MSE

LEER EL TERRITORIO:
alfabetización, lenguaje y comprensión lectora en escuelas rurales

Investigación Educativa y Narrativas Pedagógicas

ISBN: 979-8-9977366-9-9

UTE
UNIVERSITY OF TECHNOLOGY AND EDUCATION

GLOBAL EDUCATION AND TECHNOLOGY CONGRESS
UNIVERSITY OF TECHNOLOGY AND EDUCATION

LEER EL TERRITORIO: alfabetización, lenguaje y comprensión lectora en escuelas rurales

Acceso abierto / Open Access. El presente libro ha sido sometido a un proceso de revisión (pares externos). La publicación cuenta con el aval de la University of Technology and Education, tras haber superado los protocolos editoriales estandarizados que aseguran el cumplimiento de las normas académicas establecidas para publicaciones de carácter científico.

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en



Primera publicación: agosto, 2026

De esta edición:

Fondo Editorial UTE

Tel.: +1 (754) 465-3517

https://uted.us/ - https://books.uted.us/

University of Technology and Education

Florida Department of Education, License #12837. 2010 NW 150th Ave Ste 213, Pembroke Pines, FL 33028, Estados Unidos

ISBN: 979-8-9977366-9-9

DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.11*

Esta publicación es el resultado del I Congreso Internacional sobre Educación Global y Tecnología, celebrado bajo los auspicios de la Universidad de Tecnología y Educación. https://ce.uted.us/congreso/

Leer el territorio : alfabetización, lenguaje y comprensión lectora en escuelas ruralesAutores/asTatiana Casas Palacios; Liliana Patricia Saldarriaga Hincapié; Leidy Johana Garzón Jiménez; Alexander Saldarriaga Hincapié; Luz Mary Agudelo Torres; Clara María Solano Hernández; Dominga Mabel Cogollo Osorio; Alexander Eliecer Galván Moya; Yenis Patricia Ramírez Rodríguez; Lesly Carolina Arregocés Martínez; Lesby Judith Pájaro López; Gary Daniel Lara González; Danarlys Elena Martínez Medrano; Denis Rosa Suárez Hoyos; Jose Bernardo Contreras Banda; Sandy Vanessa Pérez Sánchez; María Isabel Holguín Guisao; Ana Isabel Padilla Vega; Andrés Felipe Espitia Muñoz: Fondo editorial University of Technology and Education 2026

ISBN: 979-8-9977366-9-9

128 páginas.

1. derecho fiscal, 2. administración tributaria, 3. plataformas digitales, 4. impuesto predial, 5. tenencia vehicular, 6. cultura tributaria

Materia: 343 - Derecho militar. tributario. mercantil. industrial

Clasificación Thema: LNUY - Procedimiento tributario: Gestión, recaudación, inspección y revisión. Infracciones y sanciones tributarias

Cita sugerida (APA 7ma): Leer el territorio: alfabetización, lenguaje y comprensión lectora en escuelas rurales.

Contenido

RESUMEN 6
Capítulo 1 7
¿Comprender o responder? La voz infantil como vacío epistemológico en la comprensión lectora escolar 8
Alexander Saldarriaga Hincapié 8
Leidy Johana Garzón Jiménez 8
Liliana Patricia Saldarriaga Hincapié 8
Capítulo 2 26
Entre imágenes y lenguaje: la historieta como recurso didáctico para potenciar la comprensión lectora en contextos rurales 27
Dominga Mabel Cogollo Osorio 27
Clara María Solano Hernández 27
Luz Mary Agudelo Torres 27
Capítulo 3 39
Comprensión lectora en contextos rurales: revisión documental sobre estrategias de planes lectores 40
Lesly Carolina Arregocés Martínez 40
Yenis Patricia Ramírez Rodríguez 40
Alexander Eliecer Galván Moya 40
Capítulo 4 67
Incidencia del método socioconstructivista “Palabras Mágicas” en la alfabetización inicial de estudiantes de grado primero en contexto rural 68
Danarlys Elena Martínez Medrano 68
Gary Daniel Lara González 68
Tatiana Casas Palacios 68
Capítulo 5 81
Análisis documental sobre el aprendizaje en lectoescritura antes, durante y después de la pandemia COVID-19 en estudiantes de básica primaria 82
Denis Rosa Suárez Hoyos 82
Capítulo 6 97
Textos multimodales como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en educación primaria rural 98
Sandy Vanessa Pérez Sánchez 98
Jose Bernardo Contreras Banda 98

Capítulo 7 115
Comprensión lectora en básica primaria desde los planteamientos de Isabel Solé 116
Lesby Judith Pájaro López 116
Andrés Felipe Espitia Muñoz 116
Ana Isabel Padilla Vega 116
María Isabel Holguín Guisao 116

RESUMEN

Este libro reúne reflexiones y análisis sobre la relación entre el territorio, la alfabetización, el lenguaje y la comprensión lectora en el contexto de las escuelas rurales. A partir de distintas perspectivas, se examinan temas como las prácticas letradas situadas, la lectura del entorno socioambiental como texto vivo, el desarrollo de habilidades lingüísticas en aulas multigrado y la vinculación entre la oralidad comunitaria y la comprensión de textos escritos. Asimismo, se abordan las percepciones docentes frente a los procesos de lectoescritura, las tensiones entre los diseños curriculares estandarizados y las realidades del campo, y la incorporación de enfoques críticos que valoran la cultura local como eje fundamental del aprendizaje. En conjunto, los capítulos muestran que la mejora educativa no depende únicamente de la aplicación de métodos genéricos, sino de promover una mediación pedagógica arraigada en el territorio que fortalezca el lenguaje, la identidad y las capacidades críticas de los estudiantes rurales.

Capítulo 1

¿Comprender o responder? La voz infantil como vacío epistemológico en la comprensión lectora escolar

Alexander Saldarriaga Hincapié [1]

Leidy Johana Garzón Jiménez [2]

Liliana Patricia Saldarriaga Hincapié [3]

Recibido: 15 Mar. 2026 | Aceptado: 26 May. 2026 | Publicado: 05 Jul. 2026

[1] University of Technology and Education, United States.

alexander.saldarriagah2025@uted.us https://orcid.org/0009-0002-0966-8632

[2] University of Technology and Education, United States.

leidy.garzonj2025@ute.us https://orcid.org/0009-0007-8332-2898

[3] University of Technology and Education, United States.

liliana.saldarriagah2025@uted.us https://orcid.org/0009-0008-6412-6098

RESUMEN

La comprensión lectora constituye un objetivo central de la educación primaria, aunque buena parte de la investigación ha privilegiado el rendimiento y la evaluación estandarizada, dejando en segundo plano la experiencia infantil. Este ensayo científico reflexiona, a partir de referentes teóricos y antecedentes investigativos, sobre la necesidad de incorporar la voz de los niños en los procesos lectores, tomando como soporte una investigación desarrollada en tercer grado de la Institución Educativa Procesa Delgado, en Alejandría, Antioquia. Se revisan los niveles de lectura literal, inferencial y crítico, articulados con aportes de la hermenéutica filosófica y la pedagogía crítica. Se sostiene que comprender implica construir sentido desde la experiencia, el lenguaje y las prácticas escolares, más allá de localizar información o responder preguntas. Se concluye que reconocer la voz infantil constituye una necesidad ética y epistemológica para enriquecer las prácticas pedagógicas y comprender los desafíos lectores en su complejidad.

Palabras clave: Educación primaria, interpretación de textos, participación estudiantil, prácticas pedagógicas.

1.1. INTRODUCCIÓN

¿Qué significa "comprender" un texto en tercer grado? La pregunta parece sencilla, pero en el contexto escolar suele reducirse a responder cuestionarios o identificar ideas explícitas. Con frecuencia, la comprensión se asocia principalmente con el rendimiento observable, especialmente en relación con los niveles literal, inferencial y crítico (MEN, 2006). En ese marco, el niño aprende pronto que lo que importa no es lo que interpreta, sino lo que coincide con la respuesta esperada.

En contextos escolares colombianos la comprensión lectora aparece como un desafío persistente. Informes nacionales e internacionales han señalado dificultades para avanzar hacia niveles inferenciales y críticos, y han advertido brechas asociadas al acceso a recursos, a las condiciones socioeconómicas y a la calidad de las mediaciones pedagógicas (ICFES, 2023; UNESCO, 2017). No obstante, estos diagnósticos suelen privilegiar análisis cuantitativos del desempeño, dejando en segundo plano cómo los propios estudiantes interpretan sus dificultades.

Lo que pocas veces aparece con claridad es una pregunta distinta: ¿cómo interpretan los niños aquello que les cuesta comprender? Es decir, cómo explican desde su propia

experiencia: ¿por qué un texto se les vuelve confuso?, ¿por qué se "pierden" en una lectura?, ¿por qué una pregunta les parece imposible? o ¿por qué sienten miedo cuando deben leer en voz alta?

En la Institución Educativa Procesa Delgado, ubicada en el municipio de Alejandría (Antioquia), esta inquietud emerge a partir de observaciones realizadas en tercer grado, donde se evidencian dificultades recurrentes en procesos inferenciales y críticos, acompañadas de manifestaciones emocionales y conductuales que sugieren que la comprensión lectora no responde únicamente a factores cognitivos, sino también a una experiencia escolar situada. Esta inquietud emerge de manera concreta.

Desde perspectivas como la hermenéutica filosófica (Gadamer, 1998) y la pedagogía crítica (Freire, 1970), comprender implica un proceso de construcción de sentido mediado por el lenguaje, la cultura y el diálogo. En este marco, el presente artículo ensayo científico analiza fundamentos teóricos y antecedentes investigativos que sustentan una investigación en curso centrada en la voz infantil, con el propósito

de problematizar enfoques adultocéntricos y ampliar la comprensión de los desafíos lectores más allá del rendimiento medible.

El aporte de esta revisión al campo educativo consiste en problematizar un vacío persistente: la tendencia a estudiar la comprensión lectora como rendimiento medible, mientras se minimiza el lugar de los niños como sujetos interpretantes. Este giro no es menor. Implica reconocer que el niño no solo "falla" o "acierta", sino que produce explicaciones, significados y emociones sobre lo que la lectura representa en su vida escolar.

1.2. DESARROLLO

1.2.1 Contexto General: comprensión lectora y participación infantil en educación primaria

En el campo educativo contemporáneo, especialmente en la educación primaria, la comprensión lectora ocupa un lugar central, tanto por su carácter transversal como por su incidencia en el desempeño académico. La clasificación en niveles literal, inferencial y crítico estructura planes de área, guías didácticas y sistemas de evaluación externa. Sin embargo, esta organización curricular convive con una tensión persistente: mientras el discurso pedagógico presenta la lectura como experiencia formativa, el discurso evaluativo la convierte en indicador de rendimiento.

En este escenario, la participación estudiantil ha ganado presencia en el discurso educativo. No obstante, cuando se trata de niños pequeños, la noción de participación suele operar de manera limitada. Con frecuencia, la voz infantil se admite en espacios simbólicos como la elección de actividades o intervenciones específicas; pero pierde legitimidad cuando cuestiona prácticas de evaluación o dinámicas de aula. Como advierte Cook-Sather (2006), la discusión sobre student voice no es meramente metodológica, sino que implica relaciones de poder y reconocimiento.

En contextos latinoamericanos, el adultocentrismo ha influido en la investigación sobre infancia, privilegiando miradas externas que describen al niño como objeto de estudio más que como sujeto interpretante. Esta tensión resulta especialmente relevante en el análisis de la comprensión lectora y por ello se constituye como el

elemento principal de análisis que se presenta en este artículo en los siguientes apartados.

1.2.2 Revisión de la literatura: estado actual del conocimiento: Avances relevantes y un vacío persistente

Los antecedentes revisados coinciden en reconocer la comprensión lectora como desafío escolar. Se encuentran propuestas didácticas, programas de intervención y análisis de factores asociados al rendimiento. Sin embargo, la mayoría de estos estudios mantiene una lógica que se orienta en mejorar la eficacia pedagógica: qué estrategia mejora resultados, qué metodología eleva puntajes, qué actividad produce mayor avance.

Así, por ejemplo, Peña García (2019) analiza el desafío de la comprensión lectora en primaria y evidencia dificultades para avanzar hacia niveles inferenciales y críticos. Su aporte es importante porque reconoce la comprensión como problema estructural, no como asunto individual aislado.

Por su parte, Morales Díaz (2021) propone estrategias para mejorar competencias lectoras en grado segundo y Sánchez García (2018) describe talleres educativos para fortalecer comprensión lectora en estudiantes de tercer grado. Este tipo de trabajos resultan valiosos para la práctica pedagógica y destacan la mediación docente como factor clave, aunque el estudiante aparece principalmente como receptor de intervención y análisis, sigue centrado en la estrategia y menos en la interpretación subjetiva del niño.

Adicionalmente, puede destacarse el trabajo de Muñoz Rincón (2024) quien analiza competencias comunicativas y estrategias de lectura y escritura en tercer grado ampliando la mirada más allá de la decodificación. Su estudio reciente, muestra interés por integrar habilidades comunicativas y se enfoca en el desempeño y no en la experiencia narrada.

Zapata Marín (2020) aporta una mirada contextual desde escenarios rurales donde la lectura se ve afectada por condiciones materiales, prácticas familiares y acceso desigual a textos. Su enfoque resulta especialmente pertinente para territorios como Alejandría. Mientras que, Sholikah et al. (2019) analizan cómo factores socioeconómicos y el entorno familiar influyen en habilidades lectoras. Sus hallazgos

entonces contribuyen a desmontar la idea de que el problema lector se origina exclusivamente en la escuela.

En conjunto, los antecedentes citados anteriormente, son valiosos al ofrecer marcos didácticos y explicativos sólidos en relación con estrategias de intervención y condiciones estructurales que afectan el desempeño lector. La literatura revisada ha permitido comprender la comprensión lectora como un proceso complejo que involucra habilidades cognitivas, factores contextuales y variables socioeconómicas, así como identificar prácticas pedagógicas que favorecen avances en los niveles literal, inferencial y crítico. Asimismo, estos estudios han contribuido a desmontar la idea de que las dificultades lectoras responden exclusivamente a carencias individuales, reconociendo la influencia del entorno familiar, las condiciones escolares y la calidad de las mediaciones educativas.

Sin embargo, esta producción académica, aunque amplia y pertinente, se ha desarrollado predominantemente desde una lógica externa de análisis: describe desempeños, evalúa intervenciones y propone mejoras metodológicas, pero rara vez se detiene en la experiencia subjetiva del estudiante como fuente central de comprensión del fenómeno lector.

1.2.3 Identificación de vacíos

Aunque el campo de la comprensión lectora ha producido avances significativos en términos teóricos y didácticos, la revisión evidencia una asimetría persistente en la forma en que se construye el conocimiento sobre el fenómeno. La mayoría de las investigaciones se sitúa desde una mirada externa que observa, mide y clasifica el desempeño lector, pero que rara vez incorpora de manera sistemática la perspectiva del propio estudiante como fuente primaria de interpretación.

A pesar de los aportes mencionados, persiste una ausencia significativa en la literatura: la escasa incorporación de la voz infantil como fuente interpretativa central en el análisis de la comprensión lectora. En la mayoría de los estudios, el estudiante aparece como sujeto evaluado, intervenido o clasificado, pero raramente como sujeto interpretante capaz de narrar su experiencia frente a la lectura, explicar sus dificultades, describir sus emociones o dar sentido a sus procesos de comprensión.

Esta omisión limita el alcance explicativo del campo, pues privilegia el rendimiento medible sobre la experiencia vivida. La comprensión lectora termina siendo descrita como conjunto de habilidades observables, sin atender suficientemente a las condiciones simbólicas, emocionales y culturales que configuran la relación del niño con el texto y con la evaluación escolar.

El vacío identificado no radica, por tanto, en la falta de estrategias pedagógicas ni en la ausencia de modelos explicativos, sino en la insuficiente integración de la dimensión subjetiva y narrativa del estudiante como componente constitutivo del fenómeno lector. Reconocer este vacío no implica desconocer los avances existentes, sino ampliar el horizonte de análisis hacia una comprensión más compleja, donde el niño no sea únicamente objeto de estudio, sino sujeto de interpretación. Este desplazamiento epistemológico fundamenta la pertinencia de la investigación en curso y orienta su apuesta por situar la voz infantil en el centro del análisis.

1.2.4 Argumentos principales

Frente a la escasa consideración de la voz infantil como fuente interpretativa en el análisis de la comprensión lectora como principal vacío identificado, resulta necesario fundamentar conceptualmente una perspectiva que permita ampliar el horizonte de comprensión del fenómeno. No se trata únicamente de agregar una variable más al estudio del rendimiento lector, sino de replantear las bases desde las cuales se interpreta el proceso de comprender en la escuela. En este sentido, los argumentos que se presentan a continuación buscan sustentar tres ejes articuladores: el reconocimiento epistemológico de la voz infantil, la comprensión lectora como experiencia interpretativa situada y la dimensión ética y afectiva que atraviesa la relación del estudiante con el texto. Estos ejes no constituyen apartados aislados, sino dimensiones interdependientes que permiten problematizar las concepciones hegemónicas sobre la lectura escolar.

1.2.5 La voz infantil: entre participación simbólica y reconocimiento epistemológico

En educación se habla cada vez más de participación estudiantil. Sin embargo, conviene preguntarse qué se entiende por participación cuando se trata de niños pequeños. En muchas escuelas, la voz infantil se considera un elemento decorativo: se les escucha para actos culturales, para elegir un tema o para “opinar” al final de una

actividad. Pero cuando la voz del niño contradice el orden de la clase o cuestiona la forma de evaluar, esa voz se vuelve incómoda.

Cook-Sather (2006) plantea que la noción de "student voice" no es simplemente un recurso metodológico; es una discusión sobre poder y legitimidad. En la práctica escolar, esto se nota en la manera en que se definen las preguntas: el docente pregunta para verificar una respuesta, no para abrir un diálogo interpretativo.

En el campo latinoamericano, el adultocentrismo ha influido en la forma de investigar la infancia. A menudo se asume que los niños no pueden explicar procesos complejos o que sus narraciones carecen de consistencia. Esta idea, aunque rara vez se expresa de forma explícita, opera como filtro: se prefiere hablar sobre ellos antes que hablar con ellos.

La investigación biográfico-narrativa, por el contrario, insiste en que la experiencia educativa debe comprenderse desde los relatos de los sujetos. Bolívar (2001, 2010) propone que las narraciones no son simples testimonios; son modos de interpretación de lo vivido. Si se traslada esta idea a la comprensión lectora, aparece una posibilidad: comprender las dificultades lectoras no sólo desde pruebas, sino desde lo que los niños cuentan sobre su relación con los textos, las preguntas y los errores.

Se sostiene entonces que el problema de fondo no es que la escuela no escuche a los niños, sino que con frecuencia no sabe qué hacer con lo que dicen. La voz infantil no encaja fácilmente en formatos estandarizados, porque no se organiza en "indicadores" ni en categorías cerradas. Justamente por eso resulta valiosa.

En este punto, la discusión se vincula directamente con la manera como se concibe la comprensión lectora en la escuela primaria. Escuchar auténticamente su voz de los niños implica reconocerlos como sujetos que interpretan, que toman postura y que construyen sentido desde su experiencia.

La comprensión lectora en la escuela primaria no puede reducirse a la repetición de información, sino que implica una toma de posición frente al texto. En este sentido, resulta necesario cuestionar prácticas pedagógicas tradicionales que conciben al estudiante como un receptor pasivo, entendido como un sujeto que debe ser llenado de contenidos, sin dar lugar a la expresión ni a la construcción del aprendizaje desde

sus propios puntos de vista, vivencias y experiencias de vida. Estas prácticas, propias de lo que Paulo Freire (1996) denomina educación bancaria, limitan la participación del estudiante y reducen la lectura a un ejercicio mecánico. Cuando la lectura se restringe a la extracción de información literal, se impide que el niño interprete, cuestione y dialogue con el texto, debilitando así el desarrollo de una comprensión crítica.

Asumir la voz infantil implica reconocer que los estudiantes llegan al aula con saberes previos, experiencias familiares y formas de interpretar el mundo que inciden en la comprensión. Desde esta perspectiva, alfabetizar no se limita a leer la palabra, sino también a leer el mundo (Freire & Macedo, 1987). Sin embargo, en muchas prácticas escolares esta voz es invisibilizada, lo que limita la construcción de una postura crítica.

En consecuencia, promover la comprensión lectora exige legitimar la palabra del niño como sujeto activo del proceso. No se trata únicamente de enseñar estrategias, sino de construir una cultura escolar que favorezca la interpretación, el cuestionamiento y la argumentación.

1.2.6 comprensión como experiencia situada - Niveles literal, inferencial y crítico

La comprensión lectora suele organizarse en tres niveles: literal, inferencial y crítico. Esta clasificación es ampliamente usada en planes de área, guías didácticas y pruebas externas. No obstante, en el aula esos niveles no aparecen como una progresión lineal.

En el nivel literal, se espera que el niño identifique información explícita. En la práctica, esto se traduce en tareas frecuentes: subrayar, localizar datos, copiar frases textuales.

En muchas clases de primaria, este nivel se convierte en el modelo dominante de lectura. El niño aprende que leer es “encontrar la respuesta en el texto”. Por eso, cuando se le pide inferir, responde con honestidad: “profe, eso no está escrito”.

Ese “no está escrito” no es ignorancia. Es el resultado lógico de una enseñanza centrada en la literalidad. El estudiante ha sido entrenado para buscar coincidencias textuales, no para construir sentido.

En el nivel inferencial, se requiere conectar información, anticipar, deducir, interpretar intenciones. Aquí aparecen bloqueos frecuentes. No porque el niño no piense, sino porque el aula no siempre legítima la conjetura. Inferir implica riesgo: el estudiante puede equivocarse, y en contextos donde el error se sanciona con burla o calificación baja, la inferencia se vuelve un territorio peligroso.

En el nivel crítico, se espera que el estudiante evalúe, cuestione, compare con su realidad y argumente. Sin embargo, en la escuela ocurre una paradoja: se pide criticidad, pero se evalúa con respuestas únicas. El pensamiento crítico se reduce entonces a repetir un discurso esperado, como si la crítica pudiera convertirse en plantilla.

Cassany (2006) afirma:

> Leer requiere descodificar las palabras del texto, exige que el lector aporteconocimientos previos, obliga a inferir todo lo que no se dice… pero la comprensión proviene de la comunidad de hablantes; el significado nace de la cultura que comparten el autor y el lector. (p. 12-13)

Esta idea resulta decisiva para comprender por qué muchos niños "fallan" en comprensión crítica: no se trata únicamente de capacidad cognitiva, sino de un marco cultural y pedagógico que define qué interpretaciones son válidas. Esta concepción sitúa al lector como un sujeto activo que dialoga con el texto desde su historia, sus saberes y su contexto sociocultural.

La hermenéutica de Gadamer ofrece un soporte contundente para esta discusión. Gadamer afirma: "Comprender es siempre interpretar" (Gadamer, 1990, p. 401). Si comprender es interpretar, entonces una escuela que solo valida respuestas únicas está reduciendo el acto de comprensión a un ejercicio de ajuste. En ese punto, el estudiante no aprende a interpretar, sino a adivinar.

Más aún, Gadamer señala: "El ser que puede ser comprendido es el lenguaje" (Gadamer, 1990, p. 567). Esto implica que el lenguaje del niño, su modo de explicar, su manera de narrar lo leído, incluso sus silencios; es parte constitutiva de la comprensión. Sin embargo, la evaluación escolar tiende a valorar el producto escrito más que el proceso oral, y en primaria esa decisión tiene consecuencias profundas.

Es así como se concluye que el campo educativo ha producido suficientes modelos para clasificar niveles de comprensión, pero aún falta comprender cómo esos niveles se experimentan en la vida cotidiana del aula.

La comprensión lectora no ocurre de manera aislada ni exclusivamente individual, sino que se construye en contextos sociales y culturales específicos. En el aula, es frecuente observar que algunos estudiantes presentan dificultades en evaluaciones escritas, pero logran expresar comprensión en espacios de interacción con sus pares. Este fenómeno evidencia el carácter social del aprendizaje y permite reconocer que la comprensión lectora también se configura desde la experiencia cotidiana del niño: desde el momento en que puede observar su mundo y otorgarle significado, desde lo que vive en su entorno, desde lo que comparte con sus pares e incluso desde aquello que una imagen le comunica sin necesidad de palabras.

Desde la teoría sociocultural, Lev Vygotsky (1978) plantea que el aprendizaje se desarrolla primero en el plano social y posteriormente en el individual. Su concepto de zona de desarrollo próximo permite comprender que la mediación, el diálogo y el acompañamiento son fundamentales para el desarrollo de la comprensión. En este sentido, leer no se limita al texto escrito, sino que implica interpretar múltiples formas de representación y significado presentes en la vida cotidiana.

No obstante, muchas prácticas educativas continúan privilegiando la evaluación individual y silenciosa, lo que invisibiliza la construcción colectiva del significado. Esta situación afecta especialmente los niveles inferencial y crítico, que requieren procesos de interacción, contraste de ideas y argumentación.

Por tanto, reconocer la comprensión lectora como una experiencia situada implica transformar el aula en un espacio de diálogo, donde el significado se construya de manera compartida y donde se valoren las diversas formas en que los niños comprenden e interpretan su realidad.

1.2.7 La dimensión ética y afectiva de la comprensión

La comprensión lectora también posee una dimensión ética y afectiva que incide directamente en los procesos de aprendizaje. La manera en que el docente valida o limita las intervenciones de los estudiantes influye en su disposición a participar.

Cuando la opinión es desestimada o el error es sancionado, se inhibe la construcción del pensamiento crítico. Del mismo modo, cuando se emplean expresiones que desmotivan, por ejemplo, afirmar que un niño "no sabe leer" únicamente porque no logra decodificar letras, se reduce la comprensión a un proceso mecánico y se desconoce la diversidad de formas en que los estudiantes construyen significados.

Desde esta perspectiva, enseñar no implica transferir conocimientos, sino generar condiciones para su construcción, lo cual exige una postura pedagógica que reconozca y valore cada intervención del estudiante como una oportunidad para animar, escuchar y acompañar su proceso (Paulo Freire, 1996). Esto supone reconocer al estudiante como sujeto de pensamiento, capaz de interpretar y producir significado, incluso cuando su lectura no se ajusta a los parámetros tradicionales.

Asimismo, el enfoque sociocultural resalta que las relaciones interpersonales y el clima emocional del aula influyen en el aprendizaje (Lev Vygotsky, 1978). Un ambiente de confianza favorece la participación y el desarrollo de habilidades interpretativas, mientras que un entorno restrictivo limita la expresión. En este sentido, cada interacción en el aula tiene un valor formativo que trasciende lo académico.

Por tanto, el desarrollo de la comprensión lectora no depende únicamente de estrategias didácticas, sino de una ética pedagógica que reconozca la voz, la experiencia y la subjetividad del estudiante, promoviendo espacios donde leer también sea sentirse escuchado, valorado y motivado a pensar.

1.2.8 Análisis crítico e implicaciones

La revisión realizada permite identificar una tensión estructural en el campo educativo: mientras los marcos evaluativos priorizan resultados cuantificables, las perspectivas hermenéuticas y críticas invitan a comprender la lectura como experiencia interpretativa situada.

