos, la participación como ponente y organizadora en eventos académicos nacionales e internacionales, y su vinculación a procesos de investigación del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello, en el marco de su formación doctoral en Educación en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Ha recibido reconocimientos por su labor docente y por proyectos pedagógicos, entre ellos *Sembrando Esperanza en Medio de la Pandemia*, y ha desarrollado iniciativas relacionadas con la educación, la cultura, la tecnología, la lectura, las prácticas pedagógicas, la música y la construcción de paz.

TUTORA
Nombre: Dalia Diez de Tancredi. **CATEGORÍA ACADÉMICA** Profesora Titular código ORCID 0000-0002-1058-704X
FORMACIÓN ACADÉMICA
Pregrado: Educación Superior (Universitaria). Caracas, Venezuela. Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPC). Año 1976 Título: Profesora de Biología y Ciencias Generales. **Postgrado**: 1.- Magister Caracas, Venezuela Universidad Central de Venezuela (UCV) Título: Magíster Scientiarum en Psicología de la Instrucción. 2.- Suficiencia Investigadora. Burgos – España. Universidad de Burgos. 3.- Doctora por la Universidad de Burgos, España. Doctorado Internacional en Enseñanza de las Ciencias.
CARGOS DESEMPEÑADOS en la UPEL- IPC
a. Editora de la *Revista de Investigación*,
b. Profesora Dedicación Exclusiva en el Departamento de Tecnología Educativa
c. Profesora de Maestría en Tecnología Educativa y Desarrollo Instruccional
d. Profesora en Maestría de Enseñanza de la Biología
e. Profesora del Doctorado de Educación Ambiental
f. Jefa del Departamento de Tecnología Educativa desde septiembre 2011 hasta 2017
g. Docente en el doctorado Convenio Upel Polinorte
h. Docente del Doctorado Convenio UPEL CONGEPRO
Tutora de trabajos de grado en pregrado y postgrado en universidades públicas y privadas a nivel nacional. Autora de Artículos de investigación y de tesis doctorales publicadas en revistas indexadas tipo A nacionales e internacionales.