

Estrategia didáctica para fortalecer las habilidades lectoras y el pensamiento crítico en
estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Río Tapaje



Presentado por

Lina María Olaya Hurtado¹

Vicente Valencia Góngora²

Asesor

Mg. Camilo Andrés García Pinilla

Universidad Santo Tomas

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia

Facultad de Educación

Maestría en pedagogías críticas e intervención socioeducativa

2026

¹ Lina María Olaya Hurtado. Estudiante de Maestría en pedagogías críticas e intervención socioeducativa. Bogotá (Colombia). Licenciada en filosofía y educación religiosa.

CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002404680
correo: lina.olaya@usantotomas.edu.co

² Vicente Valencia Góngora. Estudiante de Maestría en pedagogías críticas e intervención socioeducativa. Bogotá (Colombia). Ingeniero de sistemas.

CvLAC: https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002272035
correo: vicentevalencia@usantotomas.edu.co

Contenido

	Pág.
Resumen.....	8
Abstract.....	9
1. Introducción	10
2. Planteamiento del Problema y Marco Teórico.....	11
2.1 Planteamiento del problema.....	11
2.2 Objetivos	15
2.2.1 Objetivo general.....	15
2.2.2 Objetivos específicos	15
2.3 Justificación	16
2.4 Marco teórico y antecedentes.....	18
2.4.1 Antecedentes	18
2.4.1.1 Antecedentes internacionales.....	18
2.4.1.2 Antecedentes nacionales.	20
2.4.1.3 Antecedentes Regionales	22
2.4.2 Marco teórico	23
2.4.2.1 Estrategia didáctica	23
2.4.2.2 Habilidades lectoras	26
2.4.2.3 Pensamiento crítico	28
3. Diseño Metodológico.....	32
3.1 Enfoque metodológico	32
3.2 Paradigma	32
3.3 Metodo	33
3.4 Contexto y participantes	33
3.5 Instrumentos de recolección de datos	36
3.6 Plan de acción	37

3.7 Consideraciones éticas	38
4. Implementación y Reflexión.....	39
4.1 Desarrollo del Plan de Acción	39
4.1.1 Diagnóstico	39
4.1.2 Planificación	40
4.1.3 Implementación.....	41
4.1.4 Observación y reflexión.....	41
4.2 Observaciones y Ajustes	42
4.3 Análisis de Datos	43
4.3.1 Análisis de datos objetivo específico 1: Diagnóstico de factores asociados al desarrollo de la lectura y el pensamiento crítico (Grupo focal).....	44
4.3.2 Análisis de datos objetivo específico 2: Implementación de la estrategia didáctica (Observación participante).....	45
4.3.3 Análisis de datos objetivo específico 3: Evaluación del impacto de la estrategia didáctica (Taller participativo)	46
5. Resultados y Discusión	47
5.1 Resultados	47
5.1.1 Resultados Grupo Focal.....	47
5.1.2 Resultados Observación Participante.....	60
5.1.3 Resultados Taller Participativo	66
Fuente: elaboración propia.....	68
Fuente: elaboración propia.....	70
5.2 Análisis e interpretación	71
5.2.1 Análisis e interpretación de resultados Grupo Focal	71
5.2.2 Análisis e interpretación de resultados Observación Participante	72
5.2.3 Análisis e interpretación de resultados Taller Participativo	74
6. Conclusiones y Recomendaciones	76
6.1 Síntesis de Hallazgos	76

6.2 Propuestas de Mejora.....	77
6.3 Líneas Futuras de Investigación.....	78
Referencias.....	80

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Habilidades fundamentales para desarrollar el pensamiento crítico	30
Figura 2. Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en los contextos educativos	31
Figura 3. Localización del Municipio del Charco	36

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Tipo de estrategias didácticas	26
Tabla 2. Nivel de habilidades lectoras	26
Tabla 3. Criterios considerados para la participación de los estudiantes.....	34
Tabla 4. Resultados Pregunta 1 grupo focal	48
Tabla 5. Resultados Pregunta 2 grupo focal	49
Tabla 6. Resultados Pregunta 3 grupo focal	51
Tabla 7. Resultados Pregunta 4 grupo focal	53
Tabla 8. Resultados Pregunta 5 grupo focal	54
Tabla 9. Resultados Pregunta 6 grupo focal	55
Tabla 10. Resultados Pregunta 7 grupo focal	57
Tabla 11. Resultados Pregunta 8 grupo focal	58
Tabla 12. Presentación de resultados Sesión de aprendizaje 1	60
Tabla 13. Presentación de resultados Sesión de aprendizaje 2	62
Tabla 14. Presentación de resultados Sesión de aprendizaje 3	63
Tabla 15. Presentación de resultados Sesión de aprendizaje 4	65
Tabla 16. Presentación de resultados taller evaluativo	66
Tabla 17. Presentación de resultados comparativo antes y después de la intervención	68

Lista de anexos

Anexo 1. Carta rector institución educativa.....	84
Anexo 2. Consentimientos informados.....	85
Anexo 3. Desarrollo grupo focal.....	95
Anexo 4. Diarios de campo.....	89
Anexo 5. Participación de los estudiantes en las actividades educativas	97

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo fortalecer las habilidades de lectura y pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Río Tapaje del municipio de El Charco, Nariño, mediante el diseño e implementación de una estrategia didáctica contextualizada que promoviera la comprensión, el análisis y la argumentación textual. Para su desarrollo, se adoptó un enfoque cualitativo bajo el método de Investigación-Acción Participativa (IAP) que incorporó las fases de diagnóstico, diagnóstico, planificación, implementación y reflexión que permitieron involucrar activamente a los estudiantes en el proceso formativo y favoreciendo la reflexión crítica sobre sus prácticas lectoras. Los resultados evidenciaron que, en la fase diagnóstica, los estudiantes presentaban dificultades en la comprensión inferencial y crítica, así como una baja motivación hacia la lectura. Sin embargo, tras la implementación de la estrategia didáctica, se observaron avances significativos en la comprensión literal, inferencial y crítica, así como en el desarrollo del pensamiento crítico, reflejados en una mayor capacidad para interpretar, analizar y argumentar ideas a partir de los textos. Asimismo, se evidenció un incremento en la participación y motivación de los estudiantes, quienes comenzaron a asumir un rol más activo en su proceso de aprendizaje. De esta manera, la estrategia didáctica contribuyó a transformar las prácticas lectoras, promoviendo procesos de lectura más reflexivos, críticos y contextualizados, donde la lectura dejó de ser una actividad mecánica para convertirse en un proceso de reflexión sobre la realidad del estudiante, promoviendo así una educación más pertinente y significativa.

Palabras clave: Estrategias Educativas, Habilidad, Lectura, Pedagogía, Pensamiento Crítico.

Abstract

This research aimed to strengthen reading and critical thinking skills in tenth-grade students at the Río Tapaje Educational Institution in the municipality of El Charco, Nariño, through the design and implementation of a contextualized teaching strategy that promoted textual comprehension, analysis, and argumentation. A qualitative approach was adopted using the Participatory Action Research (PAR) method, which incorporated the phases of diagnosis, planning, implementation, and reflection. This approach actively involved students in the learning process and fostered critical reflection on their reading practices. The results showed that, in the diagnostic phase, students exhibited difficulties in inferential and critical comprehension, as well as low motivation toward reading. However, after the implementation of the teaching strategy, significant progress was observed in literal, inferential, and critical comprehension, as well as in the development of critical thinking, reflected in a greater ability to interpret, analyze, and argue ideas based on texts. Furthermore, an increase in student participation and motivation was evident, as they began to assume a more active role in their learning process. In this way, the teaching strategy contributed to transforming reading practices, promoting more reflective, critical and contextualized reading processes, where reading ceased to be a mechanical activity to become a process of reflection on the student's reality, thus promoting a more relevant and meaningful education.

Keywords: Educational Strategies, Skills, Reading, Pedagogy, Critical Thinking.

1. Introducción

La educación contemporánea enfrenta el desafío de formar sujetos capaces de comprender, interpretar y transformar su realidad a partir de la lectura crítica del mundo y de los textos. En Colombia, los bajos niveles de comprensión lectora y pensamiento crítico que evidencian las pruebas nacionales e internacionales reflejan una brecha significativa entre los propósitos de la educación y los resultados reales alcanzados por los estudiantes (UNICEF, 2024). Según Benavides (2020), la lectura debe concebirse como una práctica sociocultural que posibilita la construcción de sentido, la formación del pensamiento reflexivo y la participación ciudadana activa. Sin embargo, en contextos rurales y apartados como el municipio del Charco, en el departamento de Nariño, las condiciones pedagógicas, materiales y formativas dificultan el desarrollo pleno de estas competencias esenciales.

Por tanto, la Institución Educativa Río Tapaje, localizada en una zona con diversidad cultural, lingüística y ecológica, enfrenta una realidad educativa marcada por las limitaciones en los recursos didácticos, el acceso desigual a materiales de lectura y los bajos niveles de comprensión textual evidenciados en las evaluaciones internas. En este escenario, muchos estudiantes del grado décimo presentan dificultades para inferir, argumentar y formular juicios críticos frente a los textos que leen, lo que repercute directamente en su rendimiento académico y en su capacidad para comprender los fenómenos sociales que los rodean.

En consecuencia, la presente investigación propone una estrategia didáctica orientada al desarrollo de habilidades lectoras y pensamiento crítico, entendida como una oportunidad para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y fomentar una lectura significativa, reflexiva y transformadora. Teniendo en cuenta lo anterior, la pertinencia de esta investigación radica en su potencial para aportar a la mejora de los procesos de enseñanza de la lectura en contextos rurales del Pacífico nariñense, promoviendo una educación más equitativa, crítica y significativa.

Debido a que al fortalecer las habilidades lectoras y el pensamiento crítico, se contribuye a la formación de estudiantes capaces de comprender su realidad, valorar su identidad cultural y participar activamente en la transformación social de su comunidad (Bezanilla y Poblete, 2018). Así, esta propuesta se configura como una intervención pedagógica que, desde la práctica reflexiva y el compromiso docente, busca tejer nuevos caminos para una educación lectora que piense, cuestione y transforme.

2. Planteamiento del Problema y Marco Teórico

2.1 Planteamiento del problema

En Colombia, uno de los desafíos persistentes en el ámbito educativo es la debilidad en las habilidades lectoras de los estudiantes y, de manera simultánea, la insuficiente formación del pensamiento crítico. Según el Banco Mundial (2022), esta problemática representa un obstáculo significativo para el desarrollo integral de los estudiantes y su futura inserción en contextos académicos y laborales cada vez más exigentes.

A nivel nacional, aunque se reconoce que la lectura constituye una herramienta esencial para el aprendizaje, la inclusión ciudadana y el desarrollo profesional, se observan brechas importantes en los procesos de comprensión y análisis de textos que limitan el potencial formativo de esta competencia fundamental. En este sentido, la política educativa colombiana plantea que las prácticas lectoras no deben limitarse al reconocimiento literal de palabras, sino que deben orientarse hacia el desarrollo de habilidades de inferencia, análisis, argumentación y reflexión crítica que permitan a los estudiantes enfrentar los desafíos de una sociedad en constante transformación (García y Torres, 2022).

El desarrollo del pensamiento crítico, tal como lo plantean Jiménez y Cadavid (2021), implica un conjunto integrado de habilidades y disposiciones cognitivas que permiten a los estudiantes pensar de manera contextualizada y formular críticas con profundidad y creatividad. Sin embargo, en el contexto colombiano se ha identificado que muchas de las prácticas lectoras escolares siguen siendo de carácter memorístico o literal, sin que se potencie adecuadamente la interpretación profunda, la discusión reflexiva, la argumentación fundamentada y el juicio valorativo tanto del texto social como académico. Esta situación evidencia una desconexión entre los propósitos formativos declarados en la política educativa y las prácticas pedagógicas efectivamente implementadas en las aulas, lo cual genera consecuencias negativas en el desarrollo integral de los estudiantes.

Por tanto, el problema no se reduce únicamente al acto mecánico de leer, sino que se relaciona directamente con el tipo de lectura que se promueve en los escenarios escolares. La lectura crítica, definida como “la capacidad de atención prioritaria que favorece la formación de ciudadanos reflexivos, cuestionadores y con autonomía de pensamiento” (Morales y Restrepo, 2021, p. 3), constituye una competencia fundamental que trasciende el ámbito académico para insertarse en la construcción de una ciudadanía activa y participativa. No obstante, las evidencias

nacionales e internacionales sugieren que esta dimensión crítica de la lectura permanece subdesarrollada en la mayoría de los contextos educativos colombianos, especialmente en aquellos que enfrentan condiciones socioeconómicas y geográficas adversas.

Desde el ámbito regional, en el departamento de Nariño y particularmente en sus municipios del Pacífico, caracterizados por su condición rural o semi-rural, se percibe que los estudiantes enfrentan factores adicionales que inciden negativamente en la calidad de la lectura y el desarrollo del pensamiento crítico. Entre estos factores destacan los entornos con acceso limitado a recursos bibliográficos actualizados y diversos, la menor predisposición al hábito lector en el entorno familiar o comunitario, y las condiciones socioeconómicas precarias que dificultan la creación de espacios de lectura activos y significativos.

Estas circunstancias contextuales se suman a las dificultades estructurales del sistema educativo colombiano, configurando un panorama complejo que demanda estrategias pedagógicas diferenciadas y culturalmente pertinentes. Por consiguiente, la estrategia educativa no solo debe enfocarse en enseñar a leer de manera técnica, sino en promover condiciones pedagógicas y socioculturales que favorezcan efectivamente la lectura crítica y el pensamiento reflexivo, considerando las particularidades de cada contexto.

En el plano institucional específico, la Institución Educativa Río Tapaje, ubicada en el municipio de El Charco en el Pacífico colombiano, presenta manifestaciones concretas de esta problemática general. Los estudiantes del grado décimo de esta institución enfrentan la necesidad urgente de fortalecimiento de las habilidades lectoras y del pensamiento crítico debido a diversas circunstancias que convergen en su proceso formativo. Se observa que, tanto en el área de Lengua Castellana y Literatura como en otras áreas vinculadas a la lectura tales como Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, predomina una actividad mecánica de la lectura por encima de la lectura reflexiva o argumentativa.

Esta priorización de procesos memorísticos limita el desarrollo de competencias interpretativas y críticas que resultan fundamentales en esta etapa educativa. Los estudiantes de grado décimo se encuentran en un momento crucial de su trayectoria académica donde la lectura crítica, el análisis textual y la argumentación constituyen competencias fundamentales para su desempeño actual y futuro. Si estas habilidades no se refuerzan adecuadamente en este momento, es altamente probable que se presenten dificultades significativas en su aprendizaje posterior y en

su inserción efectiva en escenarios académicos o laborales que demandan pensamiento crítico y capacidad argumentativa.

En consecuencia, en la Institución Educativa Río Tapaje de El Charco, Nariño, específicamente en el grado décimo, se observa que una proporción considerable de estudiantes presenta dificultades notables para comprender, analizar y argumentar textos de manera crítica. Esta situación ha sido evidenciada mediante observaciones directas realizadas en diferentes momentos del año escolar. Durante las clases, los docentes de diversas áreas disciplinares entregan materiales de trabajo con la instrucción de realizar una lectura crítica y analítica. Sin embargo, cuando llega el momento de la confrontación y socialización de las ideas, los estudiantes presentan argumentaciones mecánicas y superficiales del texto, caracterizadas por una interpretación muy simple o repetitiva que no trasciende el nivel literal. Esta dificultad se manifiesta de manera transversal en las diferentes asignaturas, lo cual sugiere que no se trata de un problema específico de una disciplina particular, sino de una carencia generalizada en competencias de lectura crítica y pensamiento reflexivo.

Para abordar esta problemática, la institución ha implementado estrategias pedagógicas que abarcan desde el grado primero hasta el grado once, bajo el programa denominado "Instruimos", cuyo propósito central es elevar los niveles de interpretación lectora en preparación para las pruebas externas como el examen ICFES y la Prueba de Admisión de la Universidad Nacional, la cual se aplica periódicamente para el ingreso a la educación superior. Esta iniciativa institucional representa un esfuerzo loable por fortalecer las competencias lectoras de los estudiantes mediante prácticas sistemáticas y orientadas hacia objetivos evaluativos específicos.

No obstante, a pesar de este esfuerzo institucional sostenido, los estudiantes de grado décimo continúan sin mostrar un interés genuino por la lectura crítica ni evidencian mejoras sustanciales en sus competencias interpretativas. Esta situación se hace particularmente evidente cuando se realizan los simulacros de las pruebas estandarizadas, momentos en los cuales los estudiantes no leen comprensivamente los textos propuestos, sino que proceden a responder las preguntas sin aplicar estrategias lógicas de análisis o razonamiento. Como consecuencia predecible, los resultados obtenidos en estas evaluaciones diagnósticas no son satisfactorios y reflejan la persistencia de las dificultades inicialmente identificadas.

Según De Mello (2017), la explicación de esta dificultad no debe buscarse únicamente en la supuesta falta de interés de los jóvenes hacia la lectura o en actitudes de pereza o aburrimiento

que pudieran generarles esta actividad. Por el contrario, es necesario analizar críticamente los estándares educativos que imparte el Estado, los cuales tienden a priorizar una mayor cobertura en el acceso a la educación sin considerar suficientemente elementos sustantivos como la calidad de los procesos formativos, la capacitación docente permanente y actualizada, la revisión continua de los contenidos curriculares y la promoción efectiva de hábitos de lectura y escritura.

Estas acciones no solo deben ser propiciadas por los entes gubernamentales a través de políticas públicas coherentes, sino también por la escuela como institución formadora y por la familia como primer espacio de socialización. El vacío existente en cualquiera de estos ámbitos deriva consecuencias negativas significativas en la formación y desarrollo integral de la población estudiantil, perpetuando ciclos de exclusión educativa y social.

En este sentido, la ausencia de habilidades de lectura crítica y pensamiento crítico afecta directamente la capacidad de los estudiantes para comprender y actuar sobre su complejo entorno social (García y Rojas, 2020). Al carecer de herramientas cognitivas y metacognitivas para interpretar la realidad de manera reflexiva, cuestionar problemáticas estructurales y proponer alternativas transformadoras, se ven dramáticamente reducidas sus posibilidades de participar activamente en su comunidad y de contribuir de manera significativa a la transformación de la sociedad en la que viven. Esta limitación no solo afecta su desarrollo individual, sino que también representa un obstáculo para el desarrollo colectivo de comunidades que requieren ciudadanos críticos y propositivos.

En consecuencia, el problema trasciende ampliamente lo meramente escolar o académico, pues la falta de estas competencias fundamentales perpetúa procesos de exclusión social, limita drásticamente las oportunidades de acceso a la educación superior y obstaculiza la formación de ciudadanos conscientes, críticos y socialmente responsables que puedan ejercer plenamente su ciudadanía democrática.

A pesar de la relevancia de esta problemática, existe un vacío de conocimiento significativo en cuanto a estrategias pedagógicas contextualmente pertinentes y culturalmente sensibles que permitan desarrollar efectivamente la lectura crítica y el pensamiento crítico en contextos rurales del Pacífico colombiano. En ese sentido, la literatura existente se ha centrado principalmente en experiencias urbanas o en contextos con mayores recursos, dejando insuficientemente exploradas las particularidades que enfrentan instituciones educativas como la Institución Educativa Río Tapaje.

Esta brecha en el conocimiento limita las posibilidades de diseñar e implementar intervenciones pedagógicas que consideren las características específicas del contexto sociocultural, las necesidades particulares de los estudiantes y las condiciones institucionales existentes. Por tanto, resulta fundamental investigar y proponer alternativas que respondan efectivamente a esta realidad específica.

Considerando la problemática presentada, que articula dimensiones contextuales, institucionales, pedagógicas y sociales, se propone abordar sistemáticamente la siguiente pregunta problema que orientará el desarrollo de esta investigación: ¿Cómo fortalecer las habilidades de lectura y pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Río Tapaje de El Charco, Nariño, a través de estrategias pedagógicas contextualizadas que promuevan la comprensión, el análisis y la argumentación textual?

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo general

Fortalecer las habilidades de lectura y pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Río Tapaje del municipio de El Charco, Nariño, mediante el diseño e implementación de una estrategia didáctica contextualizada que promueva la comprensión, el análisis y la argumentación textual.

2.2.2 Objetivos específicos

- Diagnosticar los factores pedagógicos, institucionales y socioculturales que inciden en el desarrollo de las habilidades de lectura y pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Río Tapaje.
- Diseñar e implementar una estrategia didáctica contextualizada que promueva el fortalecimiento de la lectura y el pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Río Tapaje, trascendiendo las prácticas memorísticas hacia procesos de comprensión, análisis y argumentación textual.
- Evaluar el impacto de la estrategia didáctica implementada sobre el desarrollo de las competencias de lectura crítica y pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Río Tapaje, mediante el análisis comparativo de resultados antes y después de la intervención pedagógica.

2.3 Justificación

La lectura y el pensamiento crítico constituyen pilares esenciales del desarrollo cognitivo, social y ciudadano de los estudiantes. En el contexto educativo colombiano, ambos componentes se reconocen como competencias fundamentales dentro de los estándares básicos de calidad definidos por el Ministerio de Educación Nacional (2019), dado que permiten interpretar la realidad, cuestionar el entorno y construir aprendizajes significativos.

No obstante, los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales evidencian que gran parte de los estudiantes colombianos presenta dificultades en la comprensión lectora, especialmente en niveles de inferencia, análisis y argumentación, lo que refleja una brecha entre los propósitos formativos del sistema y los desempeños reales de los aprendices (ICFES, 2023). Esta situación plantea la necesidad de diseñar estrategias didácticas innovadoras que trasciendan la enseñanza tradicional y propicien un aprendizaje reflexivo y crítico.

Por tanto, la presente investigación se justifica desde una perspectiva educativa, pues responde a la urgencia de fortalecer las habilidades lectoras en los estudiantes de grado décimo, etapa crucial en la formación académica, ya que constituye el antesala de la educación media y superior. En esta fase, los jóvenes requieren un dominio lector que les permita no solo decodificar textos, sino comprender, interpretar, argumentar y emitir juicios fundamentados frente a los contenidos que leen. Según Ortiz y Perez (2014), la lectura es un proceso de construcción activa del significado, en el que el lector utiliza sus conocimientos previos y estrategias cognitivas para elaborar una interpretación coherente del texto. Sin embargo, cuando los estudiantes no desarrollan estas estrategias, el acto lector se convierte en una actividad mecánica y carente de sentido, limitando su potencial para generar pensamiento crítico.

El fortalecimiento del pensamiento crítico, por su parte, se considera un componente indispensable de la educación contemporánea. Autores como Altuve (2014), señalan que el pensamiento crítico implica la capacidad de analizar, evaluar y sintetizar información con base en criterios razonables, lo que habilita a los individuos para tomar decisiones fundamentadas y resolver problemas de manera autónoma. En contextos educativos, esto se traduce en formar sujetos reflexivos, capaces de cuestionar las ideas establecidas, argumentar sus posturas y participar activamente en la transformación de su entorno. Por ello, promover el pensamiento crítico desde la escuela no solo es un objetivo académico, sino también ético y ciudadano.

A nivel nacional, el problema de la lectura y la escasa formación del pensamiento crítico ha sido ampliamente diagnosticado. Según la UNICEF (2024), “solo la mitad de los niños y jóvenes en Colombia pueden leer y comprender una historia simple”, lo cual revela un déficit estructural en la enseñanza y el aprendizaje de la lectura. En este contexto, los resultados de las pruebas SABER 11 también muestran que los estudiantes de educación media presentan bajos niveles de desempeño en lectura crítica, ubicándose mayoritariamente en los niveles 1 y 2, lo que indica una comprensión literal y fragmentaria de los textos (Ministerio de Educación Nacional, 2023). Esta realidad demanda acciones pedagógicas concretas que transformen las prácticas lectoras escolares y promuevan una lectura que fomente la reflexión, el análisis y la construcción de significados.

En este escenario, la Institución Educativa Río Tapaje se enfrenta al reto de mejorar los procesos de enseñanza de la lectura y de potenciar el pensamiento crítico en sus estudiantes de grado décimo. Los docentes reconocen la necesidad de innovar sus prácticas pedagógicas, pasando de metodologías centradas en la transmisión de contenidos a enfoques que promuevan la participación activa, la interpretación profunda y la reflexión sobre la realidad. Así, la implementación de una estrategia didáctica contextualizada permitirá atender las particularidades culturales, sociales y lingüísticas del estudiantado, fortaleciendo así el aprendizaje significativo y el desarrollo integral.

Desde una perspectiva social y formativa, esta investigación adquiere relevancia porque la lectura crítica se encuentra directamente vinculada con la formación ciudadana y la participación democrática. Tal como lo plantea Freire (1987), “leer el mundo precede a leer la palabra”; es decir, la lectura debe concebirse como un acto de interpretación del contexto y de compromiso con la transformación social. Toda vez que fomentar el pensamiento crítico a través de la lectura implica formar sujetos que comprendan su entorno, cuestionen las desigualdades y propongan alternativas de cambio. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio de emancipación donde los estudiantes aprenden a pensar por sí mismos, a argumentar sus ideas y a reconocer la pluralidad de voces presentes en la sociedad (Giroux, 2013).

La investigación también tiene pertinencia institucional, porque busca ofrecer una propuesta que fortalezca el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa Río Tapaje, en su propósito de mejorar la calidad educativa y promover la formación integral. Puesto que la estrategia didáctica basada en la lectura crítica y la reflexión, se generan oportunidades para

transformar las prácticas docentes, incorporar nuevas metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, la lectura dialógica o el debate argumentativo y fomentar una cultura lectora dentro de la comunidad educativa. Además, la estrategia propuesta podrá servir como modelo replicable para otros grados y áreas, contribuyendo a la consolidación de un enfoque transversal de lectura y pensamiento crítico.