Esta tensión tiene implicaciones pedagógicas y éticas. Pedagógicas, porque la reducción de la comprensión a indicadores limita el desarrollo de prácticas dialógicas que favorezcan la inferencia y la criticidad. Éticas, porque invisibilizar la voz infantil reproduce relaciones de poder donde el adulto monopoliza la interpretación legítima.

Así pues, en el discurso pedagógico, la comprensión lectora es una puerta al aprendizaje y al pensamiento crítico. En el discurso evaluativo, la comprensión lectora

es un indicador. El problema aparece cuando el indicador se convierte en el objetivo y el proceso se vuelve secundario. En primaria esto se ve con facilidad: los niños aprenden a leer para responder, no para comprender.

En ese punto, la comprensión inferencial se vuelve un salto abrupto. No porque el niño no tenga capacidad, sino porque la escuela no siempre construye puentes. Inferir implica conjeturar, y conjeturar implica arriesgarse. Sin embargo, en muchas aulas el error se sanciona. En ocasiones se sanciona con nota, pero también con gestos: la corrección inmediata, la comparación con otros, la frase "usted no pone cuidado". Así, la inferencia se vuelve un lugar donde el niño prefiere callar.

La comprensión crítica enfrenta un obstáculo todavía mayor. Se supone que el estudiante debe emitir una postura. Pero en la práctica escolar la postura está condicionada: se espera que el niño critique lo que la guía considera criticable y que concluya lo que el docente considera correcto. De esta manera, la lectura crítica se transforma en una simulación.

Desde la hermenéutica, esta situación resulta problemática. Gadamer recuerda que comprender implica interpretar, y que toda interpretación se produce desde un

horizonte histórico y cultural. La frase "Comprender es siempre interpretar" (Gadamer, 1990, p. 401) adquiere aquí un peso pedagógico fuerte: si el aula no permite interpretar, entonces no está enseñando comprensión, está enseñando ajuste.

Más aún, cuando Gadamer afirma que "El ser que puede ser comprendido es lenguaje" (Gadamer, 1990, p. 567), coloca en el centro la dimensión comunicativa. En primaria, la comprensión se revela muchas veces en la conversación: en cómo el niño narra el cuento, en cómo explica una palabra, en cómo relaciona la historia con su vida. Sin embargo, los sistemas de evaluación suelen privilegiar el producto escrito y penalizar la oralidad. En contextos rurales, donde la tradición oral es fuerte, esta decisión puede producir exclusión simbólica.

Freire ayuda a comprender que este no es un asunto técnico. Cuando la lectura se convierte en repetición, se reproduce una pedagogía bancaria. En cambio, una lectura que promueve la pregunta y la interpretación abre posibilidades de autonomía. La dificultad es que la escuela actual está atravesada por exigencias de estandarización.

Se exige inclusión, pero se mide con instrumentos homogéneos. Se habla de pensamiento crítico, pero se evalúa con respuestas únicas.

Aquí aparece el adultocentrismo como problema estructural. La escuela define qué significa comprender, qué significa argumentar y qué significa leer críticamente. El niño es evaluado según criterios que no construyó. Su voz queda subordinada. Cuando el estudiante interpreta desde su experiencia, por ejemplo, relacionando un texto con su vida familiar o con el territorio rural; esa interpretación puede ser descartada como irrelevante, aunque sea profundamente significativa.

Vygotsky aporta una clave para cuestionar la idea de comprensión como habilidad individual. Su afirmación "Lo que un niño puede hacer hoy con ayuda, será capaz de hacerlo por sí mismo mañana" (Vygotsky, 1978, p. 87) permite interpretar que la comprensión lectora se fortalece con mediación y diálogo. Sin embargo, en muchas aulas la comprensión se evalúa como acto solitario: el niño frente a una hoja, con tiempo limitado y presión por responder. En ese formato, el lenguaje se reduce a prueba, no a interacción.

Esta contradicción se vuelve evidente en la práctica: un niño puede explicar oralmente una historia, pero no responder el cuestionario escrito; puede debatir con un compañero, pero no escribir un argumento; puede inferir en conversación, pero no en evaluación. ¿Se trata de falta de comprensión? No necesariamente. Se trata, muchas veces, de un modelo escolar que no reconoce las múltiples formas de comprender.

Ricoeur ofrece una perspectiva complementaria: leer también implica construirse como sujeto. Cuando el niño se enfrenta a textos en los que no se reconoce, cuando la lectura se convierte en escenario de vergüenza, la comprensión deja de ser posibilidad y se

convierte en amenaza. La frase "El texto es la mediación por la cual nos comprendemos a nosotros mismos" (Ricoeur, 1996, p. 114) ayuda a entender que la lectura tiene un impacto subjetivo. En primaria, ese impacto es decisivo: puede fortalecer confianza o producir rechazo permanente hacia los textos.

En conjunto, esta revisión revela que el problema de la comprensión lectora no puede interpretarse solo como déficit. El campo educativo necesita mirar también las condiciones escolares que producen ese déficit: la estandarización, el adultocentrismo,

la evaluación centrada en respuestas únicas y la exclusión de la palabra infantil como fuente válida de conocimiento.

Por ello, se sostiene que escuchar a los niños no es un recurso metodológico menor. Es una postura ética y epistemológica: implica reconocer que los estudiantes no son únicamente destinatarios de estrategias, sino sujetos capaces de interpretar su experiencia. Incorporar su voz permite comprender los desafíos literal, inferencial y crítico desde dentro del aula, no solo desde la lógica del rendimiento.

En el marco de la investigación en curso desarrollada en la Institución Educativa Procesa Delgado (Alejandría, Antioquia), esta revisión sustenta la necesidad de escuchar a los estudiantes como sujetos capaces de explicar qué significa para ellos comprender, confundirse, equivocarse o interpretar. Incorporar su palabra permite ampliar la comprensión de los niveles literal, inferencial y crítico más allá del rendimiento medible y avanzar hacia una lectura entendida como experiencia formativa integral.

1.3. CONCLUSIONES

La revisión realizada permite sostener que la comprensión lectora en educación primaria debe entenderse como un proceso interpretativo situado, atravesado por lenguaje, mediación escolar, emociones y condiciones socioculturales. En ese sentido, los niveles literal, inferencial y crítico no operan únicamente como escalas cognitivas, sino como experiencias escolares diferenciadas que se viven con distintas tensiones.

Los antecedentes revisados muestran avances importantes en propuestas didácticas y análisis de factores asociados al rendimiento lector. Sin embargo, persiste un vacío relevante: la escasa presencia de la voz infantil como eje explicativo. En la mayoría de los estudios, el niño aparece como sujeto evaluado o intervenido, pero rara vez como sujeto interpretante capaz de narrar lo que le cuesta, lo que teme, lo que evita o lo que lo ayuda a comprender.

Finalmente, se sostiene que incorporar la voz de los niños en la investigación sobre comprensión lectora constituye un aporte necesario para el campo educativo, no solo por razones metodológicas, sino por razones éticas y pedagógicas. Comprender cómo los niños interpretan sus desafíos lectores permite diseñar mediaciones más

coherentes, reducir prácticas evaluativas excluyentes y avanzar hacia una educación que no solo mida comprensión, sino que la construya como experiencia significativa.

1.4. REFERENCIAS

Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. La Muralla.

Bolívar, A. (2010). *La investigación narrativa en educación: Sentido y aplicaciones*. Aljibe.

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

Bruner, J. (2002). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.

Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry, 36*(4), 359–390. https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el niño*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin & Garvey.

Gadamer, H.-G. (1990). *Verdad y método* (J. Aparicio & R. de Agapito, Trads.). Ediciones Sígueme. (Obra original publicada en 1960).

ICFES. (2023). *Informe de resultados Pruebas Saber 3° (2022–2023)*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Ministerio de Educación Nacional.

Morales Díaz, D. M. (2021). *Mejoramiento de las competencias lectoras en los estudiantes de grado segundo* [Trabajo de especialización, Fundación Universitaria Los Libertadores].

Muñoz Rincón, N. (2024). Competencias comunicativas y estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura en escolares del tercer grado. *Quórum Académico, 21*(1), 106–139. https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/quorum/article/view/41943.

Peña García, S. N. (2019). El desafío de la comprensión lectora en la educación primaria. *Panorama, 13*(24), 42–56. https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1205

Petit, M. (2001). *Lecturas: Del espacio íntimo al espacio público*. Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Sánchez García, A. L. (2018). *Fortalecimiento de la competencia comunicativa en comprensión lectora a través del desarrollo de talleres educativos en estudiantes de tercer grado de educación básica primaria de la Institución Educativa Cornejo* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. http://hdl.handle.net/20.500.12749/2642

Sholikah, M., Yufiarti, & Yetti, E. (2019). Early childhood literacy skills: The effect of socioeconomic status, home literacy environment, and social skills. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering, 9*(1), 3769–3775. https://doi.org/10.35940/ijitee.A4807.119119

Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Corporation.

Solé, I. (2016). *Estrategias de lectura* (22.ª ed.). Graó.

UNESCO. (2017). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/8: Rendir cuentas en el ámbito educativo*. UNESCO.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.

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

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zapata Marín, C. A. (2020). *La lectura y escritura crítica en contextos rurales: Una mirada a las prácticas escolares en educación básica* [Tesis doctoral, Universidad de Cuauhtémoc].

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Alexander Saldarriaga Hincapié: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición

Leidy Johana Garzón Jiménez: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición

Liliana Patricia Saldarriaga Hincapié: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Alexander Saldarriaga Hincapié, Leidy Johana Garzón Jiménez y Liliana Patricia Saldarriaga Hincapié

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-9-9
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.11.c92*

Capítulo 2

Entre imágenes y lenguaje: la historieta como recurso didáctico para potenciar la comprensión lectora en contextos rurales

Dominga Mabel Cogollo Osorio [4]

Clara María Solano Hernández [5]

Luz Mary Agudelo Torres [6]

Recibido: 15 Mar. 2026 | Aceptado: 26 May. 2026 | Publicado: 05 Jul. 2026

[4] University of Technology and Education, United States.

dominga.cogolloo2024@uted.us https://orcid.org/0009-0008-2525-0408

[5] University of Technology and Education, United States.

clara.solanoh2024@uted.us https://orcid.org/0009-0008-5937-7909

[6] University of Technology and Education, United States.

luz.agudelo@uted.us https://orcid.org/0009-0000-4908-4784

RESUMEN

La investigación, desarrollada en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de Popayán, zona rural de Canalete, analizó cómo la historieta puede potenciar la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado. Se empleó un paradigma cualitativo con enfoque hermenéutico y participaron diez estudiantes y ocho docentes. La información se recolectó mediante talleres y entrevistas semiestructuradas. Los hallazgos evidenciaron dificultades en la comprensión e interpretación textual asociadas con prácticas pedagógicas centradas en la repetición y la memorización. En contraste, la implementación de la historieta como estrategia didáctica favoreció una interacción más significativa con los textos mediante la integración de elementos visuales, narrativos y secuenciales. Asimismo, se observaron avances en la atención, la imaginación, la creatividad y el análisis crítico. Se concluye que la historieta constituye un recurso pertinente para promover aprendizajes significativos y fortalecer procesos de comprensión lectora más profundos, reflexivos y contextualizados.

Palabras clave: Comprensión lectora, Historieta, recurso didáctico.

2.1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día en un mundo como el nuestro, cada vez más cambiante en miras al desarrollo del concepto de desarrollo pedagógico desde las aulas, nos encontramos con el ejercicio docente como medio de transformaciones constantes que interpelan las formas tradicionales de enseñar y aprender. Los procesos cognitivos de los estudiantes, particularmente en los primeros años de escolaridad, de los cuales son necesarios la implementación de propuestas pedagógicas que superen la trasmisión mecánica de contenidos y promuevan la construcción activa del conocimiento.

Frente a esta realidad Ausubel (2002) plantea que el aprendizaje significativo tiene lugar cuando el nuevo conocimiento se presenta de manera estructurada, clara y lógica, lo que permite que el estudiante lo integre a su estructura cognitiva previa. Todo esto permite crear una nueva necesidad, es por ello por lo que entendemos que la comprensión lectora se configura como un elemento que permite hablar de desarrollo académico, dado que posibilita no solo el acceso al conocimiento, sino también la interpretación crítica de la realidad.

Mas aun cuando esta permite construir sujetos críticos frente a la necesidad del entorno de nuestros estudiantes. No obstante, existen varios factores de orden pedagógico, social y cultural que influencian. Por su parte, Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje no es un proceso individual aislado, sino una construcción social mediada por la interacción con otros. Es aquí donde la escuela se fortalece como herramienta concisa y necesaria dentro de la construcción de los procesos de aprendizajes

Esta realidad la logramos evidenciar en la Institución Educativa Nuestra Señora del Carmen de Popayán, ubicada en el municipio de Canalete, donde se logra evidenciar múltiples limitaciones relacionada en la mayoría de los casos a la falta de interés hacia la lectura, poco acompañamiento por parte del entorno familiar con relación a las prácticas lectoras y el predominio de metodologías centradas en la decodificación literal del texto, propia de los modelos tradicionales. Investigaciones previas han señalado que las prácticas tradicionales, basadas en la repetición y el énfasis exclusivo en la lectura mecánica, tienden a obstaculizar la comprensión profunda del texto (Cassany, 2006; Solé, 1992). De igual forma, (Kress, 2010)

evidencia estudios recientes que destacan la necesidad de integrar recursos multimodales que favorezcan procesos de significación más amplios.

Frente a toda esta situación surge la necesidad de restructurar diferentes estrategias didácticas implementadas en el aula, orientándolas hacia propuestas que articulen lenguaje, imagen y narración de manera intencionada y trasversal. En este contexto, la historieta se proyecta como una alternativa pedagógica pertinente, al combinar códigos verbales e icónicos que estimulan la atención, la imaginación y la construcción de sentido. Su carácter secuencial y narrativo facilita la comprensión global del mensaje, al tiempo que promueve procesos de inferencia y análisis crítico.

La justificación de esta investigación radica en la necesidad de generar propuestas contextualizadas que respondan a las particularidades del entorno rural, reconociendo que la mejora de la comprensión lectora constituye un factor clave para el desempeño académico integral. Por lo tanto, Ninio y Bruner (1978) sostienen que el aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia en contextos no formales, especialmente en la interacción con la familia, destacando la lectura compartida de cuentos como una actividad clave en la construcción de conocimientos sobre el lenguaje y la cultura escrita.

Frente a ello podemos identificar que el objetivo se orienta a analizar la historieta como recurso pedagógico en los procesos de interpretación textual. De manera específica, se busca identificar las principales dificultades lectoras presentes en el estudiante dentro del desarrollo de los talleres, con el fin de diseñar e implementar una estrategia didáctica basada en la historieta y valorar sus efectos en los niveles literal, inferencial y crítico de comprensión.

Partiendo de esto podemos afirmar que el aprendizaje inicial de la lectura, entendido como un proceso de desarrollo cognitivo, representa la culminación de un proceso que se inicia algunos años antes del ingreso al primer grado de educación básica y que se desarrolla con mayor o menor facilidad dependiendo de las condiciones en las que los niños se aproximan al lenguaje escrito (Valdivieso, 2000). Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional, a través de la política pública denominada Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) Leer es mi cuento 2018–2022, plantea que: “La lectura y la escritura son consideradas hoy en día un derecho de la ciudadanía; por lo cual, para garantizar derechos constitucionales como el derecho a la

educación y a la cultura, se requiere no solo saber leer y escribir, sino ser partícipe activo de la cultura escrita, es decir, hacer uso de la lengua escrita en la vida cotidiana con diferentes funciones" (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2018).

2.2. METODOLOGÍA

La presente propuesta investigativa se centra en el enfoque hermenéutico con un paradigma cualitativo, buscando analizar cómo la historieta puede potenciar la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado, promoviendo una interacción más significativa con los textos, el enfoque hermenéutico se sustentado por autores relevantes en el tema, tales como Angulo Ruíz (2018) y Villa-Castro (2019), quienes evidencian la pertinencia del mismo dentro del desarrollo de la historieta como estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en contextos educativos.

A su vez la importancia del paradigma cualitativo y las diferentes herramientas que pueden proporcionar dentro de esta investigación, Gutiérrez (2021), establece que los métodos cualitativos permiten una comprensión más profunda de los fenómenos sociales, dando una mirada mucho más objetiva con relación al sujeto y su entorno. Teniendo en cuenta este criterio, el autor sostiene que en esta se debe involucrar en el proceso de recolección y análisis de los datos. Identificando al investigador como parte del mismo proceso, permitiendo enriquecer las interpretaciones más objetivas en relación con el fenómeno que este desee estudiar.

De acuerdo con la población objeto de estudio según los criterios de Gómez (2006) la define como "el conjunto total de los objetos de estudio, (eventos, organizaciones, comunidades, personas, etc.) que comparten ciertas características comunes, funcionales a la investigación" (p 49).

Partiendo de esta realidad la población de esta propuesta investigativa, está integrada por estudiantes y docentes de la Institución educativa nuestra señora del Carmen de Popayán del municipio de Canalete, tomando la participación de ocho estudiantes de grado tercero y ocho docentes de primaria.

Dentro del desarrollo de esta propuesta las técnicas de recolección de datos investigativa fueron necesario en la aplicación de herramientas de recolección como lo fueron la entrevista semiestructurada y la técnica interactiva de taller, de la

cual autores como Geertz (2000), exponen que, para entender el contexto, el investigador debe entrar en esa cultura y vivirla, mientras observa e interactúa con los miembros de la comunidad.

En relación con la herramienta de talleres Quiroz (2022), sostiene que es un proceso de construcción grupal de conocimiento, de planteamientos, propuestas, respuestas, preguntas e inquietudes respecto a un tema; donde cada persona aporta desde sus capacidades, sus experiencias y particularidades. Técnicas de análisis de datos: El análisis de matriz de narrativas constituye una estrategia metodológica utilizada en investigación cualitativa para organizar, sistematizar e interpretar información discursiva a partir de categorías conceptuales. Su propósito no es solo clasificar datos, sino visibilizar relaciones, recurrencias y tensiones entre dimensiones del relato.

2.3. RESULTADOS

Frente a los resultados desarrollados los estudiantes se aproximan a la lectura, de cada uno de los elementos de la historieta, señalando secuencia, estructura, ideas y conceptos claros, cuando se utilizan estrategias didácticas que se adaptan a sus gustos y realidades, aportando al desarrollo de herramientas que permiten ampliar la idea de nuevos métodos de aprendizaje. Es por ello por lo que la percepción de la lectura con lo propuesto por Bacherlard (1994) permite pasar de la simple descripción de lo que los estudiantes no pueden hacer, a una explicación profunda de por qué les cuesta interpretar el espacio narrativo. Teniendo como referencia elementos que se basan en los espacios y sus diferentes resultados. Esta distinción permitió desplazar la atención desde una visión centrada en resultados inmediatos hacia una reflexión más profunda sobre los procesos interpretativos.

De acuerdo con lo anterior podemos identificar que fue posible superar la simple enumeración de dificultades lectoras para indagar en las causas que explican por qué a los estudiantes les resulta complejo interpretar el espacio narrativo, determinando que factores importantes dentro de los procesos de lectura como los elementos espaciales, la forma en como logran organizarse y el sentido de trasmitir las ideas del docente nos ha permitido conocer que la comprensión no depende únicamente del

reconocimiento de información explícita, sino de la capacidad de establecer relaciones simbólicas y significativas, donde el entorno y los llamados nuevos gustos atraen al lector a una realidad necesaria.

Así mimo Bruner (2021) en su trabajo titulado realidad mental y mundos posibles: se identifica la imaginación como elemento crucial que permite construir el hábito y desarrollo de la lectura, que dan sentido a la construcción de escenarios dentro de la lectura, todo esto nos ayuda a explorar cómo las personas construyen la realidad a través de las historias que crean, y las narrativas que interpreta, en este caso dentro de la estructura que poseen la historieta.

Se hace evidente la necesidad de fortalecer habilidades de análisis literario que permitan ir más allá de solo trascender lo meramente textual y promover interpretaciones más elaboradas, donde el estudiante se convierte en un verdadero protagonista de su aprendizaje. En este sentido se sitúa esta investigación, donde la historieta es un recurso didáctico estratégico, su incorporación no responde únicamente a un criterio de interés, sino a la posibilidad de articular imagen, palabra y contexto para facilitar la construcción de sentidos.

2.4. DISCUSIÓN

La historieta como propuesta pedagógica en pro al desarrollo de la construcción de conocimientos y habilidades del estudiante se orienta a favorecer el conocimiento en el aula, en coherencia con las necesidades actuales dentro de las aulas. Su incorporación no respondió únicamente a una intención metodológica innovadora, sino a la necesidad de articular procesos de comprensión, interpretación y producción de sentido en el contexto escolar. Autores como Peña Asencio (2023), sostiene que debe ser una prioridad de la vida de los niños y niñas aprender a leer y escribir; implica enseñarles a utilizar adecuadamente el lenguaje, el cual es el instrumento más preciso para adquirir conocimientos.

Esto también en miras de las transversalidades de los conceptos y conocimientos como elementos enfocados en el desarrollo cognitivo dentro del desarrollo curricular, más aún cuando la necesidad trasversal del desarrollo de

habilidades como la lectura se fortalecen con estrategias didácticas como la historieta, las cuales facilitan poder comprender y leer mejor.

Partiendo de lo anterior se puede identificar que lectura en sí, es una versión que nos permite interpretar el mundo de las ideas en donde es posible obtener determinada información y conocimiento para entender que la historieta nos acerca más a esta forma de interpretar lo que queremos entender, los cuales tendrán ciertas atribuciones que serán desarrolladas a medida que entramos a ampliar las ideas con nuevos conceptos. En este sentido Escorcia (2008) quien resalta la importancia de que la educación brinde oportunidades para que el niño supere errores en el proceso lector, en otras palabras, el autor fundamenta teóricamente la necesidad de implementar estrategias didácticas que acompañen y potencien el desarrollo lector, especialmente cuando se presentan errores o limitaciones en el proceso.

A su vez Castejón et al. (1993), logra ampliar la realidad entre la relación del desempeño del lector con características personales del estudiante, en otras palabras, a medida que el lector relaciona su entorno con lo que está leyendo y se construye así mismo como parte de esa historia, le es más fácil comprender lo que está leyendo, con lo cual logra identificar que herramienta permite facilitar o cual dificultar la concentración y comprensión de lo que se lee. En este punto propuesto por Akande y Oyedapo (2018) proporciona una relación amplia al momento de asociar la comprensión lectora con el tiempo dedicado, donde el hábito progresivo ayuda a generar dentro del lector, la necesidad de seguir esta actividad y cada vez más subir el nivel de los elementos y las acciones al momento de interpretar y comprender una lectura, que arrojara diferentes resultados con relación a su interés y utilidad.

Todo esto nos permite identificar que los estudiantes reconocen los elementos explícitos del texto y evidencian avances en comprensión literal, persisten diferencias en los niveles de interpretación, particularmente en los procesos de inferencia y argumentación. La dificultad para sustentar respuestas y profundizar en el sentido de lo leído revela la necesidad de fortalecer la lectura crítica como competencia estructural del aprendizaje.

Es aquí donde herramientas que tienen un potencial llamativo de los estudiantes, se convierten en una propuesta pedagógica que permite dar respuesta a esta realidad y necesidad. En este caso la historieta se convierte en un recurso didáctico

que ayuda al fortalecimiento de esta necesidad, donde autores como Kress (2009) experto en multimodalidad, el cual proporciona dentro de sus diferentes investigaciones, el uso y la validación de la historieta en los entornos de la investigación. El autor argumenta que su planteamiento, busca explicar que la lectura no es solo textual, sino una interpretación de múltiples elementos (imágenes, colores, diseño), es aquí donde la historieta y todos sus recursos visuales y simbólicos buscan una excelente representación a lo que se quiere dar como conocimiento trasmitido.

Asimismo, se puede asociar el uso de la historieta y el fortalecimiento de la comprensión lectora, destacando su estructura secuencial, el desarrollo entre imagen y palabra, y la coherencia visual entre escenas facilitan la organización del sentido y promueven procesos cognitivos de mayor complejidad. Es aquí donde posturas como las de Angulo Ruíz (2018) logran identificar la historieta como estrategia para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes de educación inicial, lo cual es coherente con el contexto de la básica primaria y la fácil construcción de conceptos claves dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje en los docentes.

2.5. CONCLUSIONES

Podemos identificar que dentro de la población objeto de estudio se logra comprender que las diferencias interpretativas dentro de sus procesos cognitivos no constituyen errores, sino variaciones en su capacidad para construir significado a través de la narrativa y la imaginación. Desde la perspectiva la historieta como recurso didáctico logra integrar diferentes elementos como imagen y texto como modos complementarios de representación, favoreciendo procesos de comprensión más complejos.

Los hallazgos evidencian que esta estrategia fortalece el interés, facilita la secuencia narrativa y contribuye al desarrollo de habilidades inferenciales y argumentativas. En cuanto a la utilización de la historieta como recurso didáctico al momento de guiar procesos de lectura y comprensión lectora. Asimismo, se articula con el aprendizaje significativo al conectar nuevos contenidos con saberes previos, y con las estrategias de comprensión lectora orientadas al uso consciente de procesos cognitivos y metacognitivos.

Con lo anterior, se puede concluir que la historieta se consolida como un recurso didáctico eficaz para potenciar progresivamente la comprensión lectora y el pensamiento crítico en los primeros niveles escolares.

2.6. REFERENCIAS

Angulo Ruíz, J. G. (2018). *Estrategias de enseñanza para mejorar la comprensión lectora en alumnos del sexto grado de la Institución Educativa N.° 61008, Iquitos (2017)* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV.

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Akande, S. O., & Oyedapo, R. O. (2018). Desarrollo de los hábitos de lectura de los estudiantes de secundaria en Nigeria: El camino a seguir. International Journal of Library Science, 7(1), 15–20.

Bachelard, G. (1994). *La tierra y los ensueños de la voluntad* (B. M. Rosas, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1948)

Bruner, J. (2021). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.

Bruner, J. S., & Bonin, Y. (1996). *Educación: Entrada en la cultura*. Retz.

Cabero Almenara, J., Piñero Virué, R., & Reyes Rebollo, M. M. (2018). Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles Educativos, 40*(159), 144–159.

Castejón, J. L., Navas, L., & Sampascual Maicas, G. (1993). Investigación sobre la eficacia de centros de enseñanza secundaria. Un modelo de identificación y funcionamiento.

Escorcia, R. (2008). Comprensión lectora de textos argumentativos en niños de contextos vulnerables [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia.

Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.

Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Editorial Brujas.

Gutiérrez, H. C. (2021). *Los elementos de investigación*. Magisterio.

Kress, G. (2009). *Multimodalidad: Un enfoque semiótico social de la comunicación contemporánea*. Routledge.

Misterio de Educación Nacional. (2018). Plan Nacional de Lectura, Escritura y Oralidad (PNLEO) 2018–2022: Leer es mi cuento. MEN. Ministerio de Educación Nacional. (2022). Política pública de lectura, escritura y oralidad 2022–2040. MEN.

Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language, 5*(1), 1–15.