2.4 Marco teórico y antecedentes

2.4.1 Antecedentes

En los antecedentes de investigación se establecen estudios que guardan una relación directa con el tema que se está investigando. Su propósito es mostrar el estado actual del conocimiento y relevancia del proyecto actual. Por tanto, se presentan una serie de investigaciones a nivel internacional, nacional y regional.

2.4.1.1 Antecedentes internacionales.

A nivel internacional, se establece el estudio de Muñoz y Ruiz (2022), titulado *Programa estratégico lector para desarrollar el pensamiento crítico-creativo en estudiantes de secundaria*. En ese sentido, el objetivo general consistió en implementar un programa de estrategias de lectura orientado al desarrollo del pensamiento crítico y creativo (PCC) en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Diego Ferré Sosa, Monsefú (Perú). La investigación se planteó desde un enfoque cualitativo que incluyó el diseño del programa y su aplicación diagnóstico-formativa; participaron 137 estudiantes a quienes se les aplicó un taller validado para medir niveles de pensamiento crítico y creativo. La construcción del programa se apoyó en la selección de técnicas lectoras y actividades reflexivas orientadas a la inferencia y la producción creativa de textos.

En ese sentido, los resultados mostraron que casi la mitad de los participantes se ubicaba en nivel medio tanto en pensamiento crítico como en pensamiento creativo, lo que evidenció la necesidad de reorientar las prácticas lectoras hacia actividades de orden superior. Por ende, la implementación del programa permitió constatar avances en la motivación lectora y en la capacidad de los estudiantes para elaborar juicios e ideas creativas a partir de los textos trabajados; los instrumentos presentaron buena confiabilidad y los autores concluyeron que un programa sistemático y contextualizado puede incrementar el desarrollo de habilidades cognitivas superiores relacionadas con la lectura crítica y creativa.

Posteriormente, Ávila y Quinteros (2023), en la investigación *Estrategia didáctica para el desarrollo de comprensión lectora en estudiantes de bachillerato*, como objetivo general

implemento una estrategia didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primero de bachillerato de la Unidad Educativa Leopoldo N. Chávez (Ecuador). El diseño metodológico fue de corte cualitativo con análisis-síntesis para revisar evidencias previas y un enfoque aplicado para la implementación de la estrategia, la investigación incluye revisión bibliográfica, diseño de actividades didácticas contextualizadas y evaluación formativa de los aprendizajes de comprensión lectora en el grupo intervenido.

Como principales resultados, se reconoció que la aplicación de la estrategia favoreció el desarrollo de habilidades de comprensión con identificación de ideas principales, inferencia y síntesis y contribuyó a la formación de estudiantes más reflexivos y analíticos. Así, la investigación enfatiza que las estrategias didácticas estructuradas y contextualizadas que incluyen actividades metacognitivas y tareas de producción textual son efectivas para elevar los niveles de comprensión lectora en educación media, y recomiendan su integración transversal en el currículo y la formación docente.

En este contexto, Díaz et al., (2024), desarrollaron el estudio *El juego y la lectura: Estrategias didácticas para desarrollar pensamiento crítico en la educación primaria*. El trabajo planteó como objetivo evaluar la eficacia de actividades que integran didáctica y lectura con acciones como dramatización, role-play, lectura compartida y creación colectiva de cuentos para el desarrollo de la comprensión lectora y el pensamiento crítico en estudiantes de primaria. Para tal fin, la metodología se orientó bajo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo, que incluyó diagnóstico inicial (prueba de lectura y observación), intervención didáctica basada en secuencias lúdico-lectorales y evaluación mediante pruebas comparativas y observación sistemática del desempeño en aula.

En ese sentido, los hallazgos indicaron mejoras significativas en comprensión lectora y en indicadores de pensamiento crítico, también se disminuyó el número de estudiantes con desempeño “regular” o “malo” y aumentaron los evaluados como “bien” o “excelente”. En consecuencia, las actividades como la dramatización de fábulas, la creación colectiva de relatos y las discusiones guiadas sobre moralejas resultaron particularmente efectivas para la inferencia, la argumentación y la creatividad. En ese sentido, se evidenció que combinar el juego con la lectura no solo incrementa la motivación lectora sino que también facilita prácticas de análisis crítico y producción argumentativa en contextos primarios.

Por otra parte, Uyaguari et al. (2025), en el estudio *Estrategias didácticas para el desarrollo de lectura crítica en estudiantes de básica media* tuvo por objetivo identificar y caracterizar estrategias didácticas empleadas para el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de básica media de una institución Educativa de la ciudad de México. Para tal propósito, la metodología tuvo un enfoque cualitativo con análisis documental que incluyó revisión sistemática, entrevistas semiestructuradas y actividades de lectura.

Entre los resultados, se identifica que las estrategias docentes más frecuentes incluyen actividades de lectura dialógica, tareas metacognitivas, trabajo colaborativo en análisis de textos, uso de recursos digitales (edublogs) para mediación, y unidades didácticas centradas en argumentación como acciones que tienen pertinencia educativas para ser implementadas a nivel escolar. Por ende, dichas estrategias tienden a mejorar la participación, la producción argumentativa y la capacidad para identificar contenidos valorativos en los textos.

2.4.1.2 Antecedentes nacionales.

En el contexto nacional, Velázquez y Barreto (2020), en el estudio *“La Lectura guiada como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora de estudiantes de la Institución Educativa Samaria. Ortega, Tolima-Colombia”*, como objetivo general propuso fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes del grado once de la mencionada institución educativa, a partir de la aplicación de una estrategia didáctica de lectura guiada. La metodología se enmarcó en un enfoque cuantitativo, tipo cuasi-experimental, con un diseño descriptivo/correlacional; se recolectaron datos mediante pruebas de lectura (pre-post), aplicadas a los estudiantes antes y después de la intervención, buscando medir la relación entre la estrategia didáctica y el nivel de comprensión lectora.

Los resultados indicaron mejoras en los niveles de comprensión lectora tras la intervención, en particular en los procesos inferenciales y de identificación de ideas centrales, lo que sugiere que la lectura guiada puede contribuir a elevar el nivel lector en educación media. Se reconoce que este tipo de estrategia plantea una vía viable para mejorar la comprensión lectora en contextos escolares colombianos.

Por otra parte, Ballesteros y Guerrero (2021), a través del estudio *Desarrollo del pensamiento crítico a través de las habilidades lectoras*, como objetivo general se implementó una estrategia de enseñanza para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado tercero de la Institución Educativa Cultivando Valores de Soacha, mediante el

fortalecimiento de las habilidades lectoras. La metodología utilizada fue de tipo cualitativa, con diseño no experimental, donde se emplearon entrevistas semiestructuradas y observación para recolectar datos sobre la comprensión de textos argumentativos, expositivos y descriptivos, así como el nivel de pensamiento crítico de los participantes.

Los principales resultados mostraron que los estudiantes tenían dificultades para analizar y emitir juicios sobre los textos, lo que se atribuyó a un bajo nivel lector. Tras la estrategia didáctica implementada, se observó un incremento en la capacidad de los estudiantes para generar inferencias, argumentar y reflexionar sobre los textos, lo que evidencia que trabajar habilidades lectoras puede favorecer el pensamiento crítico en niveles básicos. Esta investigación aporta evidencia de que la lectura puede ser vehículo para el desarrollo del pensamiento analítico.

En este contexto, Restrepo y Torres (2022), en el estudio *Propuesta de intervención para fortalecer la lectura crítica a través de estrategias didácticas, mediadas por herramientas tecnológicas*, como objetivo general desarrollo una propuesta de intervención psicopedagógica basada en estrategias didácticas apoyadas por tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con el fin de fortalecer la lectura crítica en estudiantes de grado noveno de una institución educativa rural del municipio de Rionegro (Antioquia). La metodología fue cualitativa y como metodo utilizo la Investigación Acción Participativa, estructurada en cuatro fases desde diagnóstico hasta evaluación, aplicando instrumentos como entrevistas, grupos focales y observación para identificar y atender las necesidades lectoras de los estudiantes.

Los resultados evidenciaron que las estrategias mediadas por TIC favorecieron la motivación de los estudiantes hacia la lectura, permitieron una mayor reflexión sobre los textos y facilitaron la producción de respuestas más críticas ante los desafíos planteados. Se concluye que la intervención propuesta es pertinente para contextos rurales y que las TIC constituyen un factor facilitador en la enseñanza de la lectura crítica.

Posteriormente, Caballero y Gomez (2024), en el estudio *Estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del grado sexto*, como objetivo general realizaron una estrategia didáctica para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de sexto grado del Colegio Luz de la Esperanza. La metodología fue de carácter cualitativo, con un diseño de intervención en el que se implementó una estrategia didáctica en el aula, acompañada de instrumentos de diagnóstico, implementación y evaluación del nivel lector de los estudiantes antes y después de la intervención.

Entre los principales resultados se encontró que la estrategia permitió mejoras en la motivación hacia la lectura, en la identificación de ideas principales y en la inferencia de significados en los textos. En ese sentido, una intervención sistemática y estructurada permite favorecer la comprensión lectora en estudiantes de educación básica secundaria, y recomienda su aplicación en diferentes áreas curriculares como Ciencias Sociales, Literatura, Castellano y Ciencias Naturales.

2.4.1.3 Antecedentes Regionales

En el ámbito regional, Cerón (2020), en el estudio *Comprensión lectora de textos argumentativos escritos de los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño* (2019), como objetivo general caracterizaron la comprensión lectora de textos argumentativos escritos en los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Universidad de Nariño, con el fin de identificar fortalezas y dificultades y, a partir de ello, proponer una secuencia de talleres didácticos que favorezcan el desempeño lector. La investigación fue de corte cualitativa, con alcance descriptivo y como técnicas de recolección de la información utilizaron un taller diagnóstico, entrevistas y grupos focales que incluyo estudiantes y docentes.

Entre los principales resultados se describen dificultades en la identificación de la estructura argumentativa (tesis, argumentos y contra-argumentos), limitaciones en la formulación de juicios críticos y cierta práctica lectora orientada hacia la literalidad. Por ende, a través de la estrategia didáctica con actividades de análisis de argumentos, producción escrita guiada y lectura crítica como vías educativas se fortaleció la comprensión argumentativa con alternativas para el análisis lector, argumentación de ideas centrales y pensamiento crítico.

Por otra parte, Benavides (2020), en el estudio *Habilidad del pensamiento inferencial en la comprensión lectora de los estudiantes del grado séptimo en la ENSUP – Nariño*, como objetivo general determino la relación entre las habilidades del pensamiento inferencial y la comprensión lectora en estudiantes de séptimo grado de la Escuela Normal Superior de Pasto (ENSUP), con la intención de identificar en qué medida las destrezas inferenciales (hacer inferencias, establecer relaciones implícitas) inciden en la comprensión global de textos escolares. Por tanto, el estudio parte del reconocimiento de que las habilidades inferenciales son núcleo del tránsito desde la lectura literal hacia la interpretativa y crítica.

Metodológicamente este trabajo configuró como una investigación cualitativa con enfoque descriptivo, se aplicaron talleres para identificar la comprensión lectora y habilidades inferenciales, complementadas con observación de aula. Los principales hallazgos mostraron una correlación positiva entre capacidad inferencial y niveles de comprensión: estudiantes con mayores destrezas para inferir presentaron mejor comprensión global. No obstante, una proporción significativa presentó insuficiencias inferenciales que limitaban su lectura interpretativa, por lo que se realizaron intervenciones didácticas centradas en el entrenamiento de inferencias con tareas guiadas, preguntas generadoras, actividades de hipótesis y contraste que repercutieron en dinamismo lector y comprensión crítica.

En este escenario, Arroyo y Quiñonez (2022), en el estudio *La lectura en voz alta como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora y la producción textual*, como objetivo general determinó la eficacia de la lectura en voz alta (lectura modelada, lectura coral y lectura dramatizada) como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora y la producción de textos grupales en estudiantes de una institución educativa de Pasto (Nariño). La propuesta parte del supuesto de que la lectura en voz alta, combinada con actividades de discusión y producción, favorece procesos inferenciales, la fluidez y la reflexión sobre el sentido del texto.

La metodología fue mixta-acción (investigación-acción con componentes cualitativos y cuantitativos) a partir de diagnóstico inicial, diseño e implementación de sesiones de lectura en voz alta y evaluación pre/post mediante pruebas de comprensión, registros de observación y portafolios de producción textual. En ese sentido, los resultados mostraron que las estrategias de lectura en voz alta aumentaron la participación, mejoraron la fluidez lectora y favorecieron la comprensión literal e inferencial; además, la producción textual grupal mostró mayor cohesión y capacidad argumentativa en las revisiones finales. Así, la lectura en voz alta, articulada con actividades metacognitivas y producción colectiva, constituye una estrategia efectiva para fortalecer procesos de comprensión lectora en contextos del departamento de Nariño.

2.4.2 Marco teórico

2.4.2.1 Estrategia didáctica

El concepto de estrategia didáctica ha adquirido un papel central en las investigaciones pedagógicas contemporáneas debido a su capacidad para articular los procesos de enseñanza y aprendizaje con las necesidades del contexto educativo. De acuerdo con Pasive (2012), una estrategia didáctica se define como un conjunto de procedimientos, planificados deliberadamente,

que orientan las acciones del docente con el fin de promover aprendizajes significativos y desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes. Esta definición resalta la dimensión intencional y planificada de la práctica docente, que no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se orienta al desarrollo de competencias y capacidades críticas en los estudiantes.

Por otra parte, Díaz (2011), sostiene que las estrategias didácticas constituyen el eje de la mediación pedagógica, ya que permiten que el conocimiento sea construido activamente por los estudiantes. En esta línea, la estrategia no es un método cerrado, sino una ruta flexible y contextualizada, capaz de adaptarse a los ritmos, intereses y niveles de comprensión de los estudiantes. Desde esta perspectiva, una estrategia didáctica integra no solo los contenidos y objetivos, sino también los recursos, las actividades, la evaluación y, sobre todo, la relación dialógica entre maestro y estudiante.

En el contexto educativo actual, caracterizado por la diversidad cultural y las transformaciones tecnológicas, las estrategias didácticas se conciben como instrumentos de mediación pedagógica que promueven la construcción activa del conocimiento, el desarrollo de habilidades lectoras y el pensamiento crítico (Cedeño, 2015). De esta manera, la estrategia se convierte en un vehículo para el aprendizaje autónomo y reflexivo, donde el estudiante deja de ser un receptor pasivo y se transforma en sujeto activo de su propio proceso formativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, las estrategias didácticas encuentran su fundamento teórico en distintos paradigmas pedagógicos que, a lo largo del tiempo, han orientado la práctica educativa. Desde el constructivismo de Vygotsky (1990), la enseñanza se entiende como un proceso de interacción entre los conocimientos previos y las nuevas experiencias. En este sentido, la estrategia didáctica debe generar situaciones de aprendizaje significativas, donde el estudiante confronte sus saberes con nuevos retos cognitivos, a través del diálogo, la colaboración y la reflexión crítica.

Para Ortega (2017), el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan con estructuras previas del individuo, generando una comprensión profunda y duradera. De ahí que las estrategias didácticas sean mediadoras entre el contenido y la estructura cognitiva del estudiante. Según este autor, la planificación de estrategias como los organizadores previos, los mapas conceptuales o los debates reflexivos facilita la integración del conocimiento y la formación de un pensamiento crítico.

Por su parte, Freire (1987), introduce una mirada humanista al proponer que la educación debe partir del diálogo y la conciencia crítica. En su planteamiento, las estrategias didácticas deben

permitir que los estudiantes “lean el mundo antes que la palabra”, es decir, que comprendan la realidad social y cultural que los rodea. Así, la estrategia no solo busca enseñar un contenido, sino también transformar la relación del sujeto con su entorno, favoreciendo la emancipación y la participación activa.

Desde la pedagogía contemporánea, autores como Tobón (2020) y Perrenoud (2018), enfatizan que las estrategias didácticas deben orientarse al desarrollo de competencias integrales, que articulen el saber conocer, el saber hacer y el saber ser. Esto implica diseñar actividades que promuevan el pensamiento reflexivo, la toma de decisiones, la resolución de problemas y la colaboración entre pares. En esta línea, las estrategias se configuran como prácticas dinámicas y contextualizadas que responden a los desafíos del aprendizaje en el siglo XXI.

Así, las estrategias didácticas, para ser efectivas, deben incluir componentes estructurales que les otorguen coherencia y pertinencia pedagógica. Según Díaz y Hernández (2019), estas se componen de:

- Objetivos de aprendizaje, que orientan el sentido de la acción educativa.
- Contenidos, entendidos como los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que se abordarán.
- Metodología, que define las actividades y recursos a utilizar.
- Evaluación, que permite valorar los avances y dificultades del proceso.

Por tanto, la articulación entre estos componentes asegura que la estrategia cumpla una función integradora, donde la planificación, ejecución y evaluación se orienten hacia el logro de aprendizajes significativos. En palabras de Prieto (2020), “una estrategia didáctica es eficaz cuando logra conectar la intencionalidad pedagógica del docente con la experiencia concreta del estudiante, generando procesos reflexivos y transformadores” (p.10).

Asimismo, el componente motivacional es esencial dentro de la estrategia. Según Reigeluth (2021), una estrategia didáctica debe diseñarse considerando los intereses, expectativas y contextos de los estudiantes, de modo que las actividades promuevan la curiosidad, la participación y el compromiso cognitivo. En consecuencia, la motivación se convierte, entonces, en el motor que impulsa el aprendizaje activo y el pensamiento crítico. En este contexto, Casasola (2020), categoriza las estrategias didácticas de la siguiente manera:

Tabla 1.

Tipo de estrategias didácticas

Estrategias de enseñanza	Centradas en la planificación docente y la mediación del conocimiento a través de exposiciones, diálogos, demostraciones, modelado, aprendizaje basado en problemas.
Estrategias de aprendizaje	Relacionadas con las acciones del estudiante para organizar y asimilar la información como resúmenes, subrayado, mapas mentales y preguntas de autorreflexión.
Estrategias de evaluación	Permiten retroalimentar el proceso, identificando avances, dificultades y logros como rúbricas, portafolios y autoevaluaciones.

Fuente: elaboración propia, adaptada de Casasola (2020).

2.4.2.2 Habilidades lectoras

Las habilidades lectoras constituyen el conjunto de destrezas cognitivas, lingüísticas y metacognitivas que permiten a un individuo comprender, interpretar, analizar y reflexionar sobre los textos escritos. No se limitan a la decodificación de símbolos o palabras, sino que implican la construcción activa de significado a partir de la interacción entre el texto, el lector y el contexto sociocultural. De acuerdo con Solé (2019), leer no es solo “reconocer palabras”, sino “construir sentido”; en consecuencia, las habilidades lectoras se desarrollan a partir de la comprensión profunda de las intenciones comunicativas del autor y de la capacidad del lector para establecer relaciones con su propio conocimiento previo.

En este contexto, De Mello (2017), plantea que las habilidades lectoras abarcan tres dimensiones que se explican a continuación:

Tabla 2.

Nivel de habilidades lectoras

Habilidades lectoras	Descripción
Nivel literal	Consiste en identificar información explícita, reconocer personajes, hechos o ideas principales del texto.

Nivel inferencial	Deduce significados implícitos o relaciones lógicas entre ideas
Nivel crítico o valorativo	Exige evaluar el texto, identificar intenciones del autor, emitir juicios fundamentados y relacionar el contenido con la realidad.

Fuente: elaboración propia, tomado de De Mello (2017).

Considerando lo anterior, la lectura literal permite identificar información explícita; la lectura inferencial exige; y la lectura crítica impulsa el juicio, la valoración y la toma de postura frente al texto. Estas tres dimensiones conforman un continuo que transita desde la comprensión básica hasta la reflexión analítica, representando el camino hacia el pensamiento crítico.

Por tanto, las habilidades lectoras no pueden entenderse como una competencia única, sino como un proceso evolutivo y jerárquico, donde el estudiante pasa de la comprensión literal a la interpretación y, finalmente, a la valoración crítica (Ortiz y Perez, 2014). Este desarrollo requiere de estrategias pedagógicas intencionadas que guíen al estudiante en la comprensión profunda del texto, promoviendo la autonomía y la capacidad reflexiva.

Así, el estudio de las habilidades lectoras se apoya en distintas teorías del aprendizaje y de la psicología cognitiva. Desde el constructivismo, Pinto et al. (2021), sostienen que la lectura implica un proceso de construcción activa del conocimiento. Por tanto, el lector no solo recibe la información, sino que la reorganiza e interpreta a partir de su estructura cognitiva. En este sentido, el desarrollo de las habilidades lectoras se relaciona con la capacidad del sujeto para asimilar y acomodar nueva información.

Por otra parte, el enfoque sociocultural de Vygotsky (1990), enfatiza que la lectura es una práctica social mediada por el lenguaje y las interacciones. Según este autor, las habilidades lectoras se construyen en la zona de desarrollo próximo, donde el estudiante avanza con la mediación del docente o de sus pares. En consecuencia, la lectura deja de ser una tarea individual para convertirse en un proceso colectivo y comunicativo.

Por su parte, el modelo de procesamiento interactivo la lectura integra procesos ascendentes (bottom-up) y descendentes (top-down). En los primeros, el lector decodifica y reconoce palabras; en los segundos, utiliza sus conocimientos previos y expectativas para inferir significados (Pasive , 2012). Este modelo sostiene que comprender un texto implica combinar

simultáneamente información del texto y del contexto, lo que refuerza la idea de que las habilidades lectoras involucran tanto la decodificación como la interpretación.

A su vez, desde la teoría de la metacognición lectora González y Delgado (2021), reconocen que las habilidades lectoras no se reducen a comprender, sino también a regular el proceso de comprensión. El lector competente planifica su lectura, supervisa su entendimiento y evalúa su desempeño. De esta manera, el desarrollo de habilidades lectoras implica formar lectores conscientes de sus estrategias y capaces de autorregular su proceso de comprensión.

Complementando lo anterior, Munita (2017), explica que en el ámbito lingüístico, las habilidades lectoras incluyen el reconocimiento léxico y sintáctico, la identificación de estructuras discursivas y la interpretación semántica. No obstante, estas habilidades se amplían hacia dimensiones más amplias, como la capacidad de contextualizar el texto, interpretar metáforas, establecer relaciones intertextuales y construir inferencias culturales, lo que vincula la lectura con la competencia comunicativa global.

2.4.2.3 Pensamiento crítico

El pensamiento crítico constituye una de las capacidades cognitivas y actitudinales más importantes en la formación del ser humano contemporáneo. Se define como el proceso de analizar, evaluar e interpretar la información de manera reflexiva, con el fin de emitir juicios fundamentados y tomar decisiones responsables. Según Altuve (2014), pensar críticamente implica elevar el pensamiento al nivel de análisis, evaluación y mejora constante, promoviendo la autonomía intelectual y la responsabilidad ética.

En ese sentido, el pensamiento crítico no se reduce a la crítica negativa o a la simple duda, sino que se orienta hacia la comprensión profunda y razonada de los fenómenos. En palabras de Bezanilla y Poblete (2018), es el juicio autorregulado que resulta en interpretación, análisis, evaluación e inferencia, acompañado por una explicación de la evidencia, los conceptos, los criterios y los contextos en los cuales se basa. Por tanto, el pensamiento crítico combina el razonamiento lógico con la disposición ética y el compromiso por la verdad.

Desde la perspectiva educativa, el desarrollo del pensamiento crítico se concibe como una competencia transversal que atraviesa todas las áreas del conocimiento. En ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2019), lo incluye dentro de las competencias ciudadanas, argumentando que su fortalecimiento permite a los estudiantes analizar su realidad, participar activamente en la sociedad y contribuir a la transformación de su entorno. De esta manera, el

pensamiento crítico se vincula con la educación para la democracia, la convivencia y la construcción de una ciudadanía consciente.

En ese sentido, el pensamiento crítico ha sido abordado desde diversas corrientes teóricas, en esta misma línea, Dewey (1933) tomado de Aymes (2019), introdujo el concepto de “pensamiento reflexivo” como un proceso activo y persistente de examen de creencias a la luz de la evidencia que las sustenta. Por ende, este autor considera que pensar críticamente es una práctica intelectual y moral que se desarrolla mediante la experiencia y la reflexión.

Desde la psicología cognitiva, autores como Halpern (2019), han definido el pensamiento crítico como una combinación de habilidades cognitivas (analizar, inferir, argumentar) y disposiciones actitudinales (curiosidad, apertura mental, escepticismo constructivo). Ennis (2018) lo concibe como un pensamiento razonable y reflexivo enfocado en decidir qué creer o hacer, mientras que Halpern (2019), lo asocia con la capacidad de aplicar razonamiento y evidencia en la resolución de problemas reales.

Por otro lado, desde la pedagogía crítica, Freire (1987), sostiene que el pensamiento crítico surge cuando el individuo desarrolla una conciencia de su realidad social y política. Para este autor, la educación no debe limitarse a la transmisión de contenidos, sino propiciar el diálogo, la problematización y la reflexión transformadora. De ahí que el pensamiento crítico se relacione con la conciencia crítica (conscientización), entendida como la capacidad del sujeto para leer el mundo, cuestionar las estructuras de poder y actuar en consecuencia.

En este contexto, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976), tomado de Giddens (2011), complementa este enfoque, al sostener que la comprensión profunda se alcanza cuando el nuevo conocimiento se relaciona con los saberes previos de manera sustantiva. En ese sentido, el pensamiento crítico no es un acto aislado, sino un proceso de construcción de sentido donde el estudiante analiza, contrasta y reinterpreta la información desde su contexto.

Teniendo en cuenta lo anterior, Ballesteros y Guerrero (2021), reconocen que el pensamiento crítico integra componentes cognitivos, metacognitivos y actitudinales, este proceso se estructura en ocho elementos como propósito, pregunta, información, interpretación, conceptos, supuestos, implicaciones y punto de vista. Por su parte, Facione (2020), propone seis habilidades fundamentales que se explican a continuación:

Figura 1.