Peña Asencio, A. K. (2023). Factores asociados a la competencia de lectura crítica en estudiantes universitarios [Trabajo de grado]. Universidad Cooperativa de Colombia. Repositorio Institucional UCC

Quiroz Trujillo, A., Velásquez Velásquez, Á. M., García Chacón, B. E., & González Zabala, S. P. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Universidad Católica Luis Amigó.

Valdivieso, L. B. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento educativo*, *27*(2), 49-68.

Villa-Castro, T. M., García-Herrera, D. G., Cárdenas-Cordero, N. M., & Erazo-Álvarez, J. C. (2020). El cómic como estrategia para fomentar la lectura comprensiva. *Cienciamatria, 6*(1), 485–511.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Dominga Mabel Cogollo Osorio: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición.

Clara María Solano Hernández: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición.

Luz Mary Agudelo Torres: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición.

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Dominga Mabel Cogollo Osorio, Clara María Solano Hernández y Luz Mary Agudelo Torr

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-9-9
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.11.c93*

Capítulo 3

Comprensión lectora en contextos rurales: revisión documental sobre estrategias de planes lectores

Lesly Carolina Arregocés Martínez [7]

Yenis Patricia Ramírez Rodríguez [8]

Alexander Eliecer Galván Moya [9]

Recibido: 15 Mar. 2026 | Aceptado: 26 May. 2026 | Publicado: 05 Jul. 2026

[7] University of Technology and Education, United States.

lesly.arregocesm2025@uted.us https://orcid.org/0009-0007-7938-7998

[8] University of Technology and Education, United States.

yenis.ramirezr2025@uted.us https://orcid.org/0009-0008-3258-4166

[9] University of Technology and Education, United States.

alexander.galvan@uted.us https://orcid.org/0000-0003-4077-4273

RESUMEN

La comprensión lectora es esencial para el aprendizaje significativo y la formación de ciudadanos críticos, pero en contextos rurales su desarrollo puede verse condicionado por factores sociales, económicos, culturales y educativos. Este estudio analizó el estado del arte de las investigaciones sobre comprensión lectora en escenarios rurales mediante una revisión documental. Se consultaron Scielo, Redalyc, Google Académico y repositorios institucionales de Minciencias, identificándose 1.247 registros, de los cuales se seleccionaron 52 fuentes primarias según criterios de pertinencia, actualidad y rigor académico. La información se organizó en seis categorías: brechas sociales, tecnológicas, culturales y políticas; educación rural; integración familia-escuela; comprensión lectora; políticas educativas; y estrategias de convivencia. Los hallazgos muestran la influencia de factores sociales, pedagógicos e institucionales y destacan la necesidad de estrategias contextualizadas y mayor articulación entre familia, escuela y políticas educativas. Se concluye que persisten vacíos investigativos sobre la integración de estas dimensiones en los contextos rurales estudiados.

Palabras clave: Comprensión lectora, convivencia escolar, educación rural, integración familia–escuela, políticas educativas.

3.1. INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora constituye una competencia fundamental en los procesos de aprendizaje, ya que permite a los estudiantes interpretar, analizar y reflexionar sobre la información presente en los textos, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico y la construcción del conocimiento. En el ámbito educativo, su fortalecimiento se ha convertido en un tema central de investigación debido a su relación directa con el desempeño académico y con la participación de los estudiantes en los procesos formativos.

No obstante, diversos estudios han evidenciado que el desarrollo de esta competencia continúa enfrentando múltiples desafíos, especialmente en contextos caracterizados por desigualdades sociales, culturales y territoriales (Galván Mora, 2020; Perry Lavado et al., 2025; Buitrago Carreño & Valbuena Montiel, 2022). En particular, los escenarios educativos rurales presentan condiciones específicas que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como el acceso limitado a recursos pedagógicos, las condiciones socioeconómicas de las comunidades y las dinámicas culturales propias de cada territorio.

En este sentido, la literatura académica ha resaltado la importancia de considerar factores como la educación rural, la integración entre familia y escuela, las políticas educativas y las estrategias de convivencia como elementos que inciden en el desarrollo de la comprensión lectora (Ramírez Rincón, 2024; Armijos Uzho et al., 2023; Páez Monosalva & Mojica García, 2025). Sin embargo, los estudios existentes suelen abordar estas dimensiones de manera fragmentada, lo que evidencia la necesidad de sistematizar el conocimiento disponible para comprender de forma más integral las dinámicas que influyen en los procesos de lectura.

A partir de lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo analizar el estado del arte de las investigaciones relacionadas con la comprensión lectora en contextos educativos, mediante una revisión documental que permita identificar tendencias investigativas, coincidencias teóricas y vacíos de conocimiento en torno a las brechas sociales, culturales y políticas, la educación rural, la integración familia-escuela, la comprensión lectora, las políticas educativas y las estrategias de convivencia.

En los sistemas educativos contemporáneos, la comprensión lectora se reconoce como una habilidad esencial para el desarrollo del aprendizaje significativo y la formación de ciudadanos críticos capaces de interpretar la realidad que los rodea. No obstante, diversos estudios han evidenciado que una parte importante de los estudiantes presenta dificultades en la interpretación, análisis y reflexión sobre los textos, lo que repercute directamente en su desempeño académico y en su participación en los procesos educativos (Flores Muñoz, 2021; Duque Flórez et al., 2023; García Quiceno et al., 2025).

Esta situación se vuelve aún más compleja en contextos educativos rurales, donde las condiciones sociales, económicas y culturales influyen de manera significativa en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. En estos escenarios, factores como el acceso limitado a materiales pedagógicos, las condiciones socioeconómicas de las familias y las características propias del entorno territorial pueden incidir en el desarrollo de competencias lectoras y en la consolidación de hábitos de lectura.

Desde la experiencia educativa desarrollada en contextos escolares rurales, se evidencian desafíos asociados al fortalecimiento de la comprensión lectora y a la articulación entre los diferentes actores del proceso educativo. En este sentido, la relación entre escuela, familia y comunidad, así como la implementación de políticas educativas y estrategias pedagógicas pertinentes, se constituyen en elementos fundamentales para promover procesos formativos que respondan a las necesidades de los estudiantes y a las particularidades del territorio.

A pesar del creciente interés investigativo en torno a estas temáticas, tal como lo mencionan Ramírez Rincón, 2024; Armijos Uzho et al., 2023; Páez Monosalva & Mojica García, 2025 la literatura evidencia una diversidad de estudios que abordan de manera independiente aspectos como la educación rural, las brechas sociales, culturales y políticas, la integración familia-escuela, las políticas educativas y las estrategias de convivencia. Esta dispersión del conocimiento plantea la necesidad de realizar un análisis sistemático de la producción académica existente. En este sentido, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se configura el estado del arte de las investigaciones sobre comprensión lectora en contextos educativos, particularmente en escenarios rurales, en relación con las brechas sociales, culturales y políticas, la

educación rural, la integración familia-escuela, las políticas educativas y las estrategias de convivencia?

A partir de ello, el presente estudio tiene como objetivo analizar el estado del arte de las investigaciones relacionadas con la comprensión lectora en contextos educativos, mediante una revisión documental que permita identificar tendencias investigativas, coincidencias teóricas y vacíos de conocimiento en torno a estas categorías de análisis.

3.2. METODOLOGÍA

Tipo y diseño de investigación: para la elaboración de este artículo se implementó un diseño de investigación cualitativo de tipo descriptivo, fundamentado en la técnica de análisis documental, mediante una revisión sistemática en base de datos científica.

Población y muestra: La población del estudio estuvo constituida por documentos académicos relacionados con las categorías de comprensión lectora, educación rural, integración familia–escuela, estrategias de convivencia, políticas educativas y brechas sociales, digitales, culturales y políticas, identificados mediante búsquedas en bases de datos como Scielo, Dialnet y Google Académico.

La muestra estuvo conformada por 52 artículos científicos seleccionados según criterios de pertinencia temática, disponibilidad de texto completo y relación con las categorías de análisis del estudio. Los documentos fueron sistematizados en una matriz de antecedentes y organizados según su procedencia en internacionales, nacionales y locales, con el fin de facilitar el análisis comparativo del estado del arte.

Normas/estándares aplicados: La investigación se desarrolló siguiendo los lineamientos establecidos por las Normas APA (7ª edición) para la presentación, citación y referenciación de fuentes académicas. Además de esto, se estableció una Matriz de Análisis de Antecedentes de Investigación, a partir de los elementos descritos por Martin y Lafuente (2017), desglosando las referencias de investigación consultadas a la luz de una metodología de sistematización documental según la norma ISO 11620 de 1998.

Técnicas de recolección de datos: Como criterios de búsqueda se establecieron los descriptores de: comprensión lectora, ruralidad, convivencia, niveles de lectura, educación inclusión, neurodidáctica y brechas educativas, enfocándose en publicaciones de los últimos cinco años, para garantizar la representatividad de la muestra documental, se establecieron criterios de selección organizados en cuatro niveles de cobertura geográfica: internacional, nacional, regional y local.

Técnicas de análisis de datos: El proceso de análisis se llevó a cabo mediante la técnica de análisis documental. La búsqueda y recopilación de información se realizó en bases de datos de alto impacto como Scielo, Redalyc, Google Académico y repositorios institucionales de Minciencias. Tras el rastreo inicial se identificaron 1.247 resultados, de los cuales se seleccionaron 52 fuentes primarias que cumplieron con los criterios de inclusión y rigor académico establecidos para el estudio.

La información fue sistematizada mediante una matriz de referencia, lo que permitió organizar y clasificar los hallazgos en seis categorías de análisis: brechas sociales, culturales y políticas, educación rural, integración familia–escuela, comprensión lectora, políticas educativas y estrategias de convivencia. Esta organización facilitó el desarrollo de un análisis integrativo y comparativo de los estudios, cuyos resultados se presentan a continuación.

3.3. RESULTADOS

Tabla 3.1

Resultados de la búsqueda por categorías

CATEGORÍA	CANTIDAD DE ARTÍCULOS
Comprensión lectora	7
Educación rural	15
Políticas educativas	4
Estrategias de convivencia	4
Brechas sociales, digitales, culturales y políticas	15
Integración familia y escuela	7

Para realizar la construcción de este documento y teniendo en cuenta las 52 fuentes de la matriz de referencia, se prosiguió al análisis de contenidos agrupados en 6 categorías: 1. Brechas sociales, culturales y políticas 15 publicaciones, educación rural 15 publicaciones, integración familia escuela 7publicaciones, comprensión lectora7 publicaciones, políticas educativas 4 publicaciones y estrategias de convivencia 4 publicaciones. La cantidad de artículos por categorías se presenta en la Tabla 1, la cual refleja el número de estudios encontrados.

3.4. DISCUSIÓN

3.4.1 Brechas sociales, digitales, culturales y políticas

A nivel internacional, la literatura evidencia que las desigualdades educativas en contextos rurales latinoamericanos están estrechamente vinculadas con factores estructurales y socioeconómicos. Galván Mora (2020), en su revisión sobre educación rural en América Latina, resalta que, aunque el tema ha ganado relevancia en la agenda investigativa, los estudios permanecen fragmentados y a menudo desvinculados de las necesidades comunitarias reales, señalando limitaciones en infraestructura, recursos pedagógicos y formación docente.

En consonancia, Armijos Uzho, Paucar Guayara y Quintero Barberia (2023) señalan que prácticas centradas en la memorización y el desinterés por la lectura constituyen barreras para el pensamiento crítico; además, advierten que la desigualdad en el acceso a recursos digitales profundiza las brechas entre contextos urbanos y rurales. Flores Muñoz (2021) complementa esta perspectiva, evidenciando que, aunque las tecnologías móviles pueden potenciar la comprensión lectora, la falta de infraestructura y capacitación docente limita su sostenibilidad.

De manera convergente, Perry Lavado, Abanto y Cieza Paquiyauri (2025) muestran que la pobreza estructural impacta directamente en la permanencia escolar y en la calidad educativa, reforzando las diferencias entre estudiantes urbanos y rurales. En conjunto, estos estudios internacionales subrayan que la persistencia de las brechas educativas está mediada por factores económicos, tecnológicos y pedagógicos, reflejando un patrón estructural que atraviesa diversos países de la región.

En el ámbito nacional, la evidencia colombiana coincide en que las desigualdades educativas en zonas rurales se acentúan por la descontextualización de políticas y currículos, así como por la limitada formación docente. Buitrago Carreño y Valbuena Montiel (2022) documentan que la escasa infraestructura, conectividad y recursos pedagógicos dificultan la implementación de estrategias inclusivas, particularmente en contextos de alta diversidad cultural y socioeconómica.

De manera complementaria, Ramírez Rincón (2024) critica los currículos rurales elaborados desde una lógica urbana, lo que provoca descontextualización pedagógica y limita la pertinencia de los aprendizajes para las comunidades locales. Estos hallazgos evidencian que, si bien existen políticas educativas orientadas a la inclusión, su ejecución no logra adaptarse a las características sociales y culturales de la ruralidad colombiana, perpetuando desigualdades estructurales en acceso y calidad educativa.

A nivel local, múltiples estudios destacan estrategias pedagógicas y análisis sobre las desigualdades que afectan los procesos educativos en contextos rurales. Páez Monosalva y Mojica García (2025) demuestran que las aplicaciones educativas digitales mejoran significativamente los niveles de comprensión lectora, aunque la falta de conectividad y dispositivos limita su alcance.

De manera complementaria, García Quiceno, López y Alarcón Lora (2025) evidencian que la gamificación mediada por tecnología favorece la motivación y el aprendizaje colaborativo, mientras que Duque Flórez, Cordero Barroso y Díaz (2023) señalan que el aprendizaje basado en retos y recursos digitales potencia habilidades comunicativas y pensamiento crítico, aunque requiere infraestructura y formación docente adecuada. Investigaciones como Tisoy (2021) y Pérez Theran y Cola López Echaniz (2022) resaltan el valor del juego, la escritura creativa y la mediación docente para mejorar la comprensión lectora.

En esta misma línea, Oyarce Mariñas, Silva Orosco y Abanto (2022) evidencian que la educación virtual durante la pandemia expuso profundas desigualdades entre contextos urbanos y rurales, especialmente en el acceso a conectividad y dispositivos tecnológicos. Su revisión sistemática muestra que, mientras en zonas urbanas la conexión a internet alcanzó el 85.8 %, en áreas rurales apenas llegó al 46.1 %, lo que generó mayores dificultades para el acceso a la educación virtual y amplió las brechas educativas asociadas al nivel socioeconómico y a la disponibilidad de recursos

tecnológicos. Finalmente, Paulino (2025) evidencia que la disparidad de recursos entre centros educativos urbanos y rurales repercute directamente en los niveles de comprensión lectora, consolidando la persistencia de brechas tecnológicas y educativas a nivel local.

En síntesis, la literatura revisada evidencia coincidencias claras en torno a la persistencia de brechas sociales, tecnológicas y educativas entre contextos urbanos y rurales. Tanto los estudios internacionales, nacionales como locales coinciden en señalar que estas desigualdades están asociadas a factores estructurales como la pobreza, las limitaciones en infraestructura tecnológica, la escasa formación docente y la descontextualización de las políticas educativas y currículos escolares. Asimismo, investigaciones recientes muestran que la brecha digital constituye uno de los factores más determinantes en la profundización de las desigualdades educativas, particularmente en contextos rurales donde el acceso a conectividad, dispositivos tecnológicos y recursos pedagógicos es limitado, lo que restringe las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de competencias lectoras.

No obstante, también se identifican tensiones en la literatura respecto a las dimensiones prioritarias para abordar estas problemáticas. Mientras algunos estudios enfatizan la necesidad de fortalecer las políticas educativas y mejorar las condiciones estructurales del sistema educativo, otros centran su atención en la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras orientadas a promover la motivación, la comprensión lectora y el aprendizaje significativo en estudiantes de contextos rurales.

Entre los principales vacíos investigativos se destaca la limitada articulación entre las políticas educativas, las condiciones socioeconómicas de las comunidades rurales y las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula. Asimismo, se evidencia la necesidad de diseñar propuestas educativas contextualizadas que integren el uso pertinente de tecnologías, la participación comunitaria y el reconocimiento de las particularidades culturales y territoriales de la ruralidad. En este sentido, futuras investigaciones deberán profundizar en cómo las estrategias pedagógicas y el acceso equitativo a recursos educativos pueden contribuir a disminuir las brechas sociales y garantizar una educación más inclusiva y equitativa para los estudiantes de contextos rurales.

3.4.2 Educación rural

A nivel internacional, la investigación sobre educación rural resalta la necesidad de metodologías flexibles y contextualizadas que respondan a las particularidades de los entornos rurales. Célleri Mendoza y Sacoto Loor (2025), a partir de una revisión sistemática de 36 estudios, evidencian que las escuelas unidocentes requieren estrategias pedagógicas que integren lectura crítica, intercambios interculturales y el uso de herramientas digitales para garantizar aprendizajes significativos. De manera complementaria, Illicachi Guzñay (2025) plantea que la incorporación de prácticas socioculturales locales en el currículo fortalece la comprensión lectora, al vincular el aprendizaje con narrativas y saberes comunitarios, generando un sentido de pertenencia y relevancia para los estudiantes.

En línea con estas perspectivas, Dawi et al. (2021) muestran que los alumnos rurales emplean principalmente estrategias afectivas y cognitivas durante el aprendizaje de la lectura, y que la utilización de materiales motivadores y accesibles disminuye la ansiedad lingüística y potencia la participación en clase. Por otra parte, Carrillo-León et al. (2025) destacan que incluso en contextos con limitaciones tecnológicas, las herramientas digitales pueden mejorar la expresión oral y la interacción, reforzando la comprensión lectora.

Asimismo, Ajila Méndez (2020) enfatiza que los enfoques semióticos aplicados a la lectura permiten establecer conexiones entre los textos y los contextos culturales de los estudiantes, potenciando los procesos cognitivos y la apropiación del conocimiento. Estos hallazgos internacionales coinciden en que las estrategias pedagógicas en educación rural deben ser flexibles, culturalmente pertinentes y tecnológicamente mediadas, aunque persisten barreras relacionadas con infraestructura y capacitación docente.

En el ámbito latinoamericano, los estudios refuerzan la idea de que la educación rural enfrenta desafíos estructurales que limitan la eficacia de los procesos educativos. Arteaga Cruz, Tovalino Cordova y Solís Trujillo (2023) evidencian que la virtualización educativa durante la pandemia reveló profundas brechas tecnológicas, afectando significativamente la comprensión lectora de los estudiantes rurales. De manera complementaria, Mollinedo Bustinza y Casa-Coila (2025) identifican que las actitudes hacia la lectura se relacionan directamente con los niveles de comprensión lectora, lo

que subraya la importancia de fomentar motivación y hábitos lectores desde edades tempranas. K. V. (2024) aporta que la creación de espacios pedagógicos adaptados a las realidades rurales incrementa la participación y la alfabetización, evidenciando la relevancia de entornos educativos que reconozcan las características locales.

Estos hallazgos muestran que, a nivel regional, la educación rural requiere no solo herramientas y estrategias didácticas innovadoras, sino también la adecuación de los entornos educativos y la motivación de los estudiantes, aspectos que no siempre son contemplados por políticas centralizadas.

En el contexto colombiano, la evidencia destaca la necesidad de replantear los modelos pedagógicos para atender la diversidad y los retos específicos de las escuelas rurales. Beltrán Buelvas (2023) identifica que las aulas multigrado, la movilidad estudiantil y la escasa formación docente constituyen obstáculos significativos para la enseñanza de la lectura, limitando el desarrollo de competencias lectoras.

De manera complementaria, Correa Martínez y Merchán Jaimes (2023) muestran que la integración de tecnologías digitales y el aprendizaje basado en proyectos mejora la motivación y el rendimiento en lectoescritura, resaltando la relevancia de metodologías activas que involucren a los estudiantes en la construcción de su aprendizaje. Mendoza et al. (2023) y Marín Hermann (2023) subrayan la necesidad de enfoques interculturales que vinculen los saberes comunitarios y cuestionen prácticas eurocéntricas que invisibilizan la diversidad cultural, fortaleciendo la pertenencia y reduciendo riesgos de deserción escolar. Finalmente, Tello-Zuluaga, Ochoa Londoño y Herrera Pérez (2023) evidencian que, pese al reconocimiento de la importancia de la educación inclusiva, persisten limitaciones en formación pedagógica y recursos institucionales, lo que dificulta atender adecuadamente la diversidad presente en las aulas rurales. Estos estudios nacionales coinciden en que los modelos estandarizados y la insuficiente preparación docente no logran responder a las particularidades del contexto rural colombiano.

A nivel local, la evidencia resalta que la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras puede mejorar la comprensión lectora, pero su éxito depende de la infraestructura, el acompañamiento docente y la vinculación con la comunidad. Páez Monosalva y Mojica García (2025) demuestran que las aplicaciones educativas

digitales incrementan la comprensión lectora en primaria, aunque la falta de conectividad limita la continuidad de estas prácticas.

Estudios como los de Charry Romero (2024) y Parra Guerrero y Torrez Brito (2024) señalan que secuencias didácticas contextualizadas y culturalmente pertinentes promueven la participación y el aprendizaje significativo. Por su parte, Tisoy (2021) y Pérez Theran y Cola López Echaniz (2022) destacan que el juego, la escritura creativa y la mediación docente son fundamentales para mejorar la comprensión lectora, especialmente en entornos multigrado y con limitaciones de recursos. Paulino (2025) evidencia que la disparidad de recursos entre centros educativos urbanos y rurales incide directamente en los niveles de desempeño, consolidando la persistencia de brechas tecnológicas y pedagógicas. En conjunto, estos estudios locales muestran que, a pesar de los esfuerzos por implementar estrategias innovadoras, la educación rural sigue enfrentando limitaciones estructurales y la falta de integración efectiva entre escuela, familia y comunidad.

En síntesis, la literatura revisada indica que la educación rural requiere enfoques pedagógicos contextualizados que integren la cultura, el territorio y las realidades socioeconómicas de los estudiantes. Los estudios coinciden en señalar la importancia de estrategias flexibles, interculturales y mediadas por tecnología, aunque emergen tensiones significativas entre modelos estandarizados y particularidades del contexto rural, especialmente en formación docente, recursos tecnológicos y adaptación curricular. Entre los vacíos investigativos se destacan la limitada articulación entre escuela, comunidad y familia, así como la falta de políticas educativas específicas para aulas multigrado y escuelas rurales. Estos vacíos justifican investigaciones futuras que profundicen en estrategias pedagógicas contextualizadas y en la integración de herramientas digitales y prácticas socioculturales para fortalecer la comprensión lectora y la calidad educativa en territorios rurales.

3.4.3 Integración familia–escuela

En el ámbito internacional, diversos estudios destacan que el fortalecimiento de la relación entre escuela, familia y comunidad constituye un factor clave para el desarrollo de competencias lectoras y formativas en los estudiantes. En esta línea, Huamán Herreros, G. A. (2024) señala que la comprensión lectora es una habilidad central para el desarrollo cognitivo, el pensamiento crítico y el rendimiento académico.

A partir de una revisión sistemática de literatura en América Latina y el Caribe, la autora evidencia que las deficiencias en esta competencia repercuten directamente en los procesos de aprendizaje, lo cual se agrava en contextos de desigualdad educativa.

En particular, el cierre de las instituciones educativas durante la pandemia profundizó las brechas de aprendizaje, evidenciando la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que involucren tanto a la escuela como al entorno familiar en el fortalecimiento de las prácticas lectoras.

En una perspectiva complementaria, Hernández Chávez, D. N., Fernández Escárzaga, J., Vázquez Soto, M. A., & Gaucín Piedra, G. M. (2024) presentan una intervención educativa orientada a fomentar la autonomía lectora en estudiantes de una escuela primaria rural. Los resultados de esta investigación muestran que la implementación de estrategias participativas —como clubes de lectura y actividades dinámicas en la biblioteca escolar— permitió despertar el interés por la lectura y mejorar la capacidad de los estudiantes para abordar textos de manera independiente. Un aspecto relevante del estudio es la participación de algunos padres de familia en talleres de escritura, lo que contribuyó a fortalecer los vínculos entre escuela y comunidad. De esta manera, los autores sostienen que la formación de lectores autónomos requiere un trabajo conjunto entre docentes, estudiantes y familias, donde la lectura se conciba no solo como una obligación académica sino como una experiencia cultural significativa.

En el contexto nacional colombiano, el informe Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2025) aporta evidencia empírica sobre las desigualdades en los hábitos de lectura y el involucramiento parental. A partir del análisis de datos provenientes de la Encuesta Nacional del Uso del Tiempo (ENUT), las pruebas Saber y estadísticas internacionales, el estudio revela importantes brechas territoriales, socioeconómicas y de género en las prácticas lectoras.

En particular, se evidencia que el acompañamiento familiar en actividades de lectura durante la primera infancia es determinante para el desarrollo de competencias lectoras posteriores; sin embargo, dicho acompañamiento se reduce significativamente en contextos de vulnerabilidad social. Asimismo, el informe identifica que la responsabilidad del acompañamiento lector recae mayoritariamente en las mujeres, lo que refleja desigualdades en la distribución del trabajo educativo dentro del hogar.

Estos hallazgos evidencian la necesidad de diseñar políticas educativas que promuevan la corresponsabilidad entre familia, escuela y Estado para fortalecer los hábitos de lectura desde etapas tempranas.

En relación con el contexto educativo rural colombiano, Rodríguez-Silva, M. (2021) analiza el impacto de la narrativa transmedia en la comprensión lectora crítica de estudiantes de grado quinto dentro del modelo pedagógico Escuela Nueva. Los resultados muestran que el uso de estrategias narrativas multimodales favorece una participación de los estudiantes y amplía sus posibilidades de interpretación y expresión de aprendizajes. Además, la investigación destaca que estas propuestas pedagógicas permiten incorporar rasgos culturales propios del contexto rural, lo cual facilita una mayor apropiación del proceso lector por parte de los estudiantes y sus comunidades. En este sentido, la autora sugiere que las estrategias educativas deben considerar las particularidades culturales y territoriales para fortalecer la relación entre escuela, estudiantes y entorno familiar.

En una línea similar, Pico, L. N. C. (2025) resalta el valor de la narrativa regional como estrategia pedagógica para promover la lectura crítica en estudiantes de contextos rurales. A partir de una revisión documental de investigaciones recientes, la autora sostiene que la integración de relatos locales y elementos culturales del territorio favorece una comprensión más profunda de los textos y fortalece el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia su comunidad. De este modo, la narrativa regional no solo promueve habilidades de interpretación y análisis crítico, sino que también establece un puente entre los contenidos escolares y las experiencias socioculturales de los estudiantes, facilitando la participación de las familias y comunidades en los procesos educativos.

Asimismo, desde una perspectiva pedagógica centrada en la convivencia y las relaciones familiares, Zambrano Molina, S. A., & Sierra Hoyos, J. D. (2020) analizan el papel de las estrategias lúdicas para fortalecer la relación entre escuela y familia en contextos de deprivación sociocultural. A través de un enfoque de investigación–acción participativa con estudiantes y padres de familia, los autores evidencian discrepancias entre las percepciones de los padres y las experiencias de los hijos en relación con las pautas de crianza y las relaciones interpersonales. Frente a esta situación, la implementación de actividades lúdico-pedagógicas permitió mejorar la comunicación y

el vínculo entre la familia y la escuela, favoreciendo procesos de convivencia y aprendizaje significativo. En consecuencia, los autores concluyen que la participación de los padres en el proceso educativo resulta fundamental para fortalecer tanto las competencias socioemocionales como el desempeño académico de los estudiantes.