Habilidades fundamentales para desarrollar el pensamiento crítico

Interpretación comprender y expresar el significado de información o experiencias.	Análisis Identificar relaciones entre afirmaciones, conceptos o evidencias.	Evaluación Juzgar la credibilidad de fuentes y la consistencia de argumentos.
Inferencia Extraer conclusiones lógicas a partir de la información disponible.	Explicación Justificar las conclusiones con argumentos sólidos.	Autorregulación reflexionar sobre el propio proceso de pensamiento y corregir errores.

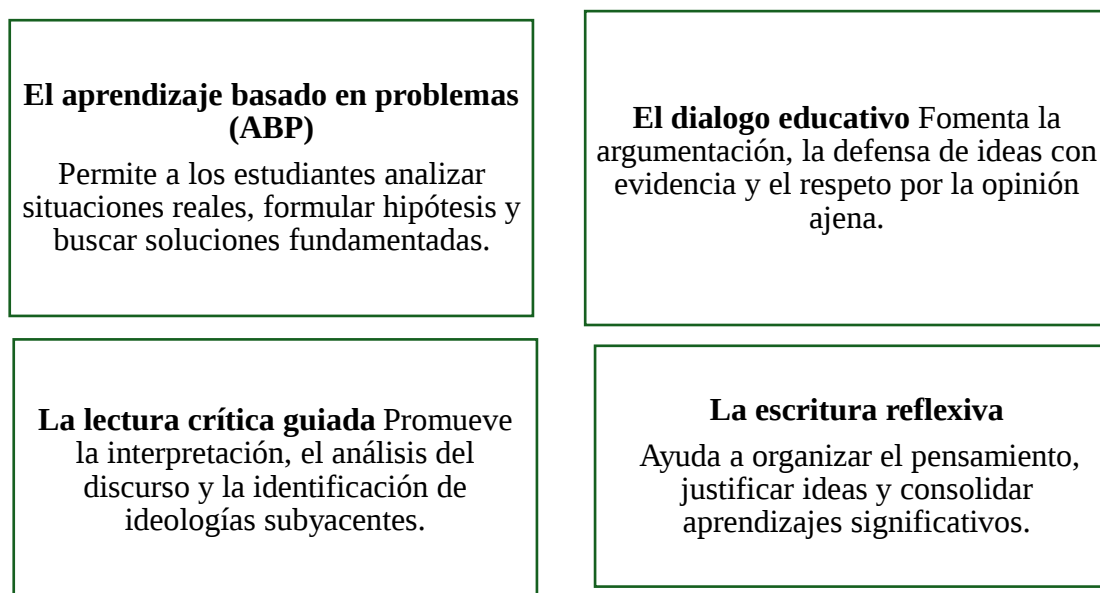
Fuente: elaboración propia, adaptada de Facione (2020).

A estas habilidades se suman disposiciones como la curiosidad intelectual, la humildad cognitiva, la perseverancia y la apertura al diálogo (Halpern, 2019). Estas actitudes constituyen el soporte ético del pensamiento crítico, puesto que sin disposición al cuestionamiento, la reflexión pierde su sentido emancipador. En el ámbito educativo, estas dimensiones se traducen en la capacidad del estudiante para analizar textos, identificar sesgos, argumentar con evidencia y construir opiniones fundamentadas (Giroux, 2013).

De esta manera, el desarrollo del pensamiento crítico en el aula exige el diseño de estrategias didácticas activas, participativas y reflexivas, que estimulen la argumentación, la indagación y la resolución de problemas. De acuerdo con Díaz Barriga (2020), las metodologías basadas en el aprendizaje por proyectos, el estudio de casos, el debate, la lectura crítica y la escritura reflexiva son herramientas efectivas para promover esta competencia. Entre las estrategias más relevantes se encuentran:

Figura 2.

Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en los contextos educativos



Fuente: elaboración propia, adaptada de Díaz Barriga (2020).

Considerando lo anterior, estas estrategias, cuando se articulan con la enseñanza de la lectura, potencian simultáneamente las habilidades lectoras y el pensamiento crítico. De esta manera, el docente, en este proceso, asume el rol de mediador que orienta el diálogo, plantea preguntas desafiantes y estimula la reflexión colectiva. Como lo señala Vygotsky (1990) tomado de Pinto (2021), el aprendizaje ocurre en la interacción social, por ello, la conversación y la cooperación son medios privilegiados para el desarrollo del razonamiento crítico. Por tanto, el pensamiento crítico representa una competencia clave para la educación del siglo XXI, puesto que en un mundo caracterizado por la sobreabundancia de información, la desinformación y las narrativas polarizadas, los estudiantes necesitan desarrollar la capacidad de discernir entre datos y opiniones, identificar fuentes confiables y construir argumentos basados en evidencia (UNESCO, 2021).

3. Diseño Metodológico

3.1 Enfoque metodológico

El presente estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, en tanto busca comprender los significados, percepciones y transformaciones que emergen de la interacción entre los estudiantes y la estrategia didáctica implementada. Según Bautista (2014), el enfoque cualitativo permite estudiar los fenómenos educativos desde la perspectiva de los participantes, reconociendo la riqueza del contexto, las subjetividades y los procesos sociales que subyacen en las prácticas pedagógicas. En ese sentido, el enfoque cualitativo se orienta hacia la interpretación profunda de la realidad educativa, en su complejidad, dinamismo y multidimensionalidad. Por tanto, la investigación no busca establecer relaciones causales o generalizaciones, sino comprender cómo los estudiantes del grado décimo construyen, transforman y fortalecen sus habilidades lectoras y pensamiento crítico a partir de la mediación didáctica propuesta.

De acuerdo con Sampieri y Fernandez (2014), este enfoque permite rescatar las voces de los participantes, sus experiencias y sentidos, a fin de generar conocimiento contextualizado y útil para la transformación educativa. En consecuencia, el enfoque cualitativo ofrece las herramientas adecuadas para captar las dinámicas del aula, los procesos de aprendizaje colaborativo y las reflexiones que surgen durante la implementación de la estrategia didáctica.

3.2 Paradigma

El estudio se sustenta en el paradigma sociocrítico, que orienta la investigación hacia la transformación de la práctica educativa y la emancipación de los sujetos a través de la reflexión crítica. Según Habermas (2009), el paradigma sociocrítico busca superar la simple descripción o interpretación de la realidad, promoviendo un conocimiento que permita comprenderla, cuestionarla y transformarla colectivamente.

Teniendo en cuenta lo anterior, este paradigma parte del reconocimiento de que el conocimiento no es neutral ni ajeno al contexto social, sino que se construye de manera dialógica y participativa, en un proceso donde los sujetos son coproductores del saber (Moran, 2023). Por ello, la investigación sociocrítica en educación se orienta hacia el cambio y la mejora de las prácticas pedagógicas, fomentando la reflexión de los docentes y estudiantes como actores activos del proceso formativo.

En el contexto de esta investigación, el paradigma sociocrítico se justifica porque la propuesta no se limita a describir el nivel de habilidades lectoras y pensamiento crítico de los

estudiantes, sino que busca intervenir didácticamente para transformar esas realidades. Debido a que se trata de construir un conocimiento pedagógico situado, en el que los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje, a través del diálogo, la lectura reflexiva y la problematización del texto y del entorno. Así, el paradigma sociocrítico permite que el conocimiento generado tenga un sentido emancipador, en tanto promueve la autonomía, la autorreflexión y la participación activa en la transformación del proceso educativo (Carr y Kemmis, 2018).

3.3 Metodo

El método adoptado es la Investigación-Acción Participativa (IAP), propuesta consolidada en el ámbito educativo por autores como Borda (1985). Este método se caracteriza por articular la investigación con la práctica, de modo que el investigador, en este caso, el docente actúa simultáneamente como observador y agente de cambio. Teniendo en cuenta lo anterior, la Investigación-Acción se estructura en un proceso cíclico compuesto por las fases de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión, donde la reflexión crítica sobre la práctica permite identificar problemáticas, ensayar soluciones y valorar los resultados para mejorar continuamente el proceso educativo (Colmenares y Piñero, 2020).

En esta investigación, la aplicación busca transformar una práctica pedagógica tradicional hacia una enseñanza más reflexiva, participativa y crítica, centrada en la lectura comprensiva y el pensamiento analítico. Por tanto, la estrategia didáctica diseñada constituye la acción transformadora que, a partir de la reflexión conjunta entre docente e investigadores, permite reconfigurar las dinámicas de aprendizaje. En ese sentido, esta investigación busca comprender cómo la intervención didáctica propicia el fortalecimiento de habilidades lectoras y pensamiento crítico en estudiantes del grado décimo, dentro del contexto sociocultural del municipio de El Charco (Nariño).

3.4 Contexto y participantes

La población participante se conformó por 10 estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Río Tapaje, ubicada en el municipio de El Charco, departamento de Nariño. Este grupo fue seleccionado de manera intencional, considerando criterios para participar en el proceso educativo. Por tanto, la selección de estos estudiantes permite establecer una relación más estrecha entre el investigador y los participantes, facilitando la observación, el diálogo y la comprensión profunda de los procesos de aprendizaje. Teniendo en cuenta lo anterior, se presentan los criterios para la selección de los estudiantes

Tabla 3.

Criterios considerados para la participación de los estudiantes

Tipo de criterio	Criterio	Descripción
Inclusión	Estudiantes matriculados en grado décimo	Se incluirán únicamente estudiantes que estén formalmente inscritos en el grado 10 durante el año académico en curso.
Inclusión	Participación voluntaria	Estudiantes que manifiesten su consentimiento informado (y asentimiento si son menores), mostrando interés en participar en la investigación.
Inclusión	Asistencia regular a clases	Estudiantes con un mínimo del 80% de asistencia, lo cual asegura que han estado expuestos a las prácticas pedagógicas de la institución.
Inclusión	Disponibilidad para participar en entrevistas o grupos focales	Estudiantes que dispongan del tiempo para asistir a los espacios de recolección de información.
Exclusión	Estudiantes con dificultades cognitivas severas diagnosticadas	Se excluyen cuando estas dificultades impiden participar adecuadamente en las actividades de lectura o discusión, según criterio institucional.
Exclusión	Estudiantes que no otorguen consentimiento o no cuenten con autorización de acudientes	No podrán participar si no hay aprobación formal para integrarse al estudio.
Exclusión	Estudiantes con ausencias prolongadas o intermitentes	Aquellos que, por ausentismo superior al 20%, no garantizan información confiable sobre los procesos pedagógicos.
Exclusión	Estudiantes que estén en procesos disciplinarios graves	Casos donde la participación pueda verse afectada por medidas institucionales que limiten su asistencia o interacción.

En ese sentido, los estudiantes participantes reflejan la diversidad del contexto educativo rural del Pacífico nariñense, donde las condiciones de acceso, motivación y hábitos lectores presentan particularidades relevantes para el análisis. A nivel contextual, la Institución Educativa Río Tapaje, está ubicada en una zona caracterizada por su riqueza étnica y cultural, sus raíces afrodescendientes, y una fuerte identidad territorial marcada por la tradición oral y la historia colectiva. No obstante, también enfrenta retos significativos en materia educativa, especialmente en cuanto al acceso equitativo a recursos pedagógicos, la formación crítica de los estudiantes y la calidad de los procesos de lectura y escritura.

Teniendo en cuenta lo anterior, la Institución Educativa Río Tapaje se sitúa en un entorno urbano-costero con dinámicas sociales complejas, donde la escuela cumple un rol fundamental no solo como espacio de aprendizaje formal, sino también como centro de cohesión social, diálogo y construcción de identidad comunitaria.

Por tanto, la mayoría de los estudiantes pertenecen a familias de estratos 1 y 2, cuyo sustento depende de actividades como la pesca artesanal, la agricultura de subsistencia y el comercio informal; esto influye en que los recursos destinados a materiales escolares, conectividad y acompañamiento académico sean restringidos. La jornada escolar es principalmente diurna y se desarrolla en un entorno multicultural, con presencia significativa de población afrodescendiente, lo que aporta una riqueza cultural importante aunque también demanda prácticas pedagógicas sensibles a la diversidad. Adicionalmente, la institución atiende grupos numerosos y heterogéneos, lo cual plantea retos en la personalización de los procesos de lectura y pensamiento crítico.

En cuanto a las condiciones tecnológicas y de infraestructura, el acceso a internet es limitado y generalmente inestable, lo que dificulta la implementación de estrategias pedagógicas basadas en plataformas digitales o en el uso de recursos virtuales. Estas barreras tecnológicas, sumadas a la distancia geográfica y a las dificultades de transporte fluvial, impactan de forma directa la continuidad de los procesos académicos y la posibilidad de fortalecer habilidades lectoras y de pensamiento crítico mediante metodologías innovadoras o apoyadas en TIC.

Figura 3.

Localización del Municipio del Charco



Fuente: Gobernación de Nariño (2024), datos de municipio del Charco- regionales.

3.5 Instrumentos de recolección de datos

Las técnicas e instrumentos de recolección de información fueron seleccionadas de acuerdo con los objetivos específicos y con la naturaleza cualitativa del estudio. Por ende, cada instrumento permitió explorar distintas dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje y del impacto de la estrategia didáctica. En ese sentido, inicialmente se propuso el desarrollo de un grupo focal con el propósito de diagnosticar los factores pedagógicos, institucionales y socioculturales que inciden en el desarrollo de las habilidades de lectura y pensamiento crítico en los estudiantes. De acuerdo con Bautista (2014), el grupo focal permite recoger opiniones, percepciones y experiencias de manera colectiva, promoviendo la interacción entre los participantes y la construcción conjunta de significados.

Teniendo en cuenta lo anterior, durante este grupo focal se formularon preguntas abiertas que abordarán las percepciones sobre la lectura, las dificultades enfrentadas, los tipos de textos preferidos y las oportunidades para pensar críticamente. Esta técnica posibilitó comprender las representaciones sociales que los estudiantes tienen sobre la lectura y el pensamiento crítico, lo que orientó el diseño posterior de la estrategia didáctica.

Posteriormente, la observación participante se utilizó durante la implementación de la estrategia didáctica, con el fin de analizar las interacciones en el aula, las actitudes de los estudiantes y las transformaciones en sus prácticas lectoras. Según Fernández Droguett (2021), la observación participante permite al investigador integrarse al contexto, comprender los significados desde dentro y registrar comportamientos en su entorno natural. Para tal fin, se emplearon diarios de campo que registrarán motivaciones frente a la lectura, la participación en discusiones, la capacidad argumentativa y la disposición al trabajo colaborativo. Así, estos registros servirán para documentar los avances y dificultades durante la implementación.

En consecuencia, se aplicó un taller participativo con el propósito de evaluar el impacto de la estrategia didáctica implementada sobre el desarrollo de las competencias de lectura y pensamiento crítico. En este contexto, Sampieri y Fernandez (2014), destacan que el taller pedagógico es una técnica activa que combina la práctica, la reflexión y la evaluación participativa. Así, en el taller, los estudiantes desarrollaron una actividad de lectura crítica con análisis de texto argumentativa y producción escrita reflexiva, que permitieran reconocer los avances en comprensión, argumentación y pensamiento autónomo. Por ende, los resultados serán interpretados a partir del análisis cualitativo de las respuestas, reflexiones y niveles de desempeño.

3.6 Plan de acción

El plan de acción de esta investigación se estructuró en cuatro fases articuladas entre sí, como son diagnóstico, planificación, acción y observación reflexiva. Estas fases responden al modelo de Investigación-Acción Participativa (IAP), propuesto por Borda (1985), quienes plantean un proceso cíclico que permite comprender, intervenir y transformar la práctica educativa desde la reflexión crítica y la participación activa de los sujetos involucrados.

- Diagnóstico (fase inicial): Se identificarán las percepciones, dificultades y factores asociados al bajo desarrollo de habilidades lectoras y pensamiento crítico mediante el grupo focal y observación preliminar.
- Planificación: Durante esta fase se acuerdan los tiempos, recursos y materiales necesarios para el desarrollo de las actividades, se elaboran los instrumentos de recolección y se realizan aproximaciones al grupo de estudiantes para presentar la investigación y garantizar su participación voluntaria e informada
- Implementación (fase de acción): Se diseña y aplica la estrategia didáctica, estructurada en sesiones de lectura guiada, debate, análisis de textos y producción crítica.

- Observación y reflexión (fase final): A través del taller evaluativo y la reflexión conjunta, se analizarán los resultados obtenidos, los cambios en las actitudes lectoras y las mejoras en la argumentación de los estudiantes.

3.7 Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló conforme a los principios éticos establecidos por la Resolución 8430 de 1993 y las orientaciones del MEN (2020), para investigaciones en instituciones educativas. Para lo cual, se obtendrá consentimiento informado de los padres de familia de los estudiantes y de la institución educativa, garantizando la confidencialidad de la información y el respeto por la autonomía y dignidad de los participantes. En ese sentido, se preservará el anonimato en los registros y resultados, utilizando seudónimos para proteger la identidad de los estudiantes. La participación será voluntaria y se garantizará que los resultados se emplearan exclusivamente con fines académicos y formativos.

4. Implementación y Reflexión

En este apartado se presenta el proceso mediante el cual se llevó a cabo la ejecución de la propuesta pedagógica. Así en esta sección se describe, el desarrollo del plan de acción, detallando las fases implementadas para fortalecer las habilidades lectoras y el pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo. Posteriormente, se detallan las observaciones y ajustes surgidos durante la implementación, así como las dificultades o situaciones encontradas en el proceso; y consecuentemente se presenta el proceso de análisis de datos, en el cual se establecen las técnicas utilizadas para analizar la información recolectada, con el fin de identificar aprendizajes, transformaciones y reflexiones significativas del proceso pedagógico realizado con estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Río Tapaje.

4.1 Desarrollo del Plan de Acción

El desarrollo del plan de acción se organizó en las diferentes fases de la IAP que permitieron orientar de manera sistemática el proceso pedagógico y metodológico. A través de estas etapas se llevaron a cabo actividades de diagnóstico, planificación, implementación y reflexión, orientadas al fortalecimiento de las habilidades lectoras y el pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Río Tapaje.

4.1.1 Diagnóstico

La primera fase del proceso investigativo correspondió al diagnóstico, cuyo propósito fue identificar las percepciones de los estudiantes frente a la lectura, las dificultades asociadas al desarrollo de las habilidades lectoras y los factores que inciden en el fortalecimiento del pensamiento crítico en el aula. Para ello se implementaron dos técnicas principales de recolección de información son el grupo focal con estudiantes y la observación preliminar en el aula.

Teniendo en cuenta lo anterior, el grupo focal permitió generar un espacio de diálogo donde los estudiantes expresaron sus opiniones, experiencias y percepciones sobre los procesos de lectura desarrollados en la institución. Durante esta dinámica, los participantes compartieron sus ideas sobre las dificultades que enfrentan al momento de comprender textos, especialmente aquellos que requieren interpretar información implícita o analizar críticamente el contenido. Asimismo, manifestaron que en muchas ocasiones la lectura se limita a la identificación de información literal, sin profundizar en procesos de interpretación, argumentación o reflexión.

Por su parte, la observación preliminar de aula permitió identificar algunas dinámicas presentes en el aula relacionadas con la forma en que los estudiantes interactúan con los textos y

con las actividades de lectura propuestas por el docente. A través de esta técnica se evidenció que, aunque los estudiantes participan activamente en las actividades, presentan dificultades para establecer inferencias, relacionar la información con su contexto y expresar opiniones argumentadas frente a los contenidos leídos.

Teniendo en cuenta lo anterior es importante indicar que la participación de los estudiantes en esta fase fue fundamental, ya que permitió recoger información relevante sobre sus experiencias y expectativas frente a los procesos de lectura. De igual manera, el rol de los docentes investigadores consistió en facilitar el diálogo, registrar las intervenciones de los participantes y analizar las situaciones observadas en el aula, lo que contribuyó a construir una visión inicial del problema de investigación.

4.1.2 Planificación

La segunda fase correspondió a la planificación del proceso investigativo y pedagógico, en la cual se definieron los elementos necesarios para el desarrollo de la estrategia didáctica. Durante esta etapa se establecieron los tiempos, los recursos pedagógicos, los materiales didácticos y las actividades que se implementarían con los estudiantes de grado décimo.

En esta fase también se elaboraron los instrumentos de recolección de información, tales como guías de lectura, registros de observación y el diseño del taller evaluativo que sería aplicado en la fase final del proceso. Asimismo, se diseñó la estrategia didáctica estructurada en cuatro sesiones de aprendizaje, orientadas al fortalecimiento de la comprensión literal, inferencial y crítica, así como al desarrollo del pensamiento crítico mediante el análisis de textos discontinuos.

Otro aspecto importante de esta fase fue la realización de aproximaciones iniciales con el grupo de estudiantes, con el propósito de presentarles la investigación, explicar los objetivos del estudio y motivar su participación en las actividades propuestas. En estos espacios se aclaró que la participación sería voluntaria y que la información recolectada sería utilizada únicamente con fines académicos y de investigación.

En ese sentido, es importante destacar que la participación de los estudiantes en esta fase se manifestó a través de su disposición para integrarse al proceso investigativo y su interés en participar en las actividades de lectura y análisis propuestas. Por su parte, los docentes asumieron roles de guías y facilitadores del proceso, asegurando que las actividades diseñadas respondieran a las necesidades identificadas durante la fase de diagnóstico.

4.1.3 Implementación

La tercera fase correspondió a la implementación de la estrategia didáctica, considerada como el eje central del plan de acción. Por tanto, durante esta etapa se desarrollaron las actividades pedagógicas diseñadas para fortalecer las habilidades lectoras y el pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo.

En consecuencia, la estrategia didáctica se estructuró en cuatro sesiones de aprendizaje, cada una orientada al desarrollo progresivo de diferentes niveles de comprensión lectora. En estas sesiones se trabajaron actividades de lectura guiada, análisis de textos discontinuos, discusión grupal, debate y producción de opiniones argumentadas, con el propósito de promover procesos de interpretación, reflexión y análisis crítico.

Por tanto, durante el desarrollo de las sesiones, los estudiantes participaron activamente en las actividades propuestas, realizando ejercicios de identificación de información textual, interpretación de ideas principales e infografías, análisis de mensajes implícitos y formulación de opiniones frente a diferentes problemáticas sociales y educativas presentadas en los textos. Asimismo, se promovieron espacios de discusión en los que los estudiantes pudieron expresar sus ideas, escuchar las opiniones de sus compañeros y construir argumentos sustentados en la información analizada.

De esta manera, la observación participante realizada durante esta fase permitió registrar las interacciones entre los estudiantes, su nivel de participación en las actividades y las estrategias que utilizaron para comprender los textos. Así, de forma progresiva se evidenció una mayor disposición de los estudiantes para analizar los contenidos de manera crítica, formular preguntas y expresar sus puntos de vista frente a las situaciones presentadas en las lecturas.

En ese sentido, las actividades de la estrategia didáctica permitieron que los estudiantes fortalecieran progresivamente sus habilidades lectoras, pasando de la identificación de información explícita a la interpretación y valoración crítica de los textos. En este proceso, los docentes actuaron como mediadores del aprendizaje, orientando la comprensión mediante preguntas reflexivas, promoviendo el diálogo y brindando retroalimentación para apoyar la construcción de argumentos y el desarrollo del pensamiento crítico.

4.1.4 Observación y reflexión

La fase final del proceso correspondió a la observación y reflexión sobre los resultados obtenidos durante la implementación de la estrategia didáctica. En esta etapa se realizó un taller

evaluativo, cuyo propósito fue identificar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y analizar los cambios observados en sus actitudes frente a la lectura y el análisis de textos.

Durante el taller, los estudiantes participaron en actividades que les permitieron reflexionar sobre su experiencia en el desarrollo de la estrategia pedagógica. En este espacio expresaron sus opiniones sobre las actividades realizadas, destacando especialmente aquellas relacionadas con el análisis de textos visuales y las discusiones grupales, las cuales consideraron útiles para comprender mejor los contenidos y expresar sus ideas.

De igual manera, se llevó a cabo un proceso de reflexión conjunta entre los docentes investigadores y los estudiantes, orientado a identificar los logros alcanzados y las posibles mejoras en futuras estrategias pedagógicas. En este ejercicio se evidenció que los estudiantes mostraron mayor interés por participar en actividades de lectura cuando estas se relacionan con su contexto y promueven el diálogo y el análisis crítico.

Por tanto, la información recopilada durante esta fase permitió identificar avances en la capacidad de los estudiantes para interpretar textos, establecer relaciones entre la información presentada y expresar opiniones argumentadas frente a los temas abordados. Asimismo, se evidenció una mayor disposición hacia la lectura como una herramienta para comprender y reflexionar sobre la realidad social. De esta manera, el plan de acción contribuyó a fortalecer las habilidades lectoras y el pensamiento crítico en el aula, generando experiencias pedagógicas significativas para los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Río Tapaje.

4.2 Observaciones y Ajustes

Durante el proceso de implementación del plan de acción se presentaron algunas dificultades e imprevistos propios de la dinámica escolar, los cuales fueron abordados mediante acompañamiento pedagógico y reflexión conjunta con los estudiantes. Entre las principales dificultades identificadas se encontraron, en un primer momento, ciertas limitaciones relacionadas con los hábitos de lectura de algunos estudiantes, quienes manifestaban poca motivación frente a actividades que implicaban análisis más profundos de los textos.

Asimismo, al inicio de las sesiones se evidenciaron algunas dificultades para interpretar información implícita y para argumentar ideas de manera clara durante los espacios de discusión. Estas situaciones son comunes en procesos educativos orientados al fortalecimiento de la comprensión lectora y del pensamiento crítico, especialmente cuando los estudiantes están más familiarizados con actividades centradas en la identificación de información literal.