Finalmente, el análisis teórico presentado por Alemán Caballero, Y. (2025) refuerza la idea de que la comprensión lectora continúa siendo uno de los principales desafíos educativos contemporáneos. La autora señala que las dificultades en interpretación y análisis de información se relacionan con deficiencias en los procesos formativos y metodológicos utilizados en el aula. En este sentido, propone que el fortalecimiento de la comprensión lectora debe apoyarse en el uso de estrategias innovadoras, herramientas tecnológicas y una formación docente más sólida. Sin embargo, también enfatiza que dichas estrategias deben complementarse con el acompañamiento del entorno familiar, ya que el aprendizaje lector no se limita al espacio escolar, sino que se construye a partir de múltiples experiencias de interacción social.

De igual forma, Enríquez Valenzuela, C. Y. (2025) aborda la educación intercultural desde una perspectiva decolonial, destacando la necesidad de transformar las estructuras educativas tradicionales que reproducen enfoques homogéneos y etnocéntricos. La autora argumenta que una educación intercultural efectiva requiere la participación de las comunidades y familias en la construcción de procesos educativos contextualizados. En este sentido, la integración entre escuela y comunidad resulta indispensable para avanzar hacia prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad cultural y promuevan un aprendizaje significativo basado en el diálogo de saberes.

En conjunto, los estudios revisados coinciden en reconocer que la integración entre familia y escuela constituye un elemento fundamental para el fortalecimiento de los procesos educativos, particularmente en el desarrollo de la comprensión lectora y las competencias socioemocionales. Los trabajos internacionales resaltan la importancia de estrategias pedagógicas innovadoras y participativas que involucren a la comunidad educativa en el proceso formativo. Por su parte, las investigaciones nacionales y locales evidencian que las desigualdades sociales, territoriales y culturales influyen significativamente en el grado de participación familiar en la educación.

Asimismo, se identifican tensiones entre el reconocimiento de la importancia del acompañamiento familiar y las limitaciones estructurales que enfrentan muchas familias para participar activamente en los procesos educativos. Finalmente, se observa un vacío investigativo relacionado con la implementación sistemática de estrategias que articulen de manera efectiva las prácticas pedagógicas escolares con la participación de las familias y comunidades, especialmente en contextos rurales. En este sentido, resulta pertinente desarrollar investigaciones que profundicen en modelos de integración familia–escuela contextualizados, capaces de fortalecer tanto las competencias lectoras como los procesos formativos en entornos educativos diversos.

3.4.4 Comprensión lectora

A nivel internacional y latinoamericano, la literatura evidencia que la comprensión lectora constituye una competencia central para el desarrollo cognitivo, el pensamiento crítico y la participación de los estudiantes en la construcción de conocimiento. Mantilla Lucena (2025), desde un enfoque fenomenológico-hermenéutico y con base en postulados de la neurodidáctica, demuestra que la aplicación de estrategias centradas en la emoción, la atención, la memoria y la contextualización mejora significativamente la comprensión inferencial y crítica en estudiantes rurales, evidenciando que estas competencias permiten a los estudiantes interpretar su realidad y asumir un rol activo en la transformación de sus comunidades.

De manera complementaria, Illicachi Guzñay (2026) a través de una revisión sistemática de la enseñanza de la lectura desde un enfoque sociocultural, encuentra que la lectura se ha abordado de forma mecánica y punitiva en muchos contextos rurales, limitando la comprensión profunda y significativa. La integración de narrativas locales, prácticas socioculturales y estrategias motivacionales contribuye a revertir esta tendencia, destacando la necesidad de replantear las metodologías educativas hacia procesos contextualizados que favorezcan la participación del estudiante.

En consonancia con estos hallazgos, Quispe Tarco (2022) propone que la creatividad escolar se configura como una herramienta estratégica para fortalecer la comprensión lectora en contextos rurales. Su estudio evidencia que la implementación de actividades innovadoras, retadoras y motivadoras, que permitan la elección de textos por parte de los estudiantes, favorece la interacción, el placer por la lectura y la activación de procesos cognitivos complejos, reforzando la idea de que la comprensión

lectora no es solo un proceso de decodificación, sino un ejercicio activo de construcción de significado. Esta perspectiva coincide con los hallazgos de Holguín Tumbaco, Olalla Pardo, Ávila Sigüenza y Coronel Arichabala (2026), quienes muestran que las prácticas de lectura guiadas por el docente y basadas en metodologías activas y colaborativas potencian el desarrollo del pensamiento crítico, permitiendo a los estudiantes formular preguntas, identificar supuestos y argumentar con autonomía. De esta manera, la lectura se convierte en un instrumento de formación cognitiva que trasciende la comprensión literal, integrando la reflexión, la argumentación y la interpretación crítica de textos.

Por su parte, Morel Compes (2025) resalta que las estrategias pedagógicas contextualizadas y activas son esenciales para fortalecer la lectoescritura en los niveles inicial y primario en contextos iberoamericanos, aunque señala que existen disparidades significativas entre países y regiones, donde algunas instituciones todavía dependen de prácticas tradicionales que limitan el aprendizaje significativo. De manera complementaria, Saavedra Cabanilla, Pérez López, Lojano Vele, Sánchez Sánchez, Paz Valencia y Landi Landi (2025) demuestran que la lectura crítica aplicada de manera sistemática incrementa significativamente las competencias de razonamiento lógico, comprensión inferencial y argumentación escrita, evidenciando la efectividad de los programas de lectura que privilegian el pensamiento crítico frente a los modelos tradicionales centrados en la decodificación literal.

Asimismo, Contreras-Morales (2021) subraya la relación directa entre comprensión lectora y éxito escolar, indicando que la práctica regular, acompañada de estrategias motivacionales y metodologías efectivas, es determinante para superar las dificultades académicas en educación primaria. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de integrar herramientas cognitivas, enfoques activos y estrategias pedagógicas adaptadas a contextos rurales y culturalmente diversos, de manera que los estudiantes desarrollen habilidades lectoras sólidas que les permitan acceder de manera crítica y reflexiva a la información y al conocimiento.

En síntesis, los estudios revisados coinciden en que la comprensión lectora es una competencia clave para el desarrollo cognitivo, la construcción del pensamiento crítico y el éxito escolar, especialmente en contextos rurales donde los desafíos estructurales y pedagógicos son mayores. Los autores destacan la eficacia de

estrategias innovadoras, activas, creativas y contextualizadas, que integren elementos emocionales, socioculturales y motivacionales, así como la necesidad de formación docente en enfoques neurodidácticos y socioculturales.

Sin embargo, emergen tensiones importantes entre la implementación de prácticas innovadoras y la persistencia de metodologías tradicionales que limitan la profundidad de la comprensión. Además, se identifican vacíos investigativos relacionados con la articulación entre estrategias pedagógicas, recursos tecnológicos y contextos culturales específicos, así como la evaluación longitudinal de los efectos de la lectura crítica y creativa en el desarrollo cognitivo de los estudiantes rurales. Estos vacíos justifican la necesidad de futuras investigaciones que profundicen en modelos integrales de enseñanza de la comprensión lectora, capaces de combinar innovación pedagógica, formación docente y adaptación contextual.

3.4.5 Estrategias de convivencia

En el ámbito internacional, diversas investigaciones han abordado la convivencia escolar desde perspectivas pedagógicas que promueven la participación estudiantil y el desarrollo de una cultura democrática dentro de las instituciones educativas. Palomero-Fernández, P., Cáceres-Iglesias, J., & Torrego-Egido, L. (2021). Programas de alumnado ayudante para la mejora de la convivencia escolar en España. Revista Complutense de Educación, 32(3), 435-446, evidencian que los programas de alumnado ayudante fortalecen la resolución pacífica de conflictos, reducen la sensación de aislamiento y contribuyen a la construcción de ambientes escolares inclusivos. Los autores destacan que la participación del estudiantado en la gestión de la convivencia permite superar modelos disciplinarios tradicionales, promoviendo corresponsabilidad y ciudadanía democrática. Sin embargo, advierten que la sostenibilidad de estas estrategias depende del respaldo institucional y de la formación específica de alumnos y docentes, lo que subraya la necesidad de integrar estas iniciativas de manera estructural en los proyectos educativos institucionales.

En Colombia, la investigación sobre convivencia escolar se ha centrado en la educación para la paz y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Vásquez-Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. Educación y Educadores, 23(2), 221-239, identifica distintas concepciones de paz que orientan los procesos educativos, desde la paz positiva y negativa hasta la perspectiva

constitucional. El estudio subraya el papel de las instituciones en la formación de ciudadanías comprometidas con la convivencia democrática, pero evidencia limitaciones en la implementación curricular y en la articulación con los estándares educativos, así como en la caracterización sociocultural de los estudiantes.

De manera complementaria, Mendivil Hernández, P. M., Hernández Henríquez, C. P., González Sánchez, E. J., & Herazo Chamorro, M. I. (2023). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de práctica profesional de la Corporación Universitaria del Caribe, Colombia. Revista de Ciencias Sociales, 29 (Especial 8), 136-148, destaca que las habilidades socioemocionales —como la autoexpresión, la defensa de derechos y la interacción social— son esenciales para la convivencia y la formación integral de los futuros profesionales. Se evidencia la necesidad de fortalecer programas específicos que promuevan la resiliencia, la gestión emocional y la interacción interpersonal dentro de los procesos formativos.

A nivel local, las investigaciones se han orientado a estrategias pedagógicas innovadoras que incorporan tecnologías emergentes en contextos rurales. Anaya Dipe, E., y Aragon Bonett, G. (2021). Desarrollo de Hábitos de Convivencia a Través de Realidad Aumentada (RA) Como Estrategia de Mediación Pedagógica, en Contexto Rural. Universidad de Santander, analizan el uso de realidad aumentada como herramienta para promover hábitos de convivencia en estudiantes de educación básica primaria. El estudio, con enfoque cualitativo y diseño experimental descriptivo, evidencia que las aplicaciones de RA mejoran la motivación, el trabajo colaborativo y el comportamiento en el aula, contribuyendo a la convivencia escolar y al rendimiento académico. No obstante, se identifican limitaciones en la disponibilidad de recursos tecnológicos y conectividad, evidenciando la necesidad de fortalecer las condiciones institucionales para la implementación de estas estrategias.

En conjunto, los estudios revisados coinciden en que la convivencia escolar es un componente esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y la construcción de ambientes educativos inclusivos y democráticos. Se destacan tres dimensiones clave: la participación estudiantil, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la formación en ciudadanía. No obstante, emergen tensiones relacionadas con la implementación de estas estrategias, particularmente en la articulación entre políticas educativas, prácticas pedagógicas y condiciones institucionales. Mientras algunos

estudios enfatizan programas de participación estudiantil y educación para la paz, otros resaltan el potencial de las tecnologías educativas como mediadoras de la convivencia.

Persisten vacíos en torno a la integración efectiva de estas estrategias en contextos rurales, donde limitaciones de infraestructura y recursos pueden dificultar su implementación. Estos hallazgos justifican la necesidad de investigaciones que analicen las estrategias de convivencia escolar de manera contextualizada, integrando dimensiones pedagógicas, socioemocionales y tecnológicas para construir entornos educativos más inclusivos, participativos y pacíficos.

3.4.6 Políticas educativas

En el ámbito internacional, la literatura ha cuestionado la concepción tradicional de ruralidad dentro de las políticas educativas y su influencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Romero (2020), mediante un análisis de casos en la provincia de Salta (Argentina), problematiza la visión dicotómica rural–urbano, señalando que este enfoque homogenizante limita la comprensión de las dinámicas territoriales, culturales y socioeconómicas que inciden en la educación. El autor sostiene que las políticas educativas deben construirse a partir de una lectura situada de los contextos rurales, reconociendo saberes locales y particularidades territoriales. Aunque su reflexión conceptual es sólida, su alcance queda circunscrito a un contexto regional, lo que deja abierto el debate sobre la aplicabilidad de estas perspectivas en otros territorios latinoamericanos.

En el contexto nacional colombiano, diversos estudios enfatizan la relación entre políticas educativas, diversidad cultural y desigualdades estructurales. Moreno Beltrán (2023) examina la educación intercultural a partir del reconocimiento constitucional de los pueblos étnico-territoriales, destacando avances como la etnoeducación, pero también señalando tensiones en su implementación práctica: formación docente insuficiente, escasez de recursos y persistencia de enfoques asimilacionistas.

En este sentido, el estudio evidencia que las políticas públicas requieren estrategias más concretas para traducir el reconocimiento normativo en prácticas educativas efectivas. Complementariamente, el informe de la Organización Nacional Indígena de Colombia – ONIC (2020) muestra cómo la pandemia profundizó las desigualdades estructurales en comunidades indígenas, evidenciando la brecha digital y la precariedad de servicios básicos, pero también resaltando la capacidad de

respuesta autónoma y organizativa de estas comunidades frente a la crisis educativa. De manera similar, Canaza Choque (2021) analiza los efectos de la pandemia en América Latina y el Caribe, enfatizando la transición abrupta a la educación virtual y las brechas digitales y socioeconómicas en zonas rurales, lo que subraya la necesidad de políticas más flexibles, inclusivas y adaptadas a contextos de vulnerabilidad.