Otro aspecto que representó un reto inicial fue la participación activa de algunos estudiantes en los espacios de debate y reflexión. Debido a que en las primeras actividades, algunos participantes mostraban cierta timidez o inseguridad al expresar sus opiniones frente a sus compañeros, lo que limitaba la construcción de discusiones más amplias. Sin embargo, a medida que avanzaban las sesiones de aprendizaje, se generó un ambiente de confianza que favoreció el intercambio de ideas y el diálogo respetuoso entre los estudiantes.

Por tanto, la utilización de textos discontinuos y de actividades contextualizadas contribuyó a despertar el interés del grupo, facilitando que los estudiantes se involucraran progresivamente en el análisis de los contenidos y en la formulación de opiniones argumentadas.

También se presentaron algunos imprevistos relacionados con la organización del tiempo dentro del aula, ya que ciertas actividades, especialmente aquellas que implicaban discusión grupal o reflexión colectiva, requerían más tiempo del inicialmente previsto. Esto se debió principalmente al interés mostrado por los estudiantes al compartir sus puntos de vista y al deseo de profundizar en algunas de las problemáticas abordadas en los textos. No obstante, estas situaciones fueron asumidas como oportunidades pedagógicas para enriquecer el proceso de aprendizaje, permitiendo ampliar los espacios de diálogo y reflexión.

A pesar de estas dificultades e imprevistos, es importante destacar que no fue necesario realizar cambios estructurales en el plan de acción inicialmente diseñado. Por tanto, las fases propuestas se desarrollaron de acuerdo con lo establecido en la planificación inicial, manteniendo la coherencia entre los objetivos de la investigación y las actividades propuestas en la estrategia didáctica. De esta manera, el desarrollo del plan de acción se mantuvo fiel a la propuesta inicial, demostrando que la planificación realizada fue pertinente para el contexto educativo de la Institución Educativa Río Tapaje y para las necesidades de los estudiantes participantes.

4.3 Análisis de Datos

El análisis de los datos en esta investigación se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo, orientado a comprender los procesos de fortalecimiento de la lectura y el pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Río Tapaje. Para ello se empleó un proceso de triangulación de datos, el cual permitió contrastar la información obtenida mediante diferentes técnicas de recolección, tales como el grupo focal, la observación participante registrada en el diario de campo y el taller evaluativo con rúbrica cualitativa. Este procedimiento facilitó la interpretación de los resultados desde distintas perspectivas, permitiendo identificar

transformaciones en las prácticas de lectura de los estudiantes, así como aprendizajes significativos y tensiones presentes durante el proceso pedagógico.

Por tanto, en la interpretación de resultados la triangulación de la información permitió articular los aspectos teóricos, las percepciones de los estudiantes y las reflexiones por parte de los investigadores, para generar una comprensión más amplia del fenómeno estudiado. A partir de este proceso se identificaron categorías de análisis relacionadas con la estrategia didáctica, las habilidades lectoras y el pensamiento crítico, las cuales orientaron la interpretación de los hallazgos. En ese sentido, se presenta como se desarrolló el análisis de datos.

4.3.1 Análisis de datos objetivo específico 1: Diagnóstico de factores asociados al desarrollo de la lectura y el pensamiento crítico (Grupo focal)

El primer objetivo específico de la investigación estuvo orientado a diagnosticar los factores pedagógicos, institucionales y socioculturales que inciden en el desarrollo de las habilidades de lectura y pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo. Para ello se utilizó la técnica del grupo focal, la cual permitió recoger información cualitativa a partir del diálogo y la interacción entre los estudiantes.

Por tanto, durante el desarrollo del grupo focal se formularon preguntas abiertas orientadas a explorar las experiencias de los estudiantes frente a los procesos de lectura desarrollados en la institución, las dificultades que enfrentan al analizar textos y las estrategias pedagógicas que consideran más útiles para comprender la información. En ese sentido, las intervenciones de los estudiantes fueron registradas en una matriz y posteriormente analizadas mediante un proceso de codificación temática, que permitió identificar ideas recurrentes y patrones en las respuestas.

En ese sentido, el análisis de la información permitió identificar algunos factores que inciden en el desarrollo de las habilidades lectoras. En el ámbito pedagógico, los estudiantes señalaron que en varias ocasiones las actividades de lectura se centran principalmente en la búsqueda de respuestas literales, lo que limita la posibilidad de realizar interpretaciones más profundas de los textos. En cuanto a los factores institucionales, algunos estudiantes mencionaron la necesidad de implementar estrategias pedagógicas más dinámicas que promuevan la discusión y el análisis crítico de la información. Por otro lado, desde la dimensión sociocultural se evidenció que las experiencias de vida y el contexto comunitario influyen en la forma en que los estudiantes interpretan los textos y relacionan la información con su realidad.

Así, estos resultados iniciales permitieron identificar tensiones entre las prácticas tradicionales de enseñanza de la lectura y la necesidad de promover procesos más reflexivos y críticos. Asimismo, el diagnóstico evidenció la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que integren actividades participativas, análisis de diferentes tipos de textos y espacios de discusión colectiva.

4.3.2 Análisis de datos objetivo específico 2: Implementación de la estrategia didáctica (Observación participante)

El segundo objetivo específico estuvo orientado a diseñar e implementar una estrategia didáctica contextualizada que promoviera el fortalecimiento de la lectura y el pensamiento crítico, trascendiendo prácticas centradas en la memorización hacia procesos de comprensión, análisis y argumentación textual. Para el seguimiento de esta fase se utilizó la técnica de observación participante, complementada con el registro sistemático en un diario de campo.

En ese sentido, durante el desarrollo de las cuatro sesiones de aprendizaje que conformaron la estrategia didáctica, los docentes investigadores registraron las dinámicas de participación de los estudiantes, los procesos utilizados para interpretar los textos y las interacciones generadas durante las discusiones grupales. Estos registros permitieron identificar cambios progresivos en la forma en que los estudiantes abordaban las actividades de lectura.

Teniendo en cuenta lo anterior, en las primeras sesiones se observó que los estudiantes tendían a centrarse en la identificación de información explícita; sin embargo, a medida que avanzaban las actividades, comenzaron a establecer relaciones entre los datos presentados en los textos, formular inferencias y expresar opiniones fundamentadas. Este proceso evidenció un avance gradual desde la comprensión literal hacia niveles más complejos de interpretación y análisis crítico.

En consecuencia, el análisis del diario de campo también permitió identificar el papel del docente como mediador del aprendizaje, especialmente en la formulación de preguntas orientadoras y en la promoción de espacios de diálogo entre los estudiantes. Estas acciones contribuyeron a generar un ambiente participativo que favoreció el intercambio de ideas y la construcción colectiva del conocimiento.

Así, desde la perspectiva de la triangulación de datos, los resultados observados durante esta fase fueron contrastados con la participación estudiantil en la actividades realizadas, las reflexiones docentes y los aportes teóricos en campos pedagógicos como el pensamiento crítico y

las habilidades lectoras en contextos educativos que permitieron identificar transformaciones en las actitudes hacia la lectura, particularmente en la disposición de los estudiantes para participar en discusiones y analizar críticamente los contenidos de los textos.

4.3.3 Análisis de datos objetivo específico 3: Evaluación del impacto de la estrategia didáctica (Taller participativo)

El tercer objetivo específico de la investigación estuvo orientado a evaluar el impacto de la estrategia didáctica implementada en el desarrollo de las competencias de lectura y pensamiento crítico en los estudiantes. Para ello se aplicó un taller participativo, acompañado de una rúbrica cualitativa, que permitió valorar el desempeño de los estudiantes en actividades de análisis e interpretación de textos.

En ese sentido, el taller evaluativo incluyó una actividad de lectura de análisis de textos discontinuos, así como preguntas orientadas a identificar percepciones estudiantiles sobre la estrategia implementada particularmente en la mejora en la forma de leer, analizar y escribir textos. En ese sentido, la rúbrica cualitativa permitió valorar aspectos como la capacidad para identificar información relevante, establecer relaciones entre ideas, interpretar mensajes implícitos y formular opiniones argumentadas.

Por tanto, el análisis de los resultados evidenció avances en el desarrollo de las habilidades lectoras de los estudiantes, especialmente en la capacidad para interpretar información y construir argumentos fundamentados en los textos analizados. Asimismo, se observó una mayor disposición hacia la reflexión crítica, lo cual se manifestó en la forma en que los estudiantes justificaban sus respuestas y relacionaban los contenidos de las lecturas con situaciones de su contexto social.

Desde la perspectiva de la triangulación, los resultados obtenidos en el taller evaluativo fueron contrastados con la información registrada en las percepciones expresadas por los estudiantes durante el proceso investigativo. Este proceso permitió confirmar que las actividades desarrolladas durante la estrategia didáctica contribuyeron al fortalecimiento de los procesos de comprensión y análisis textual.

5. Resultados y Discusión

En este apartado se presentan los resultados a partir de la información recolectada mediante las diferentes técnicas aplicadas y la interpretación de los hallazgos obtenidos durante el proceso investigativo, lo que permite comprender de qué manera la estrategia didáctica implementada contribuyó al fortalecimiento de las habilidades lectoras y del pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Río Tapaje. Teniendo en cuenta lo anterior, se reflexiona sobre los aprendizajes, transformaciones y tensiones identificadas durante el proceso pedagógico.

5.1 Resultados

Los resultados se presentan a partir del desarrollo de los objetivos específicos de la investigación, los cuales orientaron el proceso de recolección e interpretación de la información. En este sentido, los hallazgos se organizan considerando las técnicas de recolección de datos implementadas, tales como el grupo focal, la observación participante registrada en el diario de campo considerando las actividades implementadas en la estrategia didáctica y el taller participativo con rúbrica cualitativa para evaluar la propuesta.

5.1.1 Resultados Grupo Focal

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del grupo focal realizado con los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Río Tapaje, los cuales se organizan en función de las ocho preguntas orientadoras planteadas para diagnosticar los factores pedagógicos, institucionales y socioculturales que inciden en el desarrollo de las habilidades de lectura y pensamiento crítico.

Así, para facilitar el análisis e interpretación, la información se representa en tablas que sintetizan los aportes más significativos de los participantes, permitiendo identificar patrones, percepciones y experiencias relacionadas con sus prácticas lectoras. A partir de estas respuestas se establecen diversas subcategorías de análisis, las cuales permiten comprender con mayor profundidad los factores que repercuten en las habilidades lectoras y el pensamiento crítico en los estudiantes.

5.1.1.1 Pregunta 1 Grupo focal. El análisis general de las respuestas obtenidas en la primera pregunta del grupo focal evidencia que los estudiantes poseen concepciones diversas sobre lo que significa “*leer bien*”, las cuales se distribuyen en los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica. Por tanto, estos resultados sugieren que, aunque existen bases iniciales para

el desarrollo de una lectura crítica, aún predomina una visión de la lectura centrada en la comprensión básica, lo que evidencia la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que promuevan el análisis, la argumentación y el pensamiento crítico en los procesos de lectura.

Tabla 4.

Resultados Pregunta 1 grupo focal

Pregunta	Categoría central	Subcategoría	Respuestas de los estudiantes	Análisis de las respuestas
¿Qué entienden ustedes por “leer bien” o tener buenas habilidades lectoras?	Habilidades lectoras	Comprensión literal	Estudiantes 1, 2, 7 y 10: Señalan que leer bien significa entender claramente lo que dice el texto, identificar las ideas principales, reconocer la información importante y poder explicar el contenido con sus propias palabras. También mencionan que comprender un texto implica responder preguntas sobre lo que está escrito y recordar los hechos o datos presentados en la lectura.	Las respuestas reconocen que una parte importante de los estudiantes asocia las habilidades lectoras principalmente con la identificación de información explícita y la comprensión básica del contenido. Esto refleja una concepción de lectura centrada en el nivel literal, posiblemente influenciada por prácticas escolares que priorizan la búsqueda de respuestas directas en los textos.
¿Qué entienden ustedes por “leer bien” o tener buenas habilidades lectoras?	Habilidades lectoras	Comprensión inferencial	Estudiantes 3, 4 y 8: Expresan que leer bien implica interpretar el mensaje del texto, comprender lo que el autor quiere decir aunque no esté escrito de manera directa y relacionar la información con conocimientos previos o experiencias personales. También mencionan que la lectura requiere pensar y sacar	Estas respuestas muestran que algunos estudiantes reconocen que la lectura implica procesos de interpretación y relación de ideas, lo cual corresponde al nivel inferencial de comprensión. Esto indica una visión más amplia de la lectura, en la que el lector participa activamente en la construcción del significado del texto.

			conclusiones sobre el contenido.	
¿Qué entienden ustedes por “leer bien” o tener buenas habilidades lectoras?	Habilidades lectoras	Comprensión crítica	Estudiantes 5, 6 y 9: Señalan que leer bien significa analizar el texto, reflexionar sobre lo que plantea el autor y expresar una opinión personal frente a las ideas presentadas. También mencionan que una buena lectura permite estar de acuerdo o en desacuerdo con el contenido y argumentar el propio punto de vista.	Las respuestas identifican la presencia de una comprensión crítica emergente, en la cual algunos estudiantes reconocen la lectura como una actividad que permite analizar, cuestionar y formar opiniones propias. Este tipo de respuestas refleja la posibilidad de fortalecer procesos de pensamiento crítico a través de estrategias pedagógicas orientadas al análisis y la argumentación.

Fuente: elaboración propia.

5.1.1.2 Pregunta 2 Grupo focal. En esta pregunta, se reconoce que los estudiantes leen con mayor frecuencia textos narrativos, académicos y digitales, tanto dentro como fuera del contexto escolar. En ese sentido, los textos narrativos, como cuentos o historias, son los que generan mayor interés y comprensión debido a su carácter dinámico y cercano a las experiencias de los estudiantes. Por su parte, los textos académicos son reconocidos como necesarios para el aprendizaje, aunque algunos estudiantes manifiestan que su comprensión resulta más compleja. Asimismo, se destaca la presencia de textos digitales y breves en sus prácticas cotidianas de lectura, lo que refleja la influencia del entorno tecnológico en sus hábitos lectores y la importancia de integrar estos formatos en las estrategias pedagógicas para fortalecer la comprensión y el pensamiento crítico.

Tabla 5.

Resultados Pregunta 2 grupo focal

Pregunta	Categoría central	Subcategoría	Respuestas de los estudiantes	Análisis de las respuestas
¿Qué tipos de textos leen con más frecuencia	Habilidades lectoras	Textos narrativos y literarios	Estudiantes 1, 4, 7 y 9: Señalan que disfrutan principalmente	Las respuestas indican que los estudiantes muestran mayor interés por textos narrativos, ya

dentro y fuera del colegio, cuáles disfrutaban o entienden mejor y por qué?			cuentos, historias, novelas cortas o relatos que aparecen en los libros de lenguaje o en internet. Explican que estos textos les resultan más fáciles de entender porque cuentan historias, tienen personajes y situaciones que llaman su atención, lo que hace que la lectura sea más entretenida.	que su estructura facilita la comprensión y genera mayor motivación hacia la lectura. Esto sugiere que la narrativa funciona como una puerta de entrada para fortalecer hábitos lectores en el contexto escolar.
¿Qué tipos de textos leen con más frecuencia dentro y fuera del colegio, cuáles disfrutaban o entienden mejor y por qué?	Habilidades lectoras	Textos informativos y académicos	Estudiantes 2, 5 y 8: Mencionan que en el colegio leen principalmente textos informativos, artículos o contenidos de los libros escolares relacionados con diferentes asignaturas. Aunque algunos consideran que estos textos pueden ser más complejos, señalan que ayudan a aprender sobre temas nuevos y a comprender información importante para las clases.	Estas respuestas evidencian que los textos académicos forman parte central de las prácticas lectoras escolares. Sin embargo, los estudiantes reconocen que su comprensión requiere mayor esfuerzo, lo que pone de manifiesto la necesidad de estrategias pedagógicas que acompañen la interpretación de este tipo de textos.
¿Qué tipos de textos leen con más frecuencia dentro y fuera del colegio, cuáles disfrutaban o	Habilidades lectoras	Textos digitales y breves	Estudiantes 3, 6 y 10: Expresan que fuera del colegio leen con mayor frecuencia publicaciones en redes sociales, mensajes, noticias cortas o información en páginas web.	Las respuestas muestran la influencia del entorno digital en los hábitos lectores de los estudiantes. La preferencia por textos breves y digitales evidencia cambios en las formas de lectura

entienden mejor y por qué?	Señalan que estos textos son más cortos, directos y fáciles de comprender, por lo que resultan más accesibles en su vida cotidiana.	contemporáneas, lo que plantea la necesidad de integrar estos formatos en las estrategias pedagógicas para fortalecer la comprensión y el pensamiento crítico.
-----------------------------------	---	--

Fuente: elaboración propia.

5.1.1.3 Pregunta 3 Grupo focal. En esta pregunta se ha identificado que los estudiantes enfrentan diversas dificultades al leer textos académicos o literarios en clase, principalmente relacionadas con la comprensión de vocabulario complejo, la interpretación de las ideas del texto y la falta de concentración durante la lectura. Estas dificultades afectan especialmente los niveles de comprensión inferencial, ya que muchos estudiantes logran leer el texto, pero presentan limitaciones para identificar el mensaje del autor o relacionar las ideas principales.

Asimismo, los textos extensos o poco cercanos a los intereses de los estudiantes disminuyen su motivación, lo que influye en su proceso de comprensión. Por tanto, estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que orienten la interpretación textual y promuevan una lectura más reflexiva y significativa.

Tabla 6.

Resultados Pregunta 3 grupo focal

Pregunta	Categoría central	Subcategoría	Respuestas de los estudiantes	Análisis de las respuestas
¿Qué dificultades enfrentan cuando leen textos académicos o literarios en clase?	Habilidades lectoras	Dificultades de comprensión del vocabulario	Estudiantes 1, 3, 7 y 9: Señalan que muchas veces no entienden algunas palabras o expresiones utilizadas en los textos, especialmente en lecturas académicas o literarias. Esto les genera confusión y hace que pierdan el sentido general de la lectura, por lo que en ocasiones deben releer varias veces el	Las respuestas destacan que el vocabulario complejo o desconocido representa una de las principales barreras para la comprensión lectora. Esto sugiere la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que apoyen la interpretación del lenguaje académico y literario dentro del aula.

¿Qué dificultades enfrentan cuando leen textos académicos o literarios en clase?	Habilidades lectoras	Dificultad para interpretar ideas y mensajes del texto	texto para intentar comprenderlo. Estudiantes 2, 5 y 8: Expresan que, aunque logran leer el texto, en ocasiones se les dificulta comprender lo que el autor quiere decir o identificar las ideas principales. También mencionan que algunos textos requieren analizar más profundamente la información, lo cual les resulta complejo.	Estas respuestas reflejan dificultades relacionadas con la comprensión inferencial, ya que los estudiantes presentan retos para interpretar significados implícitos y organizar las ideas principales del texto.
¿Qué dificultades enfrentan cuando leen textos académicos o literarios en clase?	Habilidades lectoras	Baja motivación o concentración durante la lectura	Estudiantes 4, 6 y 10: Indican que algunos textos les resultan largos o poco interesantes, lo que dificulta mantener la concentración durante la lectura. Esto provoca que pierdan el hilo del contenido o que no logren comprender completamente lo que están leyendo.	Las respuestas muestran que la motivación y el interés por el texto influyen significativamente en los procesos de comprensión lectora. Esto evidencia la importancia de implementar estrategias didácticas que utilicen textos contextualizados y actividades participativas que favorezcan la atención y el análisis crítico.

Fuente: elaboración propia.

5.1.1.4 Pregunta 4 Grupo focal. En esta pregunta, las respuestas muestran que los estudiantes reconocen que las explicaciones y orientaciones de los docentes, así como las actividades de discusión y participación en clase, contribuyen a mejorar su comprensión lectora. Estas estrategias les permiten aclarar dudas, comprender mejor las ideas del texto y compartir diferentes interpretaciones con sus compañeros. No obstante, en ciertas ocasiones las actividades de lectura se limitan a responder preguntas del libro, lo que reduce las oportunidades de análisis y

reflexión. Por ende, la importancia de fortalecer estrategias pedagógicas más participativas y reflexivas que promuevan una comprensión lectora más profunda.

Tabla 7.

Resultados Pregunta 4 grupo focal

Pregunta	Categoría central	Subcategoría	Respuestas de los estudiantes	Análisis de las respuestas
¿De qué manera creen que las clases o las estrategias de sus profesores ayudan (o no) a mejorar su comprensión lectora?	Estrategia didáctica	Orientación y explicación docente	Estudiantes 1, 4, 7 y 9: Señalan que las explicaciones del profesor antes o después de la lectura les ayudan a entender mejor los textos. Mencionan que cuando el docente explica el tema, aclara palabras desconocidas o resume las ideas principales, la lectura se vuelve más comprensible.	Las respuestas reconocen que la mediación pedagógica del docente cumple un papel clave en el proceso de comprensión lectora, especialmente cuando se brindan orientaciones que facilitan la interpretación del texto.
¿De qué manera creen que las clases o las estrategias de sus profesores ayudan (o no) a mejorar su comprensión lectora?	Estrategia didáctica	Actividades de análisis y participación	Estudiantes 2, 5 y 8: Expresan que las actividades en las que pueden comentar el texto, responder preguntas o discutir ideas en clase les ayudan a comprender mejor la lectura. Señalan que al compartir opiniones con sus compañeros logran entender diferentes puntos de vista sobre el texto.	Estas respuestas resaltan la importancia de estrategias participativas, como el diálogo y la discusión, que permiten fortalecer la interpretación y el análisis de los textos desde una perspectiva colaborativa.
¿De qué manera creen que las clases o las estrategias de sus profesores ayudan (o no) a mejorar su	Estrategia didáctica	Limitaciones en algunas prácticas pedagógicas	Estudiantes 3, 6 y 10: Manifiestan que en algunas ocasiones las clases se enfocan principalmente en leer el texto y responder preguntas del libro, sin profundizar en el	Las respuestas destacan que ciertas prácticas pedagógicas pueden centrarse en actividades mecánicas de lectura, lo que limita el



comprensión lectora?	análisis o la discusión. Esto hace que la actividad se vuelva repetitiva y no siempre contribuya a comprender mejor el contenido.	desarrollo de procesos de análisis y pensamiento crítico. Esto sugiere la necesidad de fortalecer estrategias didácticas más dinámicas y reflexivas.
-----------------------------	---	--

Fuente: elaboración propia.

5.1.1.5 Pregunta 5 Grupo focal. El análisis de general las respuestas en esta pregunta muestra que los estudiantes utilizan diversas estrategias para comprender el mensaje de los textos, entre las que se destacan la identificación de ideas principales, la relectura del contenido y la relación de la información con conocimientos previos. De igual manera, algunos estudiantes mencionan que reflexionan sobre el tema o se preguntan qué quiere expresar el autor, lo que evidencia la presencia de procesos de comprensión inferencial y crítica. Sin embargo, en la mayoría de los casos predominan estrategias básicas de comprensión, lo que indica la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas que promuevan una lectura más analítica y reflexiva.

Tabla 8.

Resultados Pregunta 5 grupo focal

Pregunta	Categoría central	Subcategoría	Respuestas de los estudiantes	Análisis de las respuestas
¿Cuándo leen un texto, cómo hacen para entender su mensaje o descubrir lo que el autor quiere decir?	Habilidades lectoras	Identificación de ideas principales	Estudiantes 1, 4, 7 y 9: Señalan que para entender el mensaje del texto primero tratan de identificar las ideas principales y las partes más importantes de la lectura. Algunos mencionan que releen ciertos fragmentos o subrayan palabras clave para comprender mejor el contenido.	Las respuestas reconocen que el uso de estrategias básicas de comprensión literal, como la identificación de ideas principales y la relectura del texto, lo cual constituye un primer paso en el proceso de comprensión lectora.
¿Cuándo leen un texto, cómo hacen para	Habilidades lectoras	Relación con conocimientos previos	Estudiantes 2, 5 y 8: Explican que intentan relacionar lo que dice el texto con cosas que	Estas respuestas reflejan el uso de procesos inferenciales, ya que

entender su mensaje o descubrir lo que el autor quiere decir?			ya conocen, los estudiantes experiencias personales o temas conectan la información del texto vistos en otras clases. Esto les ayuda a comprender mejor el significado. con conocimientos previos para construir significado.
¿Cuándo leen un texto, cómo hacen para entender su mensaje o descubrir lo que el autor quiere decir?	Habilidades lectoras	Reflexión y análisis del contenido	Estudiantes 3, 6 y 10: Señalan que para comprender el mensaje del autor intentan analizar lo que el texto plantea, pensar sobre el tema y reflexionar sobre las ideas presentadas. Algunos mencionan que se preguntan qué quiere expresar el autor o qué enseñanza deja la lectura. Las respuestas identifican la presencia de procesos de comprensión crítica, en los que los estudiantes reflexionan sobre el contenido del texto y buscan interpretar la intención del autor.

Fuente: elaboración propia.

5.1.1.6 Pregunta 6 Grupo focal. Frente a esta pregunta, los estudiantes han tenido algunas oportunidades de expresar sus opiniones y discutir ideas a partir de las lecturas realizadas en clase, lo que contribuye al desarrollo de procesos de reflexión y análisis. No obstante, también se evidencian limitaciones en la participación, ya que algunos estudiantes manifiestan inseguridad al compartir sus puntos de vista o señalan que no siempre se generan espacios de debate en el aula. En general, se destaca la importancia de promover estrategias pedagógicas que fomenten el diálogo, la argumentación y la participación activa, fortaleciendo así el desarrollo del pensamiento crítico en los procesos de lectura.

Tabla 9. Resultados Pregunta 6 grupo focal

Resultados Pregunta 6 grupo focal

Pregunta	Categoría central	Subcategoría	Respuestas de los estudiantes	Análisis de las respuestas
¿Han tenido oportunidades	Pensamiento crítico	Participación en discusiones	Estudiantes 1, 4, 7 y 9: Señalan que en	Las respuestas muestran que la



de expresar su opinión o discutir ideas a partir de una lectura en clase? ¿Cómo se sienten al hacerlo?		y opinión personal	algunas clases han tenido la oportunidad de comentar lo que piensan sobre una lectura o responder preguntas donde pueden dar su opinión. Expresan que estas actividades les permiten compartir ideas con sus compañeros y comprender mejor el texto desde diferentes puntos de vista.	discusión y el intercambio de opiniones favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, ya que permiten a los estudiantes analizar y contrastar interpretaciones sobre un mismo texto.
¿Han tenido oportunidades de expresar su opinión o discutir ideas a partir de una lectura en clase? ¿Cómo se sienten al hacerlo?	Pensamiento crítico	Inseguridad o temor al expresar opiniones	Estudiantes 2, 5 y 8: Manifiestan que aunque en algunas ocasiones pueden dar su opinión, a veces sienten inseguridad al hablar en clase por temor a equivocarse o a que sus compañeros no estén de acuerdo con lo que dicen.	Estas respuestas destacan que factores emocionales como la confianza o la seguridad influyen en la participación de los estudiantes en procesos de discusión y argumentación en el aula.
¿Han tenido oportunidades de expresar su opinión o discutir ideas a partir de una lectura en clase? ¿Cómo se sienten al hacerlo?	Pensamiento crítico	Limitadas oportunidades de debate	Estudiantes 3, 6 y 10: Señalan que no siempre existen espacios en clase para discutir las lecturas, ya que en algunas ocasiones las actividades se centran más en responder preguntas o realizar tareas individuales.	Estas respuestas reconocen que, en algunos casos, las prácticas pedagógicas limitan las oportunidades de debate y reflexión colectiva, lo que puede restringir el desarrollo del pensamiento crítico en el aula.

Fuente: elaboración propia.

5.1.1.7 Pregunta 7 Grupo focal. En esta pregunta a nivel general se ha reconocido que los hábitos y la motivación hacia la lectura en los estudiantes están influenciados por factores del entorno familiar, escolar y sociocultural. Así, algunos estudiantes destacan el apoyo de sus familias como un elemento que favorece el interés por la lectura, mientras que otros señalan que las estrategias y actividades propuestas por los docentes influyen significativamente en su motivación. No obstante, también se identifican limitaciones relacionadas con la falta de hábitos lectores o de materiales de lectura en el hogar, lo que resalta el papel fundamental de la escuela como espacio para promover el desarrollo de prácticas lectoras y el fortalecimiento del pensamiento crítico.

Tabla 10.

Resultados Pregunta 7 grupo focal

Pregunta	Categoría central	Subcategoría	Respuestas de los estudiantes	Análisis de las respuestas
¿Qué factores del entorno escolar o familiar influyen en sus hábitos o motivación hacia la lectura?	Pensamiento crítico y hábitos lectores	Apoyo familiar hacia la lectura	Estudiantes 1, 4, 7 y 9: Señalan que en algunos casos sus padres o familiares los motivan a leer, ya sea recomendando libros, ayudándolos con tareas o incentivándolos a estudiar. Expresan que cuando en la familia se valora la educación, sienten mayor motivación para realizar actividades de lectura.	Las respuestas evidencian que el acompañamiento familiar puede influir positivamente en el desarrollo de hábitos lectores, especialmente cuando existe un ambiente que promueve el aprendizaje y la valoración de la lectura.
¿Qué factores del entorno escolar o familiar influyen en sus hábitos o motivación hacia la lectura?	Pensamiento crítico y hábitos lectores	Estrategias y ambiente escolar	Estudiantes 2, 5 y 8: Mencionan que las actividades que proponen los docentes, como lecturas en grupo, análisis de textos o debates en clase, influyen en su interés por la lectura. También señalan que cuando los temas de los textos se	Estas respuestas reflejan que el contexto escolar y las estrategias pedagógicas tienen un papel importante en la motivación hacia la lectura, especialmente cuando las actividades son dinámicas y contextualizadas.

			relacionan con su realidad o contexto, la lectura resulta más interesante.	
¿Qué factores del entorno escolar o familiar influyen en sus hábitos o motivación hacia la lectura?	Pensamiento crítico y hábitos lectores	Limitaciones del contexto sociocultural	Estudiantes 3, 6 y 10: Expresan que en sus hogares no siempre existen espacios o hábitos de lectura, ya que en muchos casos las familias están ocupadas en actividades laborales o no cuentan con materiales de lectura. Esto hace que la práctica de la lectura dependa principalmente de las actividades realizadas en el colegio.	Las respuestas evidencian que algunos factores socioculturales pueden limitar el desarrollo de hábitos lectores fuera del contexto escolar, lo que resalta el papel fundamental de la escuela como espacio de promoción de la lectura.

Fuente: elaboración propia.

5.1.1.8 Pregunta 8 Grupo focal. El análisis general de las respuestas en esta pregunta reconoce que los estudiantes consideran que el fortalecimiento de sus habilidades lectoras y del pensamiento crítico puede lograrse mediante actividades más dinámicas, participativas y contextualizadas. En particular, destacan la importancia de trabajar con textos cercanos a su realidad, desarrollar espacios de debate y discusión en clase, y realizar actividades que promuevan el análisis y la expresión de opiniones sobre las lecturas.

Por ende, los resultados destacan que los estudiantes valoran estrategias pedagógicas que les permitan participar activamente en el proceso de aprendizaje y reflexionar de manera crítica sobre los textos trabajados.

Tabla 11.

Resultados Pregunta 8 grupo focal

Pregunta	Categoría central	Subcategoría	Respuestas de los estudiantes	Análisis de las respuestas
¿Qué tipo de actividades o estrategias creen que podrían	Estrategia didáctica	Lecturas dinámicas y contextualizadas	Estudiantes 1, 4, 7 y 9: Señalan que les ayudaría trabajar con textos más relacionados con su	Las respuestas destacan la importancia de contextualizar los textos y las



ayudarlos a mejorar su lectura y su forma de pensar críticamente?				realidad, temas actuales o situaciones cercanas a su contexto. También mencionan que las lecturas acompañadas de ejemplos, imágenes o situaciones de la vida cotidiana facilitan la comprensión y hacen la actividad más interesante.	actividades de lectura, lo que favorece la motivación y facilita la comprensión al vincular el contenido con la realidad de los estudiantes.
¿Qué tipo de actividades o estrategias creen que podrían ayudarlos a mejorar su lectura y su forma de pensar críticamente?	Estrategia didáctica	Debates discusión ideas	y de	Estudiantes 2, 5 y 8: Expresan que actividades como debates, conversaciones en grupo o análisis de textos en clase les permitirían comprender mejor las lecturas. Señalan que escuchar las opiniones de otros compañeros ayuda a pensar más sobre el tema y a formar un punto de vista propio.	Estas respuestas reconocen el valor de estrategias participativas, ya que el diálogo y la discusión favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción colectiva del conocimiento.
¿Qué tipo de actividades o estrategias creen que podrían ayudarlos a mejorar su lectura y su forma de pensar críticamente?	Estrategia didáctica	Actividades análisis reflexión	de y	Estudiantes 3, 6 y 10: Mencionan que actividades donde puedan analizar los textos, responder preguntas abiertas o escribir sus propias opiniones les ayudarían a comprender mejor las lecturas. Consideran que reflexionar sobre lo que leen permite entender más profundamente el mensaje del autor.	Las respuestas reflejan la necesidad de fortalecer actividades orientadas al análisis y la argumentación, las cuales contribuyen al desarrollo de habilidades de lectura crítica y pensamiento reflexivo.

Fuente: elaboración propia.

5.1.2 Resultados Observación Participante

A continuación se presentan los resultados derivados de la observación participante, realizada durante el proceso de implementación de la estrategia didáctica orientada al fortalecimiento de la lectura y el pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Río Tapaje. Teniendo en cuenta lo anterior, esta información fue registrada a través de diarios de campo elaborados durante el desarrollo de las 4 sesiones de aprendizaje que conformaron la intervención pedagógica.

A partir de estos registros se identificaron aspectos relevantes relacionados con la participación de los estudiantes, los avances en sus habilidades lectoras, las formas de argumentación y reflexión frente a los textos, así como el papel orientador de los docentes en la promoción de procesos de comprensión, análisis y pensamiento crítico, superando progresivamente las prácticas centradas en la memorización.

5.1.2.1 Sesión de aprendizaje 1. Leer para comprender: comprensión literal. Los resultados en esta sesión de aprendizaje permiten reconocer los primeros avances en el fortalecimiento de las habilidades lectoras de los estudiantes a partir de la implementación de la estrategia didáctica. En esta sesión se desarrollaron actividades iniciales, de desarrollo y de cierre orientadas a la identificación de información explícita, reconocimiento de ideas principales y comprensión básica del texto. También, se observaron cambios en la participación y motivación de los estudiantes hacia la lectura, gracias al acompañamiento pedagógico de los docentes, quienes orientaron el proceso mediante preguntas, explicaciones y espacios de reflexión colectiva sobre el contenido del texto trabajado.

Tabla 12.

Presentación de resultados Sesión de aprendizaje 1

Sesión de aprendizaje	Actividad desarrollada	Descripción de lo ocurrido en el aula	Aprendizajes y transformaciones observadas
Sesión 1: Leer para comprender (Comprensión literal)	Actividad inicial	La sesión inició con preguntas orientadoras dirigidas a explorar los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema del texto y sobre sus experiencias con la lectura. Los docentes promovieron un diálogo participativo	Se reconoció un mayor interés de los estudiantes por participar en la actividad, ya que pudieron compartir sus experiencias y percepciones frente a la lectura. Este momento permitió activar conocimientos previos y despertar curiosidad hacia el

		que permitió a los estudiantes expresar lo que entendían por leer y comentar algunas dificultades que enfrentan al abordar textos en clase. Esta actividad generó un ambiente de confianza y motivación para el desarrollo de la lectura.	texto que sería trabajado, fortaleciendo la disposición inicial hacia la comprensión lectora.
Sesión 1: Leer para comprender (Comprensión literal)	Actividad de desarrollo	Durante esta fase se realizó la lectura guiada de un texto, en la cual los estudiantes identificaron palabras clave, ideas principales e información explícita. Los docentes acompañaron el proceso mediante orientaciones, preguntas de comprensión y explicaciones de vocabulario cuando fue necesario. Asimismo, se promovió el trabajo colaborativo para analizar el contenido del texto y resolver dudas de manera conjunta.	Los estudiantes lograron mejorar su capacidad para identificar información explícita en el texto y reconocer las ideas principales. Se observó una mayor participación en la actividad y un esfuerzo por comprender el contenido de manera más consciente, evidenciando avances en las habilidades de comprensión literal.
Sesión 1: Leer para comprender (Comprensión literal)	Actividad de cierre	La sesión finalizó con un espacio de socialización donde los estudiantes compartieron sus respuestas y reflexiones sobre el texto trabajado. Los docentes orientaron la discusión mediante preguntas que permitieron consolidar las ideas principales del texto y reflexionar sobre la importancia de comprender adecuadamente la información presentada.	Los estudiantes demostraron mayor seguridad al expresar sus ideas sobre la lectura y mostraron una actitud más participativa en el análisis del texto. Asimismo, se evidenció una motivación creciente hacia la lectura, reconociendo que comprender el contenido de los textos facilita su aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento.

Fuente: elaboración propia.

5.1.2.2 Sesión de aprendizaje 2. Leer entre líneas: comprensión inferencial. Los resultados de la sesión de aprendizaje 2, reconocen avances en la capacidad de los estudiantes para interpretar información implícita y relacionar el contenido de los textos con sus conocimientos previos y experiencias. A través de actividades iniciales, de desarrollo y de cierre, orientadas por los docentes, se promovió el análisis del texto más allá de su contenido literal, favoreciendo la formulación de hipótesis, la construcción de inferencias y la discusión de diferentes interpretaciones. Asimismo, se observó un incremento en la participación y en el interés de los estudiantes por comprender de manera más profunda los mensajes presentes en las lecturas.

Tabla 13.

Presentación de resultados Sesión de aprendizaje 2

Sesión de aprendizaje	Actividad desarrollada	Descripción de lo ocurrido en el aula	Aprendizajes y transformaciones observadas
Sesión 2: Leer entre líneas (Comprensión inferencial)	Actividad inicial	La sesión inició con la presentación de una imagen y algunas preguntas orientadoras relacionadas con el tema del texto que se trabajaría posteriormente. Los docentes promovieron un espacio de diálogo en el que los estudiantes formularon hipótesis sobre el posible contenido de la lectura y relacionaron el tema con situaciones de su contexto. Esta actividad permitió activar conocimientos previos y generar interés hacia el texto.	Se observó una participación activa de los estudiantes al expresar sus ideas y anticipar posibles significados del texto. Esta dinámica favoreció el desarrollo de habilidades de interpretación inicial y estimuló la curiosidad por descubrir el mensaje implícito en la lectura.
Sesión 2: Leer entre líneas (Comprensión inferencial)	Actividad de desarrollo	Durante esta fase se realizó la lectura del texto acompañado de preguntas orientadas a identificar información implícita, interpretar situaciones y relacionar el contenido con experiencias personales o conocimientos previos. Los docentes orientaron el	Los estudiantes comenzaron a desarrollar procesos de comprensión inferencial, al intentar deducir el mensaje del texto, interpretar situaciones y establecer relaciones entre la lectura y su realidad. Se observó un mayor esfuerzo por analizar el

		proceso mediante preguntas reflexivas que motivaron a los estudiantes a pensar más allá de lo que el texto decía explícitamente. También se promovió el trabajo en pequeños grupos para discutir posibles interpretaciones.	contenido y construir significados más profundos.
Sesión 2: Leer entre líneas (Comprensión inferencial)	Actividad de cierre	La sesión concluyó con una socialización grupal en la que los estudiantes compartieron sus interpretaciones del texto y discutieron diferentes puntos de vista. Los docentes orientaron la reflexión final resaltando la importancia de leer entre líneas para comprender mejor los mensajes que los textos transmiten.	Se percibió un mayor nivel de participación y reflexión por parte de los estudiantes, quienes lograron expresar interpretaciones propias sobre la lectura. Asimismo, se observó una creciente motivación hacia la lectura analítica, reconociendo que la comprensión de los textos implica interpretar ideas implícitas y relacionarlas con el contexto.

Fuente: elaboración propia.

5.1.2.3 Sesión de aprendizaje 3. Leer para opinar: comprensión crítica y pensamiento crítico. Los resultados de la sesión de aprendizaje 3, destacan avances en la capacidad de los estudiantes para analizar, reflexionar y expresar opiniones argumentadas a partir de los textos trabajados. A través de actividades iniciales, de desarrollo y de cierre orientadas por los docentes, se promovieron espacios de discusión y análisis que permitieron a los estudiantes cuestionar las ideas del autor, relacionar el contenido con su contexto y construir puntos de vista propios. En consecuencia, se observó un incremento en la participación, la seguridad al expresar opiniones y el interés por desarrollar una lectura más reflexiva y crítica.

Tabla 14.

Presentación de resultados Sesión de aprendizaje 3

Sesión de aprendizaje	Actividad desarrollada	Descripción de lo ocurrido en el aula	Aprendizajes y transformaciones observadas
Sesión 3: Leer para opinar (Comprensión crítica y	Actividad inicial	La sesión inició con una pregunta problematizadora relacionada con el tema del texto, con el propósito de motivar la reflexión de los	Se identificó una participación más activa por parte de los estudiantes, quienes comenzaron a expresar sus opiniones de



pensamiento crítico)		estudiantes y activar sus opiniones frente al tema propuesto. Los docentes promovieron un diálogo inicial en el que los estudiantes compartieron sus ideas y experiencias, generando un ambiente participativo que facilitó el análisis posterior del texto.	manera espontánea. Este momento permitió despertar el interés por el tema y generar una disposición favorable hacia la lectura crítica.
Sesión 3: Leer para opinar (Comprensión crítica y pensamiento crítico)	Actividad de desarrollo	Durante esta fase se realizó la lectura crítica del texto, seguida de actividades de análisis donde los estudiantes discutieron las ideas planteadas por el autor y reflexionaron sobre su significado. Los docentes orientaron el proceso mediante preguntas abiertas que incentivaron la argumentación, el análisis de diferentes puntos de vista y la relación del contenido del texto con situaciones del contexto social de los estudiantes.	Los estudiantes comenzaron a desarrollar habilidades relacionadas con la comprensión crítica, al analizar el contenido del texto, cuestionar algunas ideas del autor y expresar sus propios puntos de vista. Se observó un mayor nivel de reflexión y participación en las discusiones grupales.
Sesión 3: Leer para opinar (Comprensión crítica y pensamiento crítico)	Actividad de cierre	La sesión finalizó con una socialización en la que los estudiantes compartieron sus opiniones y reflexiones sobre el texto trabajado. Los docentes orientaron una reflexión colectiva sobre la importancia de analizar las lecturas desde diferentes perspectivas y de sustentar las opiniones con argumentos.	Se observó un fortalecimiento en la capacidad de los estudiantes para expresar opiniones argumentadas y reflexionar sobre los textos, así como una mayor confianza para participar en discusiones académicas. Asimismo, se apreció una motivación creciente hacia la lectura crítica como herramienta para comprender y analizar la realidad.

Fuente: elaboración propia.

5.1.2.4 Sesión de aprendizaje 4. Leer, pensar y transformar: integración de niveles de comprensión. En esta sesión, los estudiantes lograron integrar los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica, aplicando diversas estrategias de lectura para analizar e interpretar los textos

trabajados. Teniendo en cuenta lo anterior, se observó una mayor participación, seguridad para expresar ideas y capacidad para relacionar la información del texto con su contexto, lo que refleja avances significativos en el fortalecimiento de las habilidades lectoras y el pensamiento crítico, apoyados por la orientación pedagógica de los docentes durante las actividades propuestas.

Tabla 15.

Presentación de resultados Sesión de aprendizaje 4

Sesión de aprendizaje	Actividad desarrollada	Descripción de lo ocurrido en el aula	Aprendizajes y transformaciones observadas
Sesión 4: Leer, pensar y transformar (Integración de niveles de comprensión)	Actividad inicial	La sesión inició con un breve diálogo en el que los docentes recordaron las estrategias de lectura trabajadas en las sesiones anteriores, tales como la identificación de ideas principales, la interpretación de mensajes implícitos y el análisis crítico de los textos. A partir de preguntas orientadoras, los estudiantes reflexionaron sobre lo aprendido y comentaron cómo estas estrategias les habían ayudado a comprender mejor las lecturas.	Se evidenció que los estudiantes reconocían las estrategias de lectura trabajadas durante la intervención pedagógica. Asimismo, manifestaron mayor confianza para participar y mostraron una actitud más positiva hacia las actividades de lectura y análisis de textos.
Sesión 4: Leer, pensar y transformar (Integración de niveles de comprensión)	Actividad de desarrollo	Durante esta fase se realizó la lectura y análisis de un texto que requería aplicar los distintos niveles de comprensión trabajados previamente. Los estudiantes identificaron información explícita, interpretaron mensajes implícitos y analizaron críticamente el contenido del texto. Los docentes orientaron el proceso mediante preguntas reflexivas y promovieron el	Los estudiantes lograron integrar los niveles de comprensión literal, inferencial y crítica, evidenciando una mayor capacidad para analizar el contenido del texto, establecer relaciones con su contexto y expresar interpretaciones más fundamentadas.

		trabajo colaborativo para discutir las diferentes interpretaciones.	
Sesión 4: Leer, pensar y transformar (Integración de niveles de comprensión)	Actividad de cierre	La sesión finalizó con un espacio de reflexión colectiva en el que los estudiantes compartieron sus conclusiones sobre la lectura y sobre la importancia de analizar los textos de manera crítica. Los docentes resaltaron los avances observados durante el desarrollo de la estrategia y motivaron a los estudiantes a continuar fortaleciendo sus hábitos de lectura.	Se evidenció una mayor seguridad en los estudiantes para expresar sus ideas y argumentar sus opiniones sobre el texto. Asimismo, se observó un incremento en la motivación hacia la lectura crítica y en el reconocimiento de la lectura como una herramienta para comprender y reflexionar sobre la realidad.

Fuente: elaboración propia.

5.1.3 Resultados Taller Participativo

Para valorar el impacto de la estrategia didáctica implementada en el fortalecimiento de las habilidades lectoras y el pensamiento crítico de los estudiantes, se desarrolló un taller evaluativo basado en la lectura “El valor de la palabra” de Eduardo Galeano (fragmento adaptado de El libro de los abrazos, 1989). A partir de este texto se formularon una serie de preguntas orientadas a valorar distintos niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítica así como la capacidad de reflexión y argumentación de los estudiantes frente al contenido de la lectura.

Este ejercicio permitió analizar de manera cualitativa los avances alcanzados por los estudiantes después de la implementación de la estrategia pedagógica, evidenciando cambios en su forma de interpretar, analizar y relacionar los textos con su contexto social y educativo. En ese sentido, los resultados son los siguientes:

Tabla 16.

Presentación de resultados taller evaluativo

Pregunta del taller	Categoría de análisis	Hallazgos principales
1. ¿Cuál es la idea principal del texto? Menciona dos ideas secundarias.	Comprensión literal	La mayoría de los estudiantes identificó que la idea principal del texto se relaciona con el poder de la palabra para expresar la verdad, resistir ante las injusticias y preservar la memoria colectiva. Como ideas secundarias



			mencionaron que la palabra permite recordar las experiencias de los pueblos y que leer, escribir y pensar ayuda a evitar el silencio frente a las injusticias.
2. ¿Qué significado tiene para ti la expresión “la palabra se convierte en acto de resistencia”?	Comprensión inferencial vocabulario contextual	/	Los estudiantes interpretaron que la palabra se convierte en resistencia cuando las personas expresan sus ideas, denuncian injusticias o defienden sus derechos a través del diálogo, la escritura o la memoria histórica. También relacionaron esta idea con la importancia de no quedarse callados ante situaciones de desigualdad o violencia.
3. ¿Qué crees que quiere decir el autor cuando afirma que “hay quienes hablan para no morir”?	Comprensión inferencial		La mayoría de los estudiantes interpretó que el autor se refiere principalmente a una muerte simbólica o espiritual, relacionada con el silencio, el olvido o la pérdida de la identidad. Expresaron que hablar permite mantener viva la memoria, la cultura y las experiencias de las comunidades.
4. ¿Estás de acuerdo con que “los pueblos que leen, escriben y piensan son los que no se dejan silenciar”?	Comprensión crítica		Los estudiantes manifestaron estar de acuerdo con esta afirmación, señalando que la educación y la lectura permiten comprender la realidad, defender derechos y participar en la sociedad. Algunos relacionaron esta idea con la importancia de la educación para fortalecer la voz de las comunidades y generar cambios sociales.
5. ¿Cómo se relaciona el mensaje del texto con la importancia de leer y pensar críticamente en la escuela?	Pensamiento crítico y reflexión		Los estudiantes señalaron que la lectura permite comprender diferentes perspectivas, analizar la información y formarse una opinión propia. También indicaron que pensar críticamente en la escuela ayuda a entender mejor los problemas del entorno y buscar soluciones de manera reflexiva.
6. Menciona una situación de tu vida o de tu comunidad en la que la palabra haya servido para expresar o transformar algo.	Aplicación contextual aprendizaje	del	Algunos estudiantes mencionaron situaciones relacionadas con reuniones comunitarias, diálogos familiares o actividades escolares, donde la palabra permitió expresar preocupaciones, resolver conflictos o compartir experiencias importantes para la comunidad.
7. ¿Qué aspectos han mejorado en tu forma de leer, analizar y escribir textos?	Autoevaluación del aprendizaje		Los estudiantes reconocieron mejoras en la comprensión de los textos, la identificación de ideas principales y la capacidad para expresar opiniones propias. También mencionaron que

8. ¿Cómo crees que las actividades de la estrategia didáctica ayudaron a desarrollar tu pensamiento crítico?	Evaluación crítica de la estrategia	ahora se sienten más seguros para participar en discusiones y argumentar sus puntos de vista. Los estudiantes destacaron que las actividades de lectura, análisis y discusión les permitieron reflexionar más profundamente sobre los textos y relacionarlos con su realidad. Asimismo, valoraron los espacios de diálogo y debate como oportunidades para expresar ideas, escuchar diferentes opiniones y fortalecer su pensamiento crítico.
---	-------------------------------------	--

Fuente: elaboración propia.

5.1.3.1 Análisis comparativo de resultados antes y después de la intervención pedagógica. El análisis comparativo de los resultados evidencia avances significativos en los procesos de comprensión lectora y pensamiento crítico de los estudiantes. En ese sentido, se observó una mejora en la comprensión literal, reflejada en una mayor capacidad para identificar ideas principales y organizar la información explícita de los textos. Asimismo, los estudiantes desarrollaron progresos en la comprensión inferencial, logrando interpretar significados implícitos y relacionar el contenido de las lecturas con su contexto.

En cuanto a la comprensión crítica, se evidenció una mayor disposición para expresar opiniones argumentadas y reflexionar sobre las ideas del autor. Paralelamente, se registró un incremento en la motivación hacia la lectura, manifestado en una participación más activa en las actividades y discusiones en clase. Por tanto, estos avances contribuyeron al fortalecimiento del pensamiento crítico, permitiendo que los estudiantes analizaran los textos de manera más reflexiva y establecieran conexiones entre la lectura y su realidad social.

Tabla 17.