Los estudios revisados presentan puntos de convergencia claros: todos coinciden en la necesidad de replantear las políticas educativas desde una perspectiva contextual, intercultural y territorial. Romero (2020) y Moreno Beltrán (2023) coinciden en que los modelos educativos homogéneos son insuficientes para atender la diversidad rural y étnica; mientras que ONIC (2020) y Canaza Choque (2021) evidencian que las desigualdades estructurales se intensificaron durante la pandemia, afectando el acceso y la calidad educativa. Sin embargo, también emergen divergencias metodológicas y conceptuales: Romero privilegia la reflexión teórica sobre ruralidad, Moreno Beltrán se centra en el análisis jurídico-político, ONIC aborda la perspectiva comunitaria y territorial, y Canaza Choque adopta una mirada regional sobre los efectos sistémicos de la pandemia. Estas diferencias enriquecen el debate, pero evidencian fragmentación en el campo de estudio.

En términos de vacíos investigativos, se identifican varias áreas pendientes: la limitada articulación entre políticas educativas y prácticas pedagógicas concretas en contextos rurales e interculturales; la escasa evidencia sobre cómo se implementan efectivamente las políticas de educación intercultural en las instituciones educativas; y la falta de estudios que integren la participación de actores locales —docentes, estudiantes y comunidades— para evaluar impactos en los procesos de aprendizaje. Estos vacíos subrayan la necesidad de investigaciones que conecten análisis normativos, territoriales y pedagógicos para construir propuestas educativas más pertinentes, contextualizadas e inclusivas.

En sínteis, la literatura coincide en que las políticas educativas deben avanzar hacia modelos inclusivos, interculturales y adaptados a los contextos territoriales, capaces de responder a la diversidad cultural y socioeconómica de las comunidades rurales. No obstante, persisten tensiones entre el reconocimiento normativo de la diversidad y la implementación práctica de estas políticas en los territorios. La pandemia evidenció además las desigualdades estructurales que afectan el acceso a la

educación, reforzando la necesidad de replantear los modelos educativos hacia modalidades más flexibles e inclusivas. Finalmente, se destacan vacíos relacionados con la evaluación concreta de la implementación de políticas interculturales y territoriales en las prácticas pedagógicas, lo que justifica futuras investigaciones que integren análisis de políticas, prácticas educativas y participación comunitaria para fortalecer la educación rural en Colombia y Latinoamérica.

3.5. CONCLUSIONES

El análisis documental permitió evidenciar que la comprensión lectora en contextos educativos rurales constituye un campo de estudio atravesado por múltiples factores sociales, culturales, pedagógicos e institucionales. En este sentido, la literatura revisada coincide en señalar que las brechas sociales, culturales y territoriales continúan incidiendo en las oportunidades educativas de los estudiantes, especialmente en aquellos que se encuentran en contextos rurales o de vulnerabilidad social.

Asimismo, los estudios analizados destacan la importancia de implementar estrategias pedagógicas contextualizadas que respondan a las particularidades del entorno rural. Experiencias educativas basadas en metodologías innovadoras, como la narrativa transmedia, los clubes de lectura y el uso de narrativas regionales, evidencian avances significativos en el fortalecimiento de las competencias lectoras y en la construcción de aprendizajes significativos.

De igual manera, la revisión de la literatura evidencia que la articulación entre familia y escuela desempeña un papel fundamental en el desarrollo de hábitos lectores y en el fortalecimiento de los procesos formativos. No obstante, persisten desafíos relacionados con la participación efectiva de las familias y con las condiciones socioeconómicas que influyen en el acompañamiento educativo de los estudiantes.

Por otra parte, el análisis de los estudios revisados muestra que, aunque existen políticas educativas orientadas a promover la equidad y mejorar la calidad de la educación, aún se presentan tensiones entre las disposiciones normativas y su implementación en los territorios, particularmente en las zonas rurales donde el acceso a recursos educativos y el acompañamiento institucional pueden resultar limitados.

Finalmente, el estado del arte permitió identificar vacíos investigativos relacionados con la necesidad de estudios que integren de manera más profunda las dimensiones sociales, pedagógicas y culturales que intervienen en el desarrollo de la comprensión lectora en contextos rurales. En este sentido, se considera pertinente continuar desarrollando investigaciones que contribuyan a la formulación de estrategias educativas integrales orientadas a fortalecer los procesos de lectura, la participación comunitaria y la equidad educativa.

3.6. REFERENCIAS

Ajila Méndez, I. A. (2020). La semiótica y la teoría de la comunicación para fortalecer la lectura comprensiva, [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Dialnet.

Alemán Caballero, Y. (2025). Comprensión lectora: un desafío para la educación actual. Revista Científica De Innovación Educativa Y Sociedad Actual "ALCON", 5(3), 1-12.

Anaya Dipe, E y Aragon Bonett, G. (2021). Desarrollo de Hábitos de Convivencia a Través de Realidad Aumentada (RA) Como Estrategia de Mediación Pedagógica, en Contexto Rural. Universidad de Santander.

Armijos Uzho, A. P., Paucar Guayara, C. V., & Quintero Barberia, J. A. (2023). Estrategias para la comprensión lectora: Una revisión de estudios en Latinoamérica. Revista Andina de Educación, 6(2), e205. https://doi.org/10.32719/26312816.2022.6.2.6.

Arteaga Cruz, W. L., Tovalino Cordova, O. L., & Solís Trujillo, B. P. (2023). Comprensión lectora en estudiantes de Educación Básica en tiempos de virtualidad. Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación, 7(30), 1888–1902. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.637

Beltrán Buelvas, L. P. (2023). Retos para la Enseñanza de la Lectura en el Contexto Rural de Colombia. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(5), 4893-4915.

Buitrago Carreño, N. Y., & Valbuena Montiel, M. C. (2022). Diversidad e inclusión en la educación rural colombiana. Newman Business Review, 8(1), 123–138. https://doi.org/10.22451/3002.nbr2022.vol8.1.10075

Carrillo-León, M. G., Maliza-Muñoz, W. F., Ricaurte-Ulloa, P. D., Rosalía-Evangelina, C. L., & Gregory-Javier, M. S. (2025). Actividades interactivas para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de 7 años. Revista Cientifica Ciencia Y Metodo, 3(4), 81-95. https://doi.org/10.55813/gaea/rcym/v3/n4/96

Célleri Mendoza, C. C., & Sacoto Loor, R. J. (2025). Revisión sistemática sobre estrategias para la enseñanza de lengua y literatura en la escuela unidocente. Revista Qualitas , 30(30), 017 - 033. https://doi.org/10.55867/qual30.02

Charry Romero, J. L. (2024). Secuencia didáctica para enseñar comprensión lectora desde y para la ruralidad.

Contreras-Morales, S. F. (2021). La comprensión lectora para el éxito escolar. Dom. Cien., 7(3), 61-81

Correa Martínez, K. A., & Merchán Jaimes, R. (2023). El uso de las TIC para fortalecer la motivación hacia procesos de lectoescritura desde el aprendizaje basado en proyectos (ABP) con los grados cuarto y quinto de la Institución Educativa Rural La Libertad de Tutazá-Boyacá.

Dawi, D. A., Bua'Hilary, H., David, M., Anak, M. E., Jospa, W., Igai, W. K. A., & Hashim, H. (2021). Estrategias de aprendizaje de idiomas utilizadas para la habilidad lectora por alumnos en escuelas rurales seleccionadas de Sarawak. Revista Internacional de Investigación Académica en Ciencias Empresariales y Sociales, 11(6), 1379-1390.

Duque Flórez, Z., Cordero Barroso, V., & Díaz, M. N. G. (2023). Diseño de un recurso educativo digital para fortalecer las habilidades comunicativas y la comprensión lectora a través de retos como herramienta pedagógica con los estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Rural Inocencia Chincá (Doctoral dissertation, Tesis de maestría). Universidad de Cartagena).

Duque Flórez, Z., Cordero Barroso, V., & Díaz, M. N. G. (2023). Diseño de un recurso educativo digital para fortalecer las habilidades comunicativas y la comprensión lectora a través de retos como herramienta pedagógica con los estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa Rural Inocencia Chincá (Doctoral dissertation, Tesis de maestría). Universidad de Cartagena).

Enríquez Valenzuela, C. Y. (2025). La Educación Intercultural y Decolonial de los Territorios Indígenas. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1

Enseñanza de la lectura desde el enfoque sociocultural en la educación básica-rural: una revisión sistemática. (2025). Revista InveCom ISSN En línea: 2739-0063, 6(1), 1-7. https://doi.org/10.5281/zenodo.15231625

Florez Muñoz H. R. (2021). M-learning y desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de tercero de Primaria: el caso de una escuela de área rural en Guatemala.

Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina: Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1(2), 48-69.

García Quiceno, C., López, M. M., & Alarcón Lora, A. A. (2025). Gamificación TIC: Una estrategia pedagógica para fortalecer la comprensión de lectura. Nivel escolar: 3°, 4° y 5°

Hernández Chávez, Daniela Nohelí, Fernández Escárzaga, Jaime, Vázquez Soto, Marco Antonio, & Gaucín Piedra, Guadalupe Maravilla. (2024). Experiencia de lectura en una escuela primaria: una intervención educativa. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15(29), e699. Epub 31 de diciembre de 2024.

Holguín Tumbaco, M. M., Olalla Pardo, V. E., Ávila Sigüenza, V. E. y Coronel Arichabala, T. G. (2026).

Huamán Herreros, G. A. (2024). Relevancia de la comprensión lectora en educación: Una revisión sistemática. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 15(29), 743-758.

Illicachi Guzñay, R. (2025). Enseñanza de la lectura desde el enfoque sociocultural en la educación básica-rural: una revisión sistemática. Revista InveCom/ ISSN En línea 2739-0063, 6 (1), 1-7.

K. V. (2024). Rincón de la lectura amigable: Fomento de la lectura en instituciones educativas rurales. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5(4), 87-98.

Mantilla, E. (2025). La enseñanza de la comprensión lectora en contextos rurales desde los aportes de la neurodidáctica [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. Repositorio Institucional UPEL.

Manzanares Gómez, J. J. (2023). Estrategias lúdicas para la comprensión lectora en niños del nivel inicial de una institución educativa rural de Huancabamba, 2022 [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=349730

Marín Hermann, X. (2023). Interculturalidad en la educación: postura y potencia epistémica. Revista Colombiana de Educación, (89), 1-22.

Martín, Sandra Gisela, & Lafuente, Valentina. (2017). Referencias bibliográficas: indicadores para su evaluación en trabajos científicos. Investigación bibliotecológica, 31(71), 151-180. https://doi.org/10.22201/iibi.0187358xp.2017.71.57814

Mendivil Hernández, P. M., Hernández Henríquez, C. P., González Sánchez, E. J., & Herazo Chamorro, M. I. (2023). Desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de práctica profesional de la Corporación Universitaria del Caribe, Colombia. Revista de Ciencias Sociales, 29(Especial 8), 136-148. https://doi.org/10.31876/rcs.v29i.40943

Mendoza, J. J. P., Vásquez, S. M. S., Montes, A. A. S., & Chaves, L. V. R. (2023). HACIA UNA EDUCACIÓN RURAL INTERCULTURAL: UNA APUESTA POR EL MEJORAMIENTO DE LAS COMPETENCIAS LECTORAS. Revista Rusa de Derecho, 11(5), 1281-1289.

Mollinedo Bustinza, Melania Adelayda, & Casa-Coila, Manuela Daishy. (2025). Comprensión lectora y actitudes hacia la lectura en estudiantes de nivel primario la Institución Educativa Primaria Multigrado N° 70802 de Chulluni- Perú, 2023. Revista científica en ciencias sociales, 7, e701109. Epub April 01, 2025

Morel Compes R. D. (2025). Estrategias Pedagógicas y Competencia Lectoescritora en Educación Primaria e Infantil: Una Revisión de la Literatura Reciente en Contextos Iberoamericanos. Revista Veritas de Difusión Científica, 6(2). https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.910

Moreno Beltrán, Y. (2023). Educación e interculturalidad: Propuesta desde los pueblos étnico-territoriales reconocidos desde 1991 en Colombia. Revista Colombiana de Educación, (88), 45-68. https://doi.org/10.17227/rce.num88-15890

Organización Nacional Indígena de Colombia - ONIC. (8 de julio de 2020). INFORME ESPECIAL - Situación De Los Pueblos Indígenas Frente A La Pandemia En Colombia: Aprendizajes Y Desafíos. INFORME ESPECIAL - Situación De Los Pueblos Indígenas Frente A La Pandemia En Colombia: Aprendizajes Y Desafío

Organización Nacional Indígena de Colombia-ONIC. (2020). Situación de los Pueblos Indígenas frente a la Pandemia en Colombia: Aprendizajes y Desafíos. ONIC Salvando Vidas. https://www.onic.org.co

Oyarce Mariñas, V. A. ., Silva Orosco, L. ., & Abanto Yóplac, S. A. . (2022). Brecha digital y educación virtual en instituciones educativas rurales. LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 3(2), 534–546. https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.116

Páez Monosalva, M. L., & Mojica García, D. (2025). Revolucionando la comprensión lectora: El impacto de las herramientas digitales en la educación primaria. Dialéctica, 1(25), 538-544.

Palomero-Fernández, P., Cáceres-Iglesias, J., & Torrego-Egido, L. (2021). Programas de alumnado ayudante para la mejora de la convivencia escolar en España. Revista Complutense de Educación, 32(3), 435-446. https://doi.org/10.5209/rced.70149

Paulino, C. (2025). Análisis del desempeño académico de los estudiantes en competencia específica de comprensión lectora de los estudiantes de 3er grado de centros educativos urbanos vs centros educativos rurales del municipio de Neyba. Congreso Caribeño De Investigación Educativa, 5, 585–589. Recuperado a partir de https://congresos.isfodosu.edu.do/index.php/ccie/article/view/1640

Pérez Theran, A., y Cola López Echaniz, E. . (2022). Estrategia didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora a partir