Presentación de resultados comparativo antes y después de la intervención pedagógica

Aspecto evaluado	Resultados antes de la intervención	Resultados después de la intervención	Análisis del cambio observado
Comprensión literal	Los estudiantes identificaban información básica de los textos, pero presentaban dificultades para reconocer con claridad la idea principal y organizar las ideas secundarias que la sustentaban. Las	Se evidenció mayor claridad en la identificación de la idea central de los textos y en el reconocimiento de información explícita. Los estudiantes lograron explicar con mayor precisión las ideas	La estrategia didáctica favoreció el fortalecimiento de las habilidades básicas de lectura, permitiendo que los estudiantes comprendieran con mayor claridad el contenido explícito de los textos.

	respuestas breves y estructuradas.	solían ser poco organizadas y organizar mejor sus respuestas.	
Comprensión inferencial	Los estudiantes mostraban dificultades para interpretar significados implícitos o relacionar las ideas del texto con su contexto o conocimientos previos. En muchos casos sus respuestas se limitaban a repetir fragmentos del texto.	Después de la intervención, los estudiantes lograron realizar inferencias con mayor facilidad, interpretar expresiones del texto y explicar su significado con sus propias palabras.	Se observaron avances en la capacidad de los estudiantes para interpretar mensajes implícitos y establecer relaciones entre el contenido del texto y su realidad.
Comprensión crítica	Predominaban respuestas descriptivas y poco argumentadas. Los estudiantes rara vez cuestionaban las ideas del autor o expresaban una postura propia frente al contenido del texto.	Los estudiantes comenzaron a expresar opiniones más fundamentadas, relacionando el contenido de la lectura con su entorno social y con experiencias de su comunidad.	La implementación de actividades de discusión y análisis textual contribuyó al desarrollo de una lectura más reflexiva y crítica.
Motivación hacia la lectura	Al inicio se observaba poco interés por la lectura, la cual era percibida principalmente como una actividad académica obligatoria. La participación en discusiones sobre textos era limitada.	Se evidenció una mayor disposición hacia las actividades de lectura y análisis textual. Los estudiantes mostraron mayor participación en las discusiones y mayor interés por expresar sus opiniones sobre los textos.	Las actividades participativas y contextualizadas contribuyeron a generar mayor interés y motivación hacia la lectura como herramienta de aprendizaje y reflexión.
Pensamiento crítico	Las respuestas de los estudiantes mostraban un nivel limitado de reflexión y argumentación. La mayoría de las intervenciones se centraban en repetir información sin profundizar en su significado.	Los estudiantes demostraron mayor capacidad para analizar ideas, formular argumentos y relacionar los textos con situaciones de su entorno social y educativo.	Se evidenció un fortalecimiento progresivo del pensamiento crítico, reflejado en la capacidad de los estudiantes para reflexionar, argumentar y expresar opiniones fundamentadas.

Fuente: elaboración propia.

5.1.3.2 Evaluación cualitativa. Para la valoración general del proceso educativo, se utilizó una rúbrica cualitativa de evaluación, en ese sentido, los resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes se ubicó en el nivel alto en aspectos como pensamiento crítico, expresión literaria y reflexión, lo que refleja avances importantes en el desarrollo de sus habilidades lectoras.

En particular, muchos estudiantes lograron analizar ideas del texto, argumentar sus opiniones y relacionar el contenido con su experiencia y contexto, lo cual confirma el impacto positivo de la estrategia didáctica implementada.

No obstante, también se identificó que algunos estudiantes aún presentan dificultades que los ubican en niveles medio, especialmente en los aspectos relacionados con la comprensión literal del texto y la comprensión inferencial, donde persisten retos para identificar con precisión las ideas principales o establecer interpretaciones más profundas del contenido. En este sentido, se reconoce la necesidad de continuar fortaleciendo estos procesos mediante estrategias pedagógicas que promuevan la práctica constante de la lectura, el análisis textual y la reflexión crítica, con el fin de que un mayor número de estudiantes alcance niveles altos de desempeño.

Tabla 18.

Rubrica cualitativa

Aspecto evaluado	Nivel alto	Nivel medio	Nivel básico
Comprensión literal del texto	Identifica con claridad la idea principal y secundarias.	Reconoce parcialmente las ideas principales.	Presenta confusión o respuestas incompletas.
Comprensión inferencial	Interpreta el sentido oculto y lo argumenta con coherencia.	Formula interpretaciones parciales.	No logra establecer inferencias.
Pensamiento crítico	Analiza y evalúa ideas con ejemplos claros y postura personal.	Presenta opiniones sin suficiente argumentación.	Repite información del texto sin reflexión.

Expresión literaria	Organiza ideas con claridad, coherencia y buena ortografía.	Presenta algunas fallas en la estructura o redacción.	Las respuestas son confusas o desordenadas.
Reflexión personal	Evidencia autoconocimiento y relación con la experiencia escolar.	Reflexiona superficialmente sobre su aprendizaje.	No establece relación entre el texto y su proceso.

Fuente: elaboración propia.

5.2 Análisis e interpretación

El presente apartado de análisis e interpretación de resultados tiene como propósito examinar los hallazgos obtenidos a partir de las técnicas de recolección de información implementadas. Estos resultados se interpretan a la luz del marco teórico, el contexto educativo y actores participantes, permitiendo comprender las transformaciones generadas en las habilidades lectoras y el pensamiento crítico de los estudiantes. Asimismo, este análisis busca evidenciar el alcance de la estrategia didáctica y su contribución al desarrollo de procesos de comprensión, análisis y argumentación textual desde un enfoque de pedagogía crítica.

5.2.1 Análisis e interpretación de resultados Grupo Focal

El análisis de los resultados obtenidos a través del grupo focal permitió identificar una serie de tensiones iniciales en torno al desarrollo de las habilidades lectoras y el pensamiento crítico en los estudiantes. Desde sus propias voces, se evidenció que la lectura era concebida, en muchos casos, como una actividad mecánica y asociada a la repetición de información. Como lo expresó un estudiante: *“leer bien es entender lo que dice el texto, pero a veces solo respondemos lo que está ahí sin pensar mucho”*. Este tipo de afirmaciones permite identificar una práctica lectora centrada en la comprensión literal, con escasa presencia de procesos interpretativos o críticos, un proceso que como lo mencionan Ballesteros y Guerrero (2021), limita el análisis lector y obstaculiza la reflexión crítica en el alumno, para lo cual es necesario modificar las metodologías hacia acciones didácticas permitiendo al lector formar un juicio fundamentado.

Asimismo, los estudiantes manifestaron dificultades en la comprensión de textos académicos, señalando que *“a veces los textos son difíciles y no entendemos algunas palabras”* o que *“nos cuesta sacar lo que el autor quiere decir”*. Estas expresiones evidencian limitaciones en la comprensión inferencial, lo cual coincide con planteamientos teóricos que sostienen que la

lectura no es solo decodificación, sino un proceso activo de construcción de significado (Bezanilla y Poblete, 2018) En este sentido, se identificó una brecha entre las prácticas pedagógicas tradicionales y la necesidad de promover una lectura más profunda y reflexiva.

En relación con el pensamiento crítico, los estudiantes reconocieron que, aunque en algunas ocasiones se les permite opinar, no siempre se generan espacios para el debate o la argumentación. Un estudiante señaló: *“casi no opinamos, solo respondemos preguntas del libro”*, lo que evidencia prácticas pedagógicas centradas en la transmisión de contenidos más que en la construcción de conocimiento. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica Freire (1987), esta situación refleja una educación bancaria, donde el estudiante asume un rol pasivo.

No obstante, también se identificaron elementos potenciales para el desarrollo del pensamiento crítico, como el interés por actividades más dinámicas y participativas. Los estudiantes manifestaron que les gustaría *“hacer debates”*, *“hablar de temas reales”* y trabajar con textos que se relacionen con su contexto. Estas voces evidencian la necesidad de una educación que dialogue con la realidad del estudiante, tal como lo plantea Giroux (2013), al proponer una educación problematizadora que permita la transformación de las problemáticas educativas, y que desde el pensamiento crítico invite a la reflexión y comprensión de los fenómenos socioeducativos.

En cuanto a los factores socioculturales, se identificó que el entorno familiar y escolar influye en los hábitos lectores, en ese sentido, algunos estudiantes señalaron que en sus hogares no existen prácticas de lectura, lo que limita su desarrollo lector, mientras que otros reconocen el papel del docente como mediador. Esto refuerza la importancia del contexto en los procesos educativos, tal como lo plantea Díaz y Hernández (2019), donde se hace énfasis en diferentes factores que pueden repercutir en el aprendizaje estudiantil y donde es fundamental fomentar escenarios de lectura propicios para fortalecer lo crítico y lo humano. En esta perspectiva, se han reconocido que los estudiantes presentan avances en la comprensión literal, pero requieren fortalecer la comprensión inferencial y crítica, así como el desarrollo de habilidades argumentativas.

5.2.2 Análisis e interpretación de resultados Observación Participante

Durante la implementación de la estrategia didáctica, se evidenció un proceso progresivo de transformación en las prácticas lectoras y en el pensamiento crítico de los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, en la sesión 1, centrada en la comprensión literal, los estudiantes mostraron inicialmente dependencia del docente; sin embargo, con la mediación pedagógica, lograron

identificar ideas principales y participar activamente. Esto coincide con el enfoque socio constructivista de Mello (2017), donde el aprendizaje se construye con el acompañamiento del docente, y esta dinámica es crucial en la lectura crítica porque transforma la lectura de un acto pasivo a una construcción activa de significado.

Por otra parte, en la sesión 2, orientada a la comprensión inferencial, se evidenció un cambio significativo, en ese sentido, los estudiantes comenzaron a formular hipótesis, interpretar mensajes implícitos y relacionar el texto con su contexto. Por ende, los estudiantes empezaron a explicar con sus propias palabras lo que entendían del texto. Este avance refleja el desarrollo de procesos cognitivos más complejos, en línea con lo planteado por autores como Solé (2019), quien destaca la importancia de enseñar estrategias de comprensión lectora, con el fin de analizar, cuestionar e interpretar textos que permitan identificar la intención del autor, el contexto y la postura propia del estudiante, superando la simple comprensión literal.

En consecuencia, la sesión 3, enfocada en la comprensión crítica, se evidenció un fortalecimiento del pensamiento crítico. En ese sentido, los estudiantes participaron en debates, expresaron opiniones y argumentaron sus ideas. Así, los alumnos discutieron diferentes puntos de vista y justificaron sus respuestas. Este tipo de actividades permitió pasar de una lectura pasiva a una lectura activa y reflexiva, en este contexto, Habermas (2009), explica que la pedagogía crítica es fundamental para la lectura crítica porque transforma el acto de leer en una herramienta de empoderamiento, permitiendo a los lectores cuestionar sesgos, entender contextos sociopolíticos y transformar su realidad. Por tanto, este momento de aprendizaje fomentó un análisis profundo sobre el texto, promoviendo una lectura activa, reflexiva y consciente.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la sesión 4, se consolidaron los aprendizajes, evidenciando la integración de los niveles de comprensión. Por ende, los estudiantes no solo comprendieron el texto, sino que lo analizaban y relacionaban con su realidad. Este proceso refleja una transformación en su forma de leer, pasando de la memorización a la reflexión crítica, en una perspectiva que menciona Freire (1987), donde es necesario enfocar la lectura como un acto crítico para conocer y transformar la realidad, no solo para transferir conocimiento, e implica un proceso dialéctico donde el sujeto interpreta su contexto, cuestiona la realidad y busca transformarla, convirtiendo el acto de leer en una herramienta de liberación, concienciación y acción.

De esta manera, en la implementación de la estrategia didáctica se destacó el papel del docente como mediador, quien, mediante preguntas orientadoras y actividades participativas,

facilitó el desarrollo de habilidades lectoras y pensamiento crítico. Asimismo, se evidenció que el uso de textos contextualizados y actividades dinámicas incrementó la motivación de los estudiantes y generó cambios significativos en la participación, motivación y habilidades cognitivas de los estudiantes, confirmando la pertinencia de enfoques pedagógicos críticos y contextualizados. Al respecto, Giddens (2011), explica que las estrategias didácticas son fundamentales en la lectura crítica porque transforman al estudiante de un receptor pasivo a un analista activo, permitiéndole ser actores que interpretan y comprenden la intención del texto.

En ese sentido, la implementación de la estrategia didáctica permitió transformar el pensamiento crítico de los participantes al pasar de una lectura superficial y memorística a una lectura reflexiva, analítica y contextualizada. De esta manera, los estudiantes desarrollaron la capacidad de interpretar, cuestionar y argumentar a partir de los textos, así como de relacionar la lectura con su realidad social.

5.2.3 Análisis e interpretación de resultados Taller Participativo

Los resultados del taller evaluativo reconocieron avances significativos en las habilidades lectoras y en el pensamiento crítico de los estudiantes, especialmente al comparar sus respuestas antes y después de la implementación de la estrategia didáctica, ya que en un primer momento, predominaban respuestas centradas en la identificación de información explícita, con escasa profundidad interpretativa; sin embargo, tras la intervención, los estudiantes lograron analizar, interpretar y argumentar de manera más estructurada. Por ejemplo, frente a la lectura “El valor de la palabra”, algunos estudiantes expresaron ideas como: *“la palabra sirve para defender lo que uno piensa y no quedarse callado”*, lo que evidencia una comprensión que trasciende lo literal y se ubica en un nivel crítico y reflexivo.

Desde el punto de vista teórico, estos avances pueden interpretarse a la luz de lo planteado por Facione (2020), quien sostiene que leer críticamente implica no solo comprender el texto, sino también interpretarlo, cuestionarlo y posicionarse frente a él. En este sentido, las respuestas de los estudiantes muestran un tránsito hacia una lectura más activa, en la que logran identificar intenciones del autor y relacionarlas con su contexto. Asimismo, los resultados evidencian el desarrollo de la comprensión inferencial, especialmente cuando los estudiantes interpretan expresiones como *“hablar para no morir”* como una forma de resistencia simbólica, lo cual se alinea con lo propuesto por Halpern (2019), al plantear que la comprensión lectora implica la

construcción de significados a partir de la interacción entre el texto y los conocimientos previos del lector.

Por otra parte, en el nivel crítico, los estudiantes lograron formular opiniones argumentadas y relacionar el contenido del texto con su realidad social, lo que refleja un fortalecimiento del pensamiento crítico. Este aspecto puede ser comprendido desde la perspectiva de Giroux (2013), al afirmar que la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, es decir, que los procesos de alfabetización deben permitir a los sujetos comprender, cuestionar y transformar su realidad. En este sentido, el taller evaluativo permitió reconocer avances cognitivos y una mayor conciencia crítica en los estudiantes frente al papel del lenguaje como herramienta de expresión y resistencia.

En ese sentido, los resultados del taller, complementados con la autoevaluación de los estudiantes, muestran que estos reconocen mejoras en su capacidad para leer, analizar y expresar ideas, lo que indica un proceso de metacognición y apropiación del aprendizaje. No obstante, también se identifican algunos desafíos en estudiantes que aún presentan dificultades en la comprensión literal e inferencial, lo que sugiere la necesidad de continuar fortaleciendo estas habilidades. De acuerdo con Velázquez y Barreto (2020), es fundamental fortalecer las habilidades lectoras en lectura crítica, ya que estas permiten a los estudiantes un mejor análisis de textos, invitándolo a cuestionar y construir posiciones propias frente a la información. Por ello, es necesario promover de manera permanente estrategias pedagógicas que incentiven la reflexión, la argumentación y el diálogo, consolidando procesos lectores más profundos y significativos.

6. Conclusiones y Recomendaciones

6.1 Síntesis de Hallazgos

La presente investigación permitió evidenciar que la implementación de una estrategia didáctica contextualizada, basada en la lectura guiada, el análisis de textos y la participación activa de los estudiantes, contribuyó significativamente al fortalecimiento de las habilidades lectoras y del pensamiento crítico en los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Río Tapaje.

En relación con las habilidades lectoras, se identificó un avance progresivo en los tres niveles de comprensión: literal, inferencial y crítica. Así, en la fase diagnóstica, los estudiantes mostraron un predominio de la comprensión literal, centrado en la identificación de información explícita, con dificultades para interpretar significados implícitos y formular opiniones propias. Sin embargo, a partir de la implementación de la estrategia didáctica, se evidenció una evolución hacia procesos de lectura más complejos, en los que los estudiantes lograron reconocer ideas principales con mayor claridad, establecer inferencias y analizar críticamente los textos.

Particularmente, en la comprensión inferencial, los estudiantes desarrollaron la capacidad de relacionar el contenido de los textos con sus conocimientos previos y con su contexto sociocultural, lo que les permitió construir significados más profundos. Este avance se evidenció en su capacidad para interpretar expresiones simbólicas, explicar ideas implícitas y formular hipótesis sobre el contenido de las lecturas. Asimismo, en la comprensión crítica, se observó un fortalecimiento en la capacidad de los estudiantes para cuestionar las ideas del autor, expresar opiniones argumentadas y relacionar los textos con problemáticas de su entorno, lo cual representa un avance significativo en su formación como lectores críticos.

Respecto al pensamiento crítico, los resultados muestran una transformación en la manera en que los estudiantes abordan la lectura y el análisis de la información. En ese sentido, el proceso lector de los estudiantes se caracterizaba por ser descriptivo y poco argumentado; no obstante, tras la intervención, se evidenció una mayor capacidad para analizar, reflexionar y construir argumentos fundamentados. De esta manera, los estudiantes comenzaron a participar activamente en discusiones, a escuchar diferentes puntos de vista y a construir posiciones propias, lo que refleja el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

Otro hallazgo relevante es la motivación hacia la lectura, identificado en la mayor participación de los estudiantes en las actividades propuestas, el interés por expresar sus ideas y la

disposición para analizar los textos. Este cambio sugiere que las estrategias pedagógicas implementadas, especialmente aquellas basadas en el diálogo, la contextualización y la participación activa, contribuyeron a transformar la percepción de la lectura, pasando de ser una actividad obligatoria a una experiencia significativa y reflexiva.

Asimismo, se destaca el papel fundamental del docente como mediador pedagógico, quien orientó el proceso de aprendizaje mediante preguntas reflexivas, actividades participativas y el acompañamiento constante a los estudiantes. Este rol fue clave para promover un ambiente de confianza y diálogo, en el que los estudiantes se sintieron motivados a participar y a expresar sus ideas. De igual manera, se evidencia que el uso de textos contextualizados y cercanos a la realidad de los estudiantes facilitó la comprensión y favoreció el desarrollo del pensamiento crítico.

En consecuencia, los hallazgos de la investigación permiten afirmar que la estrategia didáctica implementada logró trascender prácticas memorísticas, promoviendo procesos de comprensión, análisis y argumentación textual. Este avance impactó el desempeño académico de los estudiantes y contribuyó a su formación como sujetos críticos, capaces de interpretar su realidad y participar activamente en su entorno social.

6.2 Propuestas de Mejora

A partir de los resultados obtenidos, se plantean una serie de propuestas de mejora orientadas a fortalecer la práctica educativa y consolidar los avances alcanzados en el desarrollo de las habilidades lectoras y el pensamiento crítico.

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone continuar implementando estrategias didácticas basadas en la lectura crítica, que integren actividades de análisis, interpretación y argumentación textual; debido a que estas estrategias deben promover la participación activa de los estudiantes y fomentar el diálogo como herramienta para la construcción del conocimiento. Asimismo, es importante diversificar los tipos de textos utilizados, incluyendo textos discontinuos, narrativos, argumentativos y multimodales, que permitan desarrollar diferentes habilidades lectoras.

También, es fundamental fortalecer la formación docente en estrategias de enseñanza de la lectura crítica y el pensamiento crítico, con el fin de que los docentes puedan diseñar e implementar actividades pedagógicas más efectivas y contextualizadas. Esto implica promover espacios de capacitación y reflexión pedagógica que permitan a los docentes compartir experiencias y mejorar sus prácticas educativas. Otra propuesta importante es integrar la lectura crítica de manera transversal en todas las áreas del currículo, de modo que no se limite únicamente al área de

lenguaje. De esta manera, los estudiantes podrán desarrollar habilidades de análisis y reflexión en diferentes contextos de aprendizaje, fortaleciendo su capacidad para interpretar información en diversas disciplinas.

Asimismo, se recomienda fortalecer los espacios de participación y diálogo en el aula, como debates, mesas redondas y grupos focales, que permitan a los estudiantes expresar sus opiniones y desarrollar habilidades argumentativas. Por tanto, estos espacios deben promover un ambiente de respeto y confianza, en el que los estudiantes se sientan seguros para compartir sus ideas. En este contexto, es necesario implementar estrategias de acompañamiento a estudiantes que presentan mayores dificultades, especialmente en la comprensión literal e inferencial, mediante actividades de refuerzo, tutorías y seguimiento personalizado. Esto permitirá garantizar que todos los estudiantes avancen hacia niveles más altos de desempeño.

6.3 Líneas Futuras de Investigación

A partir de la experiencia desarrollada en esta investigación, surgen diversas líneas futuras de investigación que podrían contribuir a profundizar en el estudio de las habilidades lectoras y el pensamiento crítico en contextos educativos similares.

En ese sentido, se plantea la necesidad de investigar el impacto a largo plazo de las estrategias de lectura crítica, con el fin de determinar si los avances observados se mantienen en el tiempo y cómo influyen en el desempeño académico y personal de los estudiantes, ya que este tipo de estudios permitiría evaluar la sostenibilidad de las estrategias implementadas.

También es fundamental explorar la relación entre la lectura crítica y el uso de tecnologías digitales, analizando cómo las herramientas digitales pueden contribuir al desarrollo de habilidades lectoras y pensamiento crítico en los estudiantes. Debido a que esta línea resulta especialmente relevante en contextos educativos donde el acceso a la información digital es cada vez mayor.

Otra línea de investigación interesante es el estudio de la lectura crítica en contextos interculturales, considerando las particularidades culturales de las comunidades educativas y su influencia en los procesos de comprensión y análisis de textos. Puesto que esta acción educativa permitiría diseñar estrategias pedagógicas más pertinentes y contextualizadas.

Asimismo, se propone investigar el papel de la familia y la comunidad en el desarrollo de hábitos lectores, con el fin de identificar estrategias que permitan fortalecer el acompañamiento familiar en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Desde donde resulta esencial, profundizar en el análisis del pensamiento crítico como competencia transversal, explorando su



relación con otras habilidades como la resolución de problemas, la toma de decisiones y la participación ciudadana.

Referencias

- Altuve, J. G. (2014). El pensamiento crítico y su inserción en la educación social. *Ciencias educativas* , 77, 100-134.
- Arroyo, A., & Quiñonez, C. (2022). *La lectura en voz alta como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora y la producción textual*. Pasto: Procesos educativos.
- Ávila, R., & Quinteros, L. (2023). Estrategia didáctica para el desarrollo de comprensión lectora en estudiantes de bachillerato. *Revista Alcance*, 10(2), 88-123.
- Aymes, M. (2019). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 6(22), 99-123.
- Ballesteros , P., & Guerrero , Y. (2021). *Desarrollo del pensamiento crítico a través de las habilidades lectoras*. Bogota: Estudios educativos.
- Banco Mundial. (2022). *Informe socioeducativo de lectura en America Latina* . Bogota: Investigaciones regionales.
- Bautista, N. (2014). *Proceso de la investigacion cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogota: Manual Moderno. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9645657>
- Benavides, C. (2020). Habilidad del pensamiento inferencial en la comprensión lectora de los estudiantes del grado séptimo en la ENSUP. *Innovacion educativa*, 9(55), 1-30.
- Bezanilla, M., & Poblete, M. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagogicos*, 4(33), 66-90.
- Borda, O. (1985). *Investigación acción participativa*. Ediciones cualitativas. Research. Sage.
- Caballero, N., & Gomez, Y. (2024). *Estrategia didáctica para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes del grado sexto*. Bogota: Avances en educacion.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2018). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Mexico: Morata.
- Casasola , W. (2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios. *Revista de educacion y comunicacion* , 3(32), 66-88.
- Cedeño, S. (2015). *La lúdica una estrategia pedagógica en la construcción de valores para favorecer procesos de enseñanza – aprendizaje*. Universidad del Tolima, Ibague.

- Céron, A. (2020). *Comprensión lectora de textos argumentativos escritos de los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Lengua Castellana y Literatura de la Facultad de Educación, Universidad de Nariño*. Pasto: Procesos educativos.
- De Mello, R. (2017). Estrategias pedagógicas de alfabetización y su efecto en el aprendizaje de la lecto-escritura. *Investigaciones Científicas y Técnicas*, 3(21), 1-23.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2013). *Manual de investigación cualitativa*. Madrid: Gedisa.
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2019). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mexico: McGraw-Hill.
- Díaz, M. (2011). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Estudios científicos de conocimientos, Mexico.
- Díaz, Y., Díaz, A., & Mejía, J. (2024). El juego y la lectura: Estrategias didácticas para desarrollar pensamiento crítico en la educación primaria. *Revista electrónica de ciencias de la educación*, 11(7), 77-102.
- Facione, P. (2020). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessment.
- Fernández Droguett, F. (2021). Discusiones de metodología La observación en la investigación social: la observación participante. *Revista temas sociológicos*, 8(21), 33-90.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Editores Siglo veintiuno.
- García, N., & Rojas, S. (2020). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos y políticas. *Pedagogía y saberes*, 7(12), 12-26.
- García, A., & Torres, C. (2022). El pensamiento crítico como competencia fundamental en la educación del siglo XXI. *Revista Polo del Conocimiento*, 7(1), 45-60.
- Giddens, M. (2011). El pensamiento crítico en las ciencias sociales. *Planteamientos sociales*, 150-210.
- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 7(9), 1-23.
- González, M., & Delgado, L. (2021). Estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora. *Revista Educación y Humanismo*, 23(42), 79-96.
- Habermas, J. (2009). *Teoría de la acción comunicativa*. Mexico: Taurus.
- Halpern, D. (2019). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New York: Psychology Press.

- Jimenez, E., & Cadavid, E. (2021). Una experiencia de significado y trascendencia didáctica en el proceso de lectura crítica. *Revista de Ciencias Sociales y Educación*, 5(12), 5-22.
- Ministerio de Educacion Nacional. (2019). *Orientaciones para el fortalecimiento de las competencias ciudadanas*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Reportes de pruebas SABER*. Bogota: Anuario educativo.
- Morales, L., & Restrepo, P. (2021). Lectura crítica y formación ciudadana: una mirada desde la educación básica colombiana. *Revista Educación y Humanismo*, 23(4), 12-31.
- Moran, P. (2023). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Revista Reencuentro*, 6(31), 77-90.
- Munita , F. (2017). *La didáctica de la literatura: hacia la consolidación*. Sao Paulo.
- Muñoz, C., & Ruiz, A. (2022). Programa estratégico lector para desarrollar el pensamiento crítico-creativo en estudiantes de secundaria. *Revista Innova educacion*, 4(2), 1-30.
- Ortega, R. (2017). *Estrategias didácticas y evaluación de competencias*. México: Trillas.
- Ortiz, T., & Perez, F. (2014). *Acciones pedagogicas realizadas por el docente para el desarrollo de la lectura*. Chillan: Acciones pedagogicas. Obtenido de http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1860/1/Ortiz_Vergara_Tabita.pdf
- Passive , Y. (2012). *Estrategias pedagógicas en el ámbito educativo*. Universidad de San Buenaventura. Bogota: Ciencia y educacion .
- Pinto, D. (2021). Las pedagogias criticas y las ciencias sociales. *Revista latinoamericana Ogmios*, 6(4), 31-50.
- Pinto, G., Castro, B., & Siachoque , M. (2021). Constructivismo social y aprendizaje social. *Educación y Ciencia*, 10(55), 117-133.
- Prieto Castillo, D. (2020). *Comunicación educativa y estrategias didáctica*. Mexico: Magisterio.
- Reigeluth, C. (2021). *Instructional Design Theories and Models: Building a Common Knowledge Base*. . New York: Routledge.
- Restrepo, L., & Torres, S. (2022). “*Propuesta de intervención para fortalecer la lectura crítica a través de estrategias didácticas, mediadas por herramientas tecnológicas*. Medellin: Didactica y educacion.
- Sampieri, R., & Fernandez, C. (2014). *Metodología cualitativa*. México: MacGraw Hill.
- Solé, I. (2019). *Estrategias de lectura*. Mexico: Graó.



- UNESCO. (2021). *Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial*. Mexico: Informes educativos sociales.
- UNICEF. (2024). *Lectura una gran deficiencia en la escuela*. Mexico: Estudios nacionales.
- Velázquez, G., & Barreto, S. (2020). La Lectura guiada como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora de estudiantes de la Institución Educativa Samaria. Ortega, Tolima-Colombia. *Red de estudios rurales*, 8(1), 100-123.
- Vigotsky, L. (1990). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Mexico: Crítica.

Anexos

Anexo 1. Carta rector institución educativa



SANTO TOMÁS
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

Formato 1

El Charco Nariño, 11 de septiembre 2025

Señor
JORGE ELIECER CUNDUMI OCORO
RECTOR
INSTITUCIÓN EDUCATIVA RIO TAPAJE
EL CHARCO-NARIÑO

En el marco de la maestría en *Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa*, nos dirigimos a usted con el fin de solicitar su consentimiento y autorización para recabar información del proyecto investigativo titulado "Reflexión crítica para habilidades lectoras y pensamiento crítico en décimo grado I.E Rio Tapaje, El charco Nariño." En el nivel de *Opción de Grado II*. El objetivo general de la propuesta investigativa es Desarrollar las habilidades lectoras y el pensamiento crítico en los estudiantes del grado décimo A de la institución educativa Rio Tapaje, El Charco Nariño; a través de la reflexión crítica.

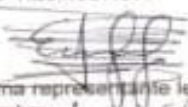
El proyecto se realizará durante el periodo 2025-2026. Su desarrollo estará liderado por los maestrantes Vicente Valencia Góngora y Lina Marcela Olaya Hurtado. Los maestrantes serán los responsables de la recolección de los datos in situ mediante la aplicación de encuesta y entrevista.

A los participantes se les indicará el procedimiento para erigir el consentimiento informado que garantiza la confidencialidad y el tratamiento ético de la información, lo cual implica la contextualización previa del proyecto y el proceso de recolección de la información. La diseminación del proyecto y sus resultados se presentarán al término de este, y en concordancia con el objetivo señalado.

Agradecemos de antemano su firma para la confirmación y aprobación de intencionalidad de la institución en orden a desarrollar del proyecto.

Atentamente,

Lina Olaya Hurtado
Lina Marcela Olaya Hurtado
C.C 1.234.567.677


Firma representante legal
Nombre Jorge Eliecer Cundumi Ocoro
Cargo Rector
C.C. 13184925


Vicente Valencia Góngora
C.C 9.726.447





USANTOTOMAS.EDU.CO
santotomas

ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL
AUTOLAVADO



NIT.: 866.012.357-6
Carrera 9 # 31 - 11
PBX.: +57 (601) 5876797

Anexo 2. Consentimientos informados



5. Aspectos de confidencialidad de la información

Teniendo en cuenta resolución 6430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, la Resolución del Ministerio de Protección Social de Colombia N° 2376 de 27 de junio 2006 y el Acuerdo n°06 del 28 de marzo de 2023 de la Universidad Santo Tomás, se hace necesario que las consideraciones éticas deben ser una reflexión personal sobre los conflictos éticos que cada investigación en particular pueda plantear al involucrar seres humanos o cuando se trate de ensayos clínicos. Para lo cual se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Se hará uso anónimo del nombre de los participantes, sus datos de contacto, a través de la codificación, al momento de analizar la información.
- b) Los resultados del proyecto serán divulgados, según el desarrollo y consolidación del proyecto. Para tal fin, se dará cumplimiento al tratamiento ético y confidencial de la información personal de los participantes, tal como se expresa en este numeral, tanto en el proyecto, sus resultados y productos derivados del mismo.
- c) La información que concierne al proyecto será divulgada según los informes y los productos derivados del mismo, toda vez que, serán susceptibles de ser presentados en eventos científicos; se proyecta generar un manuscrito que pueda ser sometido a un Journal o revistas relacionadas con la temática y el objetivo de la investigación.
- d) En tanto que el proyecto se desarrolla en el marco institucional de la USTA, según su aprobación en convocatorias de investigación, los resultados del proyecto estarán igualmente, visibles en el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, CRAI.
- e) La devolución de la información será compartida con acceso local y global, una vez el documento esté disponible en el Centro de Recursos del Aprendizaje y la Investigación -CRAI de la USTA y/o en fuentes de divulgación del proyecto, según los productos derivados del mismo. Se reitera el tratamiento confidencial de la información de los participantes.

6. Instrumentos para la recolección de la información

La información se recogerá mediante (ENCUESTAS Y ENTREVISTAS)

Para la recolección de la información como equipo investigador solicitamos, amablemente, se nos permita grabar en audio y/o video Y registro fotográfico algunas de las reuniones realizadas en el marco del proyecto, cuyos registros se someten al principio de confidencialidad.

7. Autorización para el tratamiento de datos personales de los participantes

Por medio de la presente yo, Carmen Tenorio Ramirez identificada(a) por CC N° 59165383 en calidad de padre/madre/tutor legal del estudiante Lina maria congejino tenorio identificada(a) con TICC N° 1.055.549.046 quien se encuentra cursando grado décimo en la Institución Educativa Rio Tapaje, autorizo voluntariamente la participación de mi hijo(a) en el proyecto de investigación arriba mencionado. He recibido información clara y suficiente sobre los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles inconvenientes del proyecto. Entiendo que la participación es voluntaria y que tanto mi hijo(a) como yo podemos retirar nuestro consentimiento en cualquier momento sin que esto implique sanciones o perjuicios. Asimismo, el estudiante ha sido informado de manera adecuada sobre el proyecto y ha dado su aser participar voluntariamente.

Garantizo que se protegerá la confidencialidad de la información entregada y que los datos se, exclusivamente para fines de la investigación.

26/40

Fecha: 12/09/2025

Firma del padre/madre/tutor: Carmen Tenorio R

Firma del estudiante: Lina maria congejino T

Huella responsable




5. Aspectos de confidencialidad de la información

SANTO TOMÁS

Teniendo en cuenta resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, la Resolución del Ministerio de Protección Social de Colombia N° 2378 de 27 de junio 2006 y el Acuerdo n°08 del 26 de marzo de 2023 de la Universidad Santo Tomás, se hace necesario que las consideraciones éticas deben ser una reflexión personal sobre los conflictos éticos que cada investigación en particular pueda plantear al involucrar seres humanos o cuando se trate de ensayos clínicos. Para lo cual se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Se hará uso anónimo del nombre de los participantes, sus datos de contacto, a través de la codificación, al momento de analizar la información.
- b) Los resultados del proyecto serán divulgados, según el desarrollo y consolidación del proyecto. Para tal fin, se dará cumplimiento al tratamiento ético y confidencial de la información personal de los participantes, tal como se expresa en este numeral, tanto en el proyecto, sus resultados y productos derivados del mismo.
- c) La información que concierne al proyecto será divulgada según los informes y los productos derivados del mismo, toda vez que, serán susceptibles de ser presentados en eventos científicos; se proyecta generar un manuscrito que pueda ser sometido a un Journal o revistas relacionadas con la temática y el objetivo de la investigación.
- d) En tanto que el proyecto se desarrolla en el marco institucional de la USTA, según su aprobación en convocatoria de investigación, los resultados del proyecto estarán igualmente, visibles en el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, CRAI.
- e) La devolución de la información será compartida con acceso local y global, una vez el documento esté disponible en el Centro de Recursos del Aprendizaje y la Investigación -CRAI de la USTA y/o en fuentes de divulgación del proyecto, según los productos derivados del mismo. Se reitera el tratamiento confidencial de la información de los participantes.

6. Instrumentos para la recolección de la información

La información se recogerá mediante (ENCUESTAS Y ENTREVISTAS)
Para la recolección de la información como equipo investigador solicitamos, amablemente, se nos permita grabar en audio y/o video y registro fotográfico algunas de las reuniones realizadas en el marco del proyecto, cuyos registros se someten al principio de confidencialidad.

7. Autorización para el tratamiento de datos personales de los participantes

Por medio de la presente yo, Viviana Cumbiendo Hincapié con CC N° 1089500783 en calidad de padre/madre/tutor legal de Juan Pablo Rodríguez identificado con N° 1085550407 quien se encuentra cursando grado décimo en la Institución E. 22/40

Tapaje, autorizo voluntariamente la participación de mi hijo(a) en el proyecto de investigación arriba mencionado. He recibido información clara y suficiente sobre los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles inconvenientes del proyecto. Entiendo que la participación es voluntaria y que tanto mi hijo(a) como yo podemos retirar nuestro consentimiento en cualquier momento sin que esto implique sanciones o perjuicios. Asimismo, el estudiante ha sido informado de manera adecuada sobre el proyecto y ha dado su asentimiento para participar voluntariamente. Garantizo que se protegerá la confidencialidad de la información entregada y que los datos serán utilizados exclusivamente para fines de la investigación.

Fecha: 12-SEP-2025

Firma del padre/madre/tutor: Viviana Cumbiendo H.

Firma del estudiante: Juan Rodríguez


 Huella responsable

**5. Aspectos de confidencialidad de la información**

SANTO TOMÁS

Teniendo en cuenta resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, la Resolución del Ministerio de Protección Social de Colombia N° 2378 de 27 de junio 2008 y el Acuerdo n°08 del 28 de marzo de 2023 de la Universidad Santo Tomás, se hace necesario que las consideraciones éticas deben ser una reflexión personal sobre los conflictos éticos que cada investigación en particular pueda plantear al involucrar seres humanos o cuando se trate de ensayos clínicos. Para lo cual se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Se hará uso anónimo del nombre de los participantes, sus datos de contacto, a través de la codificación, al momento de analizar la información.
- Los resultados del proyecto serán divulgados, según el desarrollo y consolidación del proyecto. Para tal fin, se dará cumplimiento al tratamiento ético y confidencial de la información personal de los participantes, tal como se expresa en este numeral, tanto en el proyecto, sus resultados y productos derivados del mismo.
- La información que concierne al proyecto será divulgada según los informes y los productos derivados del mismo, toda vez que, serán susceptibles de ser presentados en eventos científicos; se proyecta generar un manuscrito que pueda ser sometido a un Journal o revistas relacionadas con la temática y el objetivo de la investigación.
- En tanto que el proyecto se desarrolla en el marco institucional de la USTA, según su aprobación en convocatorias de investigación, los resultados del proyecto estarán igualmente, visibles en el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación - CRAI.
- La devolución de la información será compartida con acceso local y global, una vez el documento esté disponible en el Centro de Recursos del Aprendizaje y la Investigación - CRAI de la USTA y/o en fuentes de divulgación del proyecto, según los productos derivados del mismo. Se reitera el tratamiento confidencial de la información de los participantes.

20/40

6. Instrumentos para la recolección de la información

La información se recogerá mediante (ENCUESTAS Y ENTREVISTAS)

Para la recolección de la información como equipo investigador solicitamos, amablemente, se nos permita grabar en audio y/o video y registro fotográfico algunas de las reuniones realizadas en el marco del proyecto, cuyos registros se someten al principio de confidencialidad.

7. Autorización para el tratamiento de datos personales de los participantes

Por medio de la presente yo, Leidy Rosero Cuervo identificado(a) con CC N° 1009346639 en calidad de padre/madre/tutor legal del estudiante Shoan Camilo manCilla roSero identificado(a) con TICC N° 1085549683 quien se encuentra cursando grado décimo en la Institución Educativa Rio Tapaje, autorizo voluntariamente la participación de mi hijo(a) en el proyecto de investigación arriba mencionado. He recibido información clara y suficiente sobre los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles inconvenientes del proyecto. Entiendo que la participación es voluntaria y que tanto mi hijo(a) como yo podemos retirar nuestro consentimiento en cualquier momento sin que esto implique sanciones o perjuicios. Asimismo, el estudiante ha sido informado de manera adecuada sobre el proyecto y ha dado su asentimiento para participar voluntariamente. Garantizo que se protegerá la confidencialidad de la información entregada y que los datos serán utilizados exclusivamente para fines de la investigación.

Fecha: 12/09/2025Firma del padre/madre/tutor: Leidy Rosero CuervoFirma del estudiante: Shoan manCilla

**5. Aspectos de confidencialidad de la información**

SANTO TOMÁS

Teniendo en cuenta resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, la Resolución del Ministerio de Protección Social de Colombia N° 2378 de 27 de junio 2008 y el Acuerdo n°08 del 28 de marzo de 2023 de la Universidad Santo Tomás, se hace necesario que las consideraciones éticas deben ser una reflexión personal sobre los conflictos éticos que cada investigación en particular pueda plantear al involucrar seres humanos o cuando se trate de ensayos clínicos. Para lo cual se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Se hará uso anónimo del nombre de los participantes, sus datos de contacto, a través de la codificación, al momento de analizar la información.
- Los resultados del proyecto serán divulgados, según el desarrollo y consolidación del proyecto. Para tal fin, se dará cumplimiento al tratamiento ético y confidencial de la información personal de los participantes, tal como se expresa en este numeral, tanto en el proyecto, sus resultados y productos derivados del mismo.
- La información que concierne al proyecto será divulgada según los informes y los productos derivados del mismo, toda vez que, serán susceptibles de ser presentados en eventos científicos; se proyecta generar un manuscrito que pueda ser sometido a un Journal o revistas relacionadas con la temática y el objetivo de la investigación.
- En tanto que el proyecto se desarrolla en el marco institucional de la USTA, según su aprobación en convocatoria de investigación, los resultados del proyecto estarán igualmente, visibles en el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, CRAI.
- La devolución de la información será compartida con acceso local y global, una vez el documento esté disponible en el Centro de Recursos del Aprendizaje y la Investigación -CRAI de la USTA y/o en fuentes de divulgación del proyecto, según los productos derivados del mismo. Se reitera el tratamiento confidencial de la información de los participantes.

18/40

6. Instrumentos para la recolección de la información

La información se recogerá mediante (ENCUESTAS Y ENTREVISTAS).

Para la recolección de la información como equipo investigador solicitamos, amablemente, se nos permita grabar en audio y/o video Y registro fotográfico algunas de las reuniones realizadas en el marco del proyecto, cuyos registros se someten al principio de confidencialidad.

7. Autorización para el tratamiento de datos personales de los participantes

Por medio de la presente yo, Almendra Narváez Raveño Identificado(a) con CC N° 42139164 en calidad de padre/madre/tutor legal del estudiante Luis Santiago Sánchez Narváez Identificado(a) con TICC N° 1089104350 quien se encuentra cursando grado décimo en la Institución Educativa Rio Tapaje, autorizo voluntariamente la participación de mi hijo(a) en el proyecto de investigación arriba mencionado. He recibido información clara y suficiente sobre los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles inconvenientes del proyecto. Entiendo que la participación es voluntaria y que tanto mi hijo(a) como yo podemos retirar nuestro consentimiento en cualquier momento sin que esto implique sanciones o perjuicios. Asimismo, el estudiante ha sido informado de manera adecuada sobre el proyecto y ha dado su asentimiento para participar voluntariamente. Garantizo que se protegerá la confidencialidad de la información entregada y que los datos serán utilizados exclusivamente para fines de la investigación.

Fecha: 12/09/2025Firma del padre/madre/tutor: Almendra Narváez RaveñoFirma del estudiante: Luis Santiago Sánchez Narváez

NIT.: 960.012.35
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (001) 5878797



5. Aspectos de confidencialidad de la información

SANTO TOMÁS

Teniendo en cuenta resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, la Resolución del Ministerio de Protección Social de Colombia N° 2378 de 27 de junio 2006 y el Acuerdo n°06 del 28 de marzo de 2023 de la Universidad Santo Tomás, se hace necesario que las consideraciones éticas deben ser una reflexión personal sobre los conflictos éticos que cada investigación en particular pueda plantear al involucrar seres humanos o cuando se trate de ensayos clínicos. Para lo cual se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Se hará uso anónimo del nombre de los participantes, sus datos de contacto, a través de la codificación, al momento de analizar la información.
- b) Los resultados del proyecto serán divulgados, según el desarrollo y consolidación del proyecto. Para tal fin, se dará cumplimiento al tratamiento ético y confidencial de la información personal de los participantes, tal como se expresa en este numeral, tanto en el proyecto, sus resultados y productos derivados del mismo.
- c) La información que concierne al proyecto será divulgada según los informes y los productos derivados del mismo, toda vez que, serán susceptibles de ser presentados en eventos científicos; se proyecta generar un manualito que pueda ser sometido a un Journal o revistas relacionadas con la temática y el objetivo de la investigación.
- d) En tanto que el proyecto se desarrolla en el marco institucional de la USTA, según su aprobación en convocatoria de investigación, los resultados del proyecto estarán igualmente, visibles en el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, CRAI.
- e) La devolución de la información será compartida con acceso local y global, una vez el documento esté en el Centro de Recursos del Aprendizaje y la Investigación -CRAI de la USTA y/o en fuentes de datos del proyecto, según los productos derivados del mismo. Se reitera el tratamiento confidencial de la información de los participantes.

16/40

6. Instrumentos para la recolección de la información

La información se recogerá mediante (ENCUESTAS Y ENTREVISTAS)

Para la recolección de la información como equipo investigador solicitamos, amablemente, se nos permita grabar en audio y/o video y registro fotográfico algunas de las reuniones realizadas en el marco del proyecto, cuyos registros se someten al principio de confidencialidad.

7. Autorización para el tratamiento de datos personales de los participantes

Por medio de la presente yo, Regina Ardiel Velez Cota (Identificado(a) con CC N° 25718323 en calidad de padre/madre/tutor legal del estudiante ROQUELE ISABELO REOLA (Identificado(a) con TUVCC N° 1.186.176.328 quien se encuentra cursando grado décimo en la Institución Educativa Río Tapaje, autorizo voluntariamente la participación de mi hijo(a) en el proyecto de investigación arriba mencionado. He recibido información clara y suficiente sobre los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles inconvenientes del proyecto. Entiendo que la participación es voluntaria y que tanto mi hijo(a) como yo podemos retirar nuestro consentimiento en cualquier momento sin que esto implique sanciones o perjuicios. Asimismo, el estudiante ha sido informado de manera adecuada sobre el proyecto y ha dado su asentimiento para participar voluntariamente. Garantizo que se protegerá la confidencialidad de la información entregada y que los datos serán utilizados exclusivamente para fines de la investigación.

Fecha: 12/9/2025

Firma del padre/madre/tutor: [Firma]

Firma del estudiante: [Firma]





5. Aspectos de confidencialidad de la información

SANTO TOMÁS

Teniendo en cuenta resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, la Resolución del Ministerio de Protección Social de Colombia N° 2378 de 27 de junio 2008 y el Acuerdo n°08 del 28 de marzo de 2023 de la Universidad Santo Tomás, se hace necesario que las consideraciones éticas deben ser una reflexión personal sobre los conflictos éticos que cada investigación en particular pueda plantear al involucrar seres humanos o cuando se trate de ensayos clínicos. Para lo cual se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Se hará uso anónimo del nombre de los participantes, sus datos de contacto, a través de la codificación de la información.
- Los resultados del proyecto serán divulgados, según el desarrollo y consolidación del proyecto. P dará cumplimiento al tratamiento ético y confidencial de la información personal de los participantes, expresa en este numeral, tanto en el proyecto, sus resultados y productos derivados del mismo.
- La información que concierne al proyecto será divulgada según los informes y los productos derivados del mismo, toda vez que, serán susceptibles de ser presentados en eventos científicos, se proyecta generar un manuscrito que pueda ser sometido a un Journal o revistas relacionadas con la temática y al objetivo de la investigación.
- En tanto que el proyecto se desarrolla en el marco institucional de la USTA, según su aprobación en convocatoria de investigación, los resultados del proyecto estarán igualmente, visibles en el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, CRAI.
- La devolución de la información será compartida con acceso local y global, una vez el documento esté disponible en el Centro de Recursos del Aprendizaje y la Investigación -CRAI de la USTA y/o en fuentes de divulgación del proyecto, según los productos derivados del mismo. Se reitera el tratamiento confidencial de la información de los participantes.

14/40

6. Instrumentos para la recolección de la información

La información se recogerá mediante (ENCUESTAS Y ENTREVISTAS)

Para la recolección de la información como equipo investigador solicitamos, amablemente, se nos permita grabar en audio y/o video y registro fotográfico algunas de las reuniones realizadas en el marco del proyecto, cuyos registros se someten al principio de confidencialidad.

7. Autorización para el tratamiento de datos personales de los participantes

Por medio de la presente yo, Aracely Olaver (identificado(a) con CC N° 38-470-14546 en calidad de padre/madre/tutor legal del estudiante Daniel Espinoza Hinojosa (identificado(a) con TICC N° 1096550310), quien se encuentra cursando grado décimo en la Institución Educativa Rio Tapaje, autorizo voluntariamente la participación de mi hijo(a) en el proyecto de investigación arriba mencionado. He recibido información clara y suficiente sobre los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles inconvenientes del proyecto. Entiendo que la participación es voluntaria y que tanto mi hijo(a) como yo podemos retirar nuestro consentimiento en cualquier momento sin que esto implique sanciones o perjuicios. Asimismo, el estudiante ha sido informado de manera adecuada sobre el proyecto y ha dado su asentimiento para participar voluntariamente. Garantizo que se protegerá la confidencialidad de la información entregada y que los datos serán utilizados exclusivamente para fines de la investigación.

Fecha: 12/09/25

Firma del padre/madre/tutor: Aracely Olaver

Firma del estudiante: Daniel





5. Aspectos de confidencialidad de la información

SANTO TOMÁS

Teniendo en cuenta resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, la Resolución del Ministerio de Protección Social de Colombia N° 2378 de 27 de junio 2008 y el Acuerdo n°06 del 28 de marzo de 2023 de la Universidad Santo Tomás, se hace necesario que las consideraciones éticas deben ser una reflexión personal sobre los conflictos éticos que cada investigación en particular pueda plantear al involucrar seres humanos o cuando se trate de ensayos clínicos. Para lo cual se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Se hará uso anónimo del nombre de los participantes, sus datos de contacto, a través de la codificación, al momento de analizar la información.
- Los resultados del proyecto serán divulgados, según el desarrollo y consolidación del proyecto. Para tal fin, se dará cumplimiento al tratamiento ético y confidencial de la información personal de los participantes, tal como se expresa en este numeral, tanto en el proyecto, sus resultados y productos derivados del mismo.
- La información que concierne al proyecto será divulgada según los informes y los productos derivados del mismo, toda vez que, serán susceptibles de ser presentados en eventos científicos; se proyecta generar un manuscrito que pueda ser sometido a un Journal o revistas relacionadas con la temática y el objetivo de la investigación.
- En tanto que el proyecto se desarrolla en el marco institucional de la USTA, según su aprobación en convocatoria de investigación, los resultados del proyecto estarán igualmente, visibles en el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, CRAI.
- La devolución de la información será compartida con acceso local y global, una vez el documento esté disponible en el Centro de Recursos del Aprendizaje y la Investigación -CRAI de la USTA y/o en fuentes de divulgación del proyecto, según los productos derivados del mismo. Se reitera el tratamiento confidencial de la información de los participantes.

6. Instrumentos para la recolección de la información

La información se recogerá mediante (ENCUESTAS Y ENTREVISTAS)

Para la recolección de la información como equipo investigador solicitamos, amablemente, se nos permita grabar en audio y/o video Y registro fotográfico algunas de las reuniones realizadas en el marco del proyecto, cuyos registros se someten al principio de confidencialidad.

7. Autorización para el tratamiento de datos personales de los participantes

Por medio de la presente yo, HARRISON CALDAS O'DONNELL identificado(a) con CC N° 1089798227 en calidad de padre/madre/tutor legal del estudiante MARIA ROSA CALDAS ARELLANO identificado(a) con TIVC N° 1089800819 quien se encuentra cursando grado décimo en la Institución Educativa Río Tapeje, autorizo voluntariamente la participación de mi hijo(a) en el proyecto de investigación arriba mencionado. He recibido información clara y suficiente sobre los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles inconvenientes del proyecto. Entiendo que la participación es voluntaria y que tanto mi hijo(a) como yo podemos retirar nuestro consentimiento en cualquier momento sin que esto implique sanciones o perjuicios. Asimismo, el estudiante ha sido informado de manera adecuada sobre el proyecto y ha dado su asentimiento para participar voluntariamente. Garantizo que se protegerá la confidencialidad de la información entregada y que los datos serán utilizados exclusivamente para fines de la investigación.

Fecha: 12/09/2025

Firma del padre/madre/tutor: HARRISON O.O.

Firma del estudiante: MARIA CALDAS



Huella responsable



NIT.: 860.012.357-6
Carrera 9 # 51 - 11
PBX.: +57 (601) 5878797



SANTO TOMÁS

5. Aspectos de confidencialidad de la información

Teniendo en cuenta resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, la Resolución del Ministerio de Protección Social de Colombia N° 2378 de 27 de junio 2008 y el Acuerdo n°08 del 28 de marzo de 2010 de la Universidad Santo Tomás, se hace necesario que las consideraciones éticas deben ser una reflexión p los conflictos éticos que cada investigación en particular pueda plantear al involucrar seres humanos trate de ensayos clínicos. Para lo cual se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Se hará uso anónimo del nombre de los participantes, sus datos de contacto, a través de la codificación, al momento de analizar la información.
- Los resultados del proyecto serán divulgados, según el desarrollo y consolidación del proyecto. Para tal fin, se dará cumplimiento al tratamiento ético y confidencial de la información personal de los participantes, tal como se expresa en este numeral, tanto en el proyecto, sus resultados y productos derivados del mismo.
- La información que concierne al proyecto será divulgada según los informes y los productos derivados del mismo, toda vez que, serán susceptibles de ser presentados en eventos científicos; se proyecta generar un manuscrito que puede ser sometido a un Journal o revistas relacionadas con la temática y el objetivo de la investigación.
- En tanto que el proyecto se desarrolla en el marco institucional de la USTA, según su aprobación en convocatoria de investigación, los resultados del proyecto estarán igualmente, visibles en el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, CRAI.
- La devolución de la información será compartida con acceso local y global, una vez el documento esté disponible en el Centro de Recursos del Aprendizaje y la Investigación -CRAI de la USTA y/o en fuentes de divulgación del proyecto, según los productos derivados del mismo. Se reitera el tratamiento confidencial de la información de los participantes.

12/40

6. Instrumentos para la recolección de la información

La información se recogerá mediante (ENCUESTAS Y ENTREVISTAS)
Para la recolección de la información como equipo investigador solicitamos, amablemente, se nos permita grabar en audio y/o video Y registro fotográfico algunas de las reuniones realizadas en el marco del proyecto, cuyos registros se someten al principio de confidencialidad.

7. Autorización para el tratamiento de datos personales de los participantes

Por medio de la presente yo, Fansot Cordero Colorado identificado(a) con CC N° 59165453 en calidad de padre/madre/tutor legal del estudiante Naily Nihil Cordero Cordero identificado(a) con TUVCC N° _____ quien se encuentra cursando grado décimo en la Institución Educativa Río Tapaje, autorizo voluntariamente la participación de mi hijo(a) en el proyecto de investigación arriba mencionado. He recibido información clara y suficiente sobre los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles inconvenientes del proyecto. Entiendo que la participación es voluntaria y que tanto mi hijo(a) como yo podemos retirar nuestro consentimiento en cualquier momento sin que esto implique sanciones o perjuicios. Asimismo, el estudiante ha sido informado de manera adecuada sobre el proyecto y ha dado su asentimiento para participar voluntariamente. Garantizo que se protegerá la confidencialidad de la información entregada y que los datos serán utilizados exclusivamente para fines de la investigación.

Fecha: 12/sept/2025

Firma del padre/madre/tutor: Fansot CC

Firma del estudiante: Naily Nihil



Huella responsable



5. Aspectos de confidencialidad de la información

UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS

Teniendo en cuenta resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, la Resolución del Ministerio de Protección Social de Colombia N° 2378 de 27 de junio 2008 y el Acuerdo n°08 del 28 de marzo de 2023 de la Universidad Santo Tomás, se hace necesario que las consideraciones éticas deben ser una reflexión personal sobre los conflictos éticos que cada investigación en particular pueda plantear al involucrar seres humanos o cuando se trate de ensayos clínicos. Para lo cual se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- Se hará uso anónimo del nombre de los participantes, sus datos de contacto, a través de la codificación, al momento de analizar la información.
- Los resultados del proyecto serán divulgados, según el desarrollo y consolidación del proyecto. Para tal fin, se dará cumplimiento al tratamiento ético y confidencial de la información personal de los participantes, tal como se expresa en este numeral, tanto en el proyecto, sus resultados y productos derivados del mismo.
- La información que concierne al proyecto será divulgada según los informes y los productos derivados del mismo, toda vez que, serán susceptibles de ser presentados en eventos científicos; se proyecta generar un manuscrito que pueda ser sometido a un Journal o revistas relacionadas con la temática y el objetivo de la investigación.
- En tanto que el proyecto se desarrolla en el marco institucional de la USTA, según su aprobación en convocatoria de investigación, los resultados del proyecto estarán igualmente, visibles en el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, CRAI.
- La devolución de la información será compartida con acceso local y global, una vez el documento esté disponible en el Centro de Recursos del Aprendizaje y la Investigación -CRAI de la USTA y/o en fuentes de divulgación del proyecto, según los productos derivados del mismo. Se reitera el tratamiento confidencial de la información de los participantes.

6. Instrumentos para la recolección de la información

La información se recogerá mediante (ENCUESTAS Y ENTREVISTAS)

Para la recolección de la información como equipo investigador solicitamos, amablemente, se nos permita grabar en audio y/o video y registro fotográfico algunas de las reuniones realizadas en el marco del proyecto, cuyos registros se someten al principio de confidencialidad.

7. Autorización para el tratamiento de datos personales de los participantes

Por medio de la presente yo, Katherine Cortes identificada(a) con CC N° 1088395495 en calidad de padre/madre/tutor legal del estudiante Diego Valencia Cortes identificado(a) con TICC N° 1025502991 quien se encuentra cursando grado décimo en la Institución Educativa Rio Tapaje, autorizo voluntariamente la participación de mi hijo(a) en el proyecto de investigación arriba mencionado. He recibido información clara y suficiente sobre los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles inconvenientes del proyecto. Entiendo que la participación es voluntaria y que tanto mi hijo(a) como yo podemos retirar nuestro consentimiento en cualquier momento sin que esto implique sanciones o perjuicios. Asimismo, el estudiante ha sido informado de manera adecuada sobre el proyecto y ha dado su asentimiento para participar voluntariamente. Garantizo que se protegerá la confidencialidad de la información entregada y que los datos serán utilizados exclusivamente para fines de la investigación.

Fecha: 12/09/25

Firma del padre/madre/tutor: Katherine Cortes Q.

Firma del estudiante: [Firma]



5. Aspectos de confidencialidad de la información

Teniendo en cuenta resolución 6430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia, la Resolución del Ministerio de Protección Social de Colombia N° 2378 de 27 de junio 2008 y el Acuerdo n°08 del 28 de marzo de 2023 de la Universidad Santo Tomás, se hace necesario que las consideraciones éticas deben ser una reflexión personal sobre los conflictos éticos que cada investigación en particular pueda plantear al involucrar seres humanos o cuando se trate de ensayos clínicos. Para lo cual se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Se hará uso anónimo del nombre de los participantes, sus datos de contacto, a través de la codificación, al momento de analizar la información.
- b) Los resultados del proyecto serán divulgados, según el desarrollo y consolidación del proyecto. Para tal fin, se dará cumplimiento al tratamiento ético y confidencial de la información personal de los participantes, tal como se expresa en este numeral, tanto en el proyecto, sus resultados y productos derivados del mismo.
- c) La información que concierne al proyecto será divulgada según los informes y los productos derivados del mismo, toda vez que, serán susceptibles de ser presentados en eventos científicos; se proyecta generar un manuscrito que pueda ser sometido a un Journals o revistas relacionadas con la temática y el objetivo de la investigación.
- d) En tanto que el proyecto se desarrolla en el marco institucional de la USTA, según su aprobación en convocatoria de investigación, los resultados del proyecto estarán igualmente, visibles en el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, CRAI.
- e) La devolución de la información será compartida con acceso local y global, una vez el documento esté disponible en el Centro de Recursos del Aprendizaje y la Investigación -CRAI de la USTA y/o en fuentes de divulgación del proyecto, según los productos derivados del mismo. Se reitera el tratamiento confidencial de la información de los participantes.

6. Instrumentos para la recolección de la información

La información se recogerá mediante (ENCUESTAS Y ENTREVISTAS)
Para la recolección de la información como equipo investigador solicitamos, amablemente, se nos permita grabar en audio y/o video Y registro fotográfico algunas de las reuniones realizadas en el marco del proyecto, cuyos registros se someten al principio de confidencialidad.

7. Autorización para el tratamiento de datos personales de los participantes

Por medio de la presente yo, Nelly Paz Archico identificado(a) con CC N° 1089800352 en calidad de padre/madre/tutor legal del estudiante Sergio Obando Montano identificado(a) con TI/CC N° 1085550572 quien se encuentra cursando grado décimo en la Institución Educativa Río Tapeje, autorizo voluntariamente la participación de mi hijo(a) en el proyecto de investigación arriba mencionado. He recibido información clara y suficiente sobre los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles inconvenientes del proyecto. Entiendo que la participación es voluntaria y que tanto mi hijo(a) como yo podemos retirar nuestro consentimiento en cualquier momento sin que esto implique sanciones o perjuicios. Asimismo, el estudiante ha sido informado de manera adecuada sobre el proyecto y ha dado su asentimiento para participar voluntariamente. Garantizo que se protegerá la confidencialidad de la información entregada y que los datos serán utilizados exclusivamente para fines de la investigación.

Fecha: 12/sep/2025

Firma del padre/madre/tutor: Nelly Paz

Firma del estudiante: Sergio Obando


Huella responsable

Anexo 3. Desarrollo grupo focal

Objetivo del instrumento:

Grupo focal para identificar los factores que inciden en el desarrollo de las habilidades lectoras y el pensamiento crítico en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Río Tapaje.

Datos de identificación

- **Institución:** Institución Educativa Río Tapaje
- **Municipio:** El Charco (Nariño)
- **Grado:** Décimo
- **Número de participantes:** 10 estudiantes
- **Duración estimada:** 120 minutos
- **Moderadores:** Lina María Olaya Hurtado, Vicente Valencia Góngora
- **Fecha:** febrero 17 de 2026
- **Lugar:** Aula de clases o espacio pedagógico dispuesto para la sesión

Propósito del grupo focal

Este grupo focal tiene como finalidad explorar las percepciones, experiencias y opiniones de los estudiantes acerca de los factores que favorecen o dificultan el desarrollo de sus habilidades lectoras y su pensamiento crítico. La información obtenida permitirá comprender las condiciones pedagógicas, personales y contextuales que inciden en dichos procesos, con el fin de orientar el diseño e implementación de una estrategia didáctica pertinente.

Orientaciones para el desarrollo

1. Explicar a los participantes el propósito de la actividad y garantizar la confidencialidad de sus respuestas.
2. Promover un ambiente de confianza, respeto y libre expresión.
3. Utilizar las preguntas de manera flexible, profundizando en aquellas que generen mayor discusión o relevancia.

Pregunta	Estudia nte 1	Estudian te 2	Estudiant e 3	Estudiant e 4	Estudian te 5	Estudia nte 6	Estudian te 7	Estudia nte 8	Estudian te 9	Estudia nte 10
1. ¿Qué entienden por leer bien?	Entender y explicar el texto	Comprender y resumir	Responder preguntas	Comprender ideas	Entender contenido	Aprender del texto	Comprender todo	Entender ideas	Comprender	Aprender a leer con fundamento
2. ¿Qué tipos de textos leen con más frecuencia?	Cuentos y redes	Libros escolares	Textos escolares	Historias y noticias	Poco fuera del colegio	Textos del colegio	Cuentos	Redes sociales	Textos variados	Poco
3. ¿Qué dificultades tienen al leer?	Palabras difíciles	Entender mensaje	No entiende partes	Falta de concentración	No entiende palabras	Dificultad para interpretar	Dificultad para resumir	Dificultad para analizar	Dificultad para interpretar	Textos largos
4. ¿Cómo ayudan los docentes a mejorar su comprensión lectora?	Explican bien	A veces ayudan	No siempre ayudan	Usan ejemplos	A veces explican	No siempre ayudan	Sí ayudan	A veces ayudan	Sí ayudan	No ayudan mucho
5. ¿Cómo comprenden en el texto?	Subraya ideas	Relaciona con saberes	Piensa el mensaje	Identifica ideas	Relaciona experiencias	Analiza texto	Subraya y relee	Relaciona ideas	Identifica ideas	Analiza poco
6. ¿Opinan o discuten en clase?	Sí, le gusta	A veces, con pena	No participa	Sí participa	Pena al opinar	Participa poco	Sí participa	Inseguridad	Le gusta opinar	No participa

sobre las lecturas?										
7. ¿Factores del entorno escolar o familiar influyen en hábitos o motivación hacia la lectura?	Apoyo familiar	Influye docente	Falta de libros	Motivación familiar	Poco apoyo	No hay hábito	Apoyo familiar	Influye colegio	Apoyo familiar	Poco apoyo
8. ¿Estrategia para mejorar su lectura y su forma de pensar críticamente?	Debates	Trabajo en grupo	Más explicaciones	Lecturas interesantes	Trabajo grupal	Actividades dinámicas	Debates	Más análisis	Textos del contexto	Más apoyo docente

Anexo 4. Diarios de campo

Diario de campo 	
Sesión de aprendizaje 1. Leer para comprender: comprensión literal	
Fecha: marzo 3 de 2026	Investigadores: Lina María Olaya Hurtado Vicente Valencia Góngora
Objetivo de la sesión de aprendizaje: Fortalecer la comprensión literal mediante la identificación de información explícita en el texto de carácter informativo.	
Lugar: Institución Educativa Río Tapaje	
Participantes: 10 estudiantes del grado decimo de bachillerato	
Hora de inicio: 9:00 am	Hora final: 11: 30 am
NIVEL DESCRIPTIVO	
La sesión inició con una actividad de motivación en la que se plantearon preguntas orientadoras sobre los hábitos de lectura de los estudiantes, generando un espacio de diálogo inicial que permitió reconocer sus percepciones frente a la lectura. Posteriormente, se presentó un texto discontinuo (infografía), a partir del cual los estudiantes realizaron una lectura individual guiada. Durante esta fase, se observó que algunos estudiantes leían de manera superficial, mientras que otros intentaban identificar elementos clave como títulos, imágenes y datos relevantes. En la actividad de desarrollo, se propusieron preguntas enfocadas en la identificación de información explícita, tales como ideas principales, datos específicos y elementos visibles del texto. La mayoría de los estudiantes participó activamente, aunque	



algunos requirieron acompañamiento constante para ubicar la información solicitada. En el cierre de la sesión, se realizó una socialización de respuestas, donde varios estudiantes compartieron sus hallazgos, evidenciando distintos niveles de comprensión.

NIVEL ARGUMENTATIVO

Desde una perspectiva pedagógica, la sesión permitió evidenciar que los estudiantes presentan un nivel inicial en la comprensión literal, caracterizado por la identificación parcial de la información explícita. Sin embargo, la mediación del docente fue clave para orientar la lectura, a través de preguntas guiadas y el acompañamiento individual. Se observó que el uso de textos discontinuos facilitó el acercamiento de los estudiantes a la lectura, ya que estos resultaron más dinámicos y accesibles. Asimismo, la interacción entre estudiantes durante la socialización favoreció el aprendizaje colaborativo, permitiendo que aquellos con mayores dificultades logaran comprender mejor el texto. Este proceso se alinea con enfoques constructivistas, en los cuales el aprendizaje se construye a partir de la interacción y la orientación pedagógica. No obstante, se evidenció la necesidad de continuar fortaleciendo habilidades básicas como la identificación de ideas principales y la organización de la información.

NIVEL SÍNTESIS

En síntesis, la sesión permitió avanzar en el desarrollo de la comprensión literal, evidenciando una participación activa de los estudiantes y un acercamiento progresivo a la identificación de información explícita en los textos. Aunque se presentaron algunas dificultades iniciales, especialmente en estudiantes con menor hábito lector, el acompañamiento docente y las actividades propuestas favorecieron el logro de los objetivos planteados. Esta sesión constituyó un punto de partida importante para el fortalecimiento de las habilidades lectoras, sentando las bases para el desarrollo de niveles de comprensión más complejos en las siguientes sesiones de aprendizaje.

Diario de campo 	
Sesión de aprendizaje 2. Leer entre líneas: comprensión inferencial	
Fecha: marzo 10 de 2026	Investigadores: Lina María Olaya Hurtado Vicente Valencia Góngora
Objetivo de la sesión de aprendizaje: Desarrollar la comprensión inferencial mediante la interpretación de información implícita presente en textos discontinuos.	
Lugar: Institución Educativa Río Tapaje	
Participantes: 10 estudiantes del grado decimo de bachillerato	
Hora de inicio: 9:30 am	Hora final: 11:45 am
NIVEL DESCRIPTIVO	
La sesión inició con una actividad de activación de saberes previos, en la que se plantearon preguntas relacionadas con la interpretación de mensajes implícitos en situaciones cotidianas, lo cual permitió introducir el concepto de “leer entre líneas”. Posteriormente, se presentó un texto breve acompañado de preguntas orientadas a la comprensión inferencial. Durante la lectura, se observó que los estudiantes mostraron mayor interés en comparación con la sesión anterior, participando activamente en la identificación de significados no explícitos. En la actividad de desarrollo, los estudiantes trabajaron en grupos pequeños, donde discutieron posibles interpretaciones del texto, formularon hipótesis y relacionaron la información con sus experiencias personales. Algunos estudiantes lograron inferir correctamente el mensaje del	



autor, mientras que otros requirieron orientación del docente para profundizar en sus respuestas. En el cierre, se realizó una socialización grupal, en la que los estudiantes compartieron sus interpretaciones, generando un espacio de diálogo y contraste de ideas.

NIVEL ARGUMENTATIVO

Desde el punto de vista pedagógico, la sesión evidenció avances en el desarrollo de la comprensión inferencial, ya que los estudiantes comenzaron a ir más allá de la información explícita del texto. El trabajo colaborativo permitió que los estudiantes confrontaran sus ideas y construyeran significados de manera conjunta, fortaleciendo procesos de interpretación. La mediación docente fue fundamental, especialmente a través de preguntas orientadoras que guiaron a los estudiantes hacia la reflexión y el análisis. Este proceso se relaciona con enfoques constructivistas y socioculturales del aprendizaje, donde el conocimiento se construye mediante la interacción y el diálogo. No obstante, se identificó que algunos estudiantes aún presentan dificultades para sustentar sus inferencias, lo que indica la necesidad de seguir fortaleciendo habilidades argumentativas y de interpretación textual.

NIVEL SÍNTESIS

En síntesis, la sesión permitió consolidar avances en la comprensión inferencial, evidenciando una mayor participación, interés y capacidad de los estudiantes para interpretar mensajes implícitos. Las actividades desarrolladas favorecieron la construcción de significados y el diálogo entre pares, contribuyendo al fortalecimiento de las habilidades lectoras. Aunque persisten algunas dificultades en la argumentación de las inferencias, esta sesión representó un progreso importante en el tránsito hacia niveles de comprensión más complejos, preparando a los estudiantes para el desarrollo de la comprensión crítica en las siguientes sesiones.

**Diario de campo****Sesión de aprendizaje 3. Leer para opinar: comprensión crítica y pensamiento crítico****Fecha:** 18 de marzo de 2026**Investigadores:**

Lina María Olaya Hurtado

Vicente Valencia Góngora

Objetivo de la sesión de aprendizaje: : Fortalecer la comprensión crítica y el pensamiento crítico mediante el análisis y la valoración de textos discontinuos de opinión.

Lugar: Institución Educativa Río Tapaje

Participantes: 10 estudiantes del grado decimo de bachillerato

Hora de inicio: 8:00 am**Hora final:** 10: 30 am**NIVEL DESCRIPTIVO**

La sesión inició con una actividad motivadora basada en una pregunta problematizadora relacionada con una situación del contexto de los estudiantes, con el propósito de activar el pensamiento crítico y promover la expresión de opiniones. Posteriormente, se presentó un texto de lectura crítica que abordaba una temática social, el cual fue leído de manera individual y luego comentado en grupo. Durante la actividad de desarrollo, se formularon preguntas orientadas a que los estudiantes analizaran la intención del autor, identificaran posturas y expresaran su acuerdo o desacuerdo frente a las ideas del texto. Se observó una participación más activa en comparación con sesiones anteriores, ya que varios estudiantes compartieron sus opiniones y comenzaron a argumentar sus respuestas. Algunos estudiantes lograron sustentar sus ideas con ejemplos de su contexto, mientras que otros presentaron dificultades para



justificar sus opiniones de manera clara. En el cierre, se realizó un espacio de debate guiado, en el que los estudiantes intercambiaron puntos de vista, evidenciando respeto por la diversidad de opiniones.

NIVEL ARGUMENTATIVO

Desde una perspectiva pedagógica, la sesión permitió evidenciar avances significativos en el desarrollo de la comprensión crítica y el pensamiento crítico. Los estudiantes comenzaron a asumir un rol más activo en el proceso de lectura, pasando de una actitud receptiva a una postura reflexiva y analítica. El uso de preguntas abiertas y problematizadoras, así como el desarrollo de actividades de debate, favoreció la construcción de argumentos y la expresión de ideas propias. La mediación docente fue clave para orientar la discusión, promover el respeto por las opiniones y fortalecer la argumentación de los estudiantes. Este proceso se alinea con enfoques de pedagogía crítica, en los que la lectura se concibe como una herramienta para comprender y cuestionar la realidad. No obstante, se identificó que algunos estudiantes aún presentan dificultades para estructurar argumentos sólidos, lo que sugiere la necesidad de continuar fortaleciendo estas habilidades.

NIVEL SÍNTESIS

En síntesis, la sesión evidenció un avance importante en la capacidad de los estudiantes para analizar, opinar y argumentar a partir de la lectura, lo que refleja el fortalecimiento del pensamiento crítico. La participación activa, el intercambio de ideas y la relación del texto con el contexto contribuyeron a generar un aprendizaje significativo. Aunque persisten algunos desafíos en la argumentación, esta sesión consolidó el tránsito hacia una lectura crítica, preparando a los estudiantes para integrar los diferentes niveles de comprensión en la siguiente sesión.

Diario de campo 	
Sesión de aprendizaje 4. Leer, pensar y transformar: integración de niveles de comprensión	
Fecha: 8 de abril de 2026	Investigadores: Lina María Olaya Hurtado Vicente Valencia Góngora
Objetivo de la sesión de aprendizaje: Integrar la comprensión literal, inferencial y crítica, fortaleciendo el pensamiento crítico a través de la producción de un texto discontinuo.	
Lugar: Institución Educativa Río Tapaje	
Participantes: 10 estudiantes del grado decimo de bachillerato	
Hora de inicio: 9: 00 am	Hora final: 11: 30 am
NIVEL DESCRIPTIVO	
La sesión inició con una actividad de recuperación de aprendizajes previos, en la que los estudiantes recordaron los niveles de comprensión trabajados en sesiones anteriores: literal, inferencial y crítica. Posteriormente, se presentó un texto integrador que abordaba una problemática social cercana a su contexto, el cual fue analizado de manera individual y luego en grupos. Durante la actividad de desarrollo, se propusieron preguntas que articulaban los tres niveles de comprensión, permitiendo a los estudiantes identificar información explícita, interpretar significados implícitos y emitir juicios críticos frente al contenido del texto. Se observó una participación activa y mayor seguridad en los estudiantes al responder, así como una mejor organización de sus ideas. Varios estudiantes lograron relacionar el texto con	



situaciones de su entorno, evidenciando un nivel de reflexión más profundo. En el cierre, se realizó una socialización general en la que los estudiantes compartieron sus conclusiones y reflexiones, destacando la importancia de la lectura para comprender y transformar su realidad.

NIVEL ARGUMENTATIVO

Desde el punto de vista pedagógico, esta sesión permitió evidenciar la consolidación de los aprendizajes desarrollados a lo largo de la estrategia didáctica. Los estudiantes demostraron avances en la integración de los niveles de comprensión lectora, logrando no solo identificar información, sino también interpretarla y analizarla críticamente. El trabajo colaborativo favoreció el intercambio de ideas y el fortalecimiento de habilidades argumentativas, mientras que la mediación docente orientó la profundización de los análisis. Este proceso refleja un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante, donde el aprendizaje se construye a partir de la interacción, la reflexión y la contextualización. Asimismo, se evidenció un mayor desarrollo del pensamiento crítico, ya que los estudiantes lograron cuestionar, opinar y proponer ideas frente a las problemáticas abordadas en el texto. No obstante, se identificó que algunos estudiantes aún requieren fortalecer la coherencia y profundidad en sus argumentos.

NIVEL SÍNTESIS

En síntesis, la sesión permitió integrar y consolidar los aprendizajes relacionados con la comprensión literal, inferencial y crítica, evidenciando avances significativos en las habilidades lectoras y en el pensamiento crítico de los estudiantes. La participación activa, la capacidad de análisis y la relación del contenido con el contexto reflejan un proceso de aprendizaje significativo. Esta sesión cerró de manera positiva la implementación de la estrategia didáctica, mostrando que los estudiantes han desarrollado una lectura más reflexiva y crítica, aunque se reconoce la importancia de continuar fortaleciendo estos procesos en la práctica educativa.

Anexo 5. Participación de los estudiantes en las actividades educativas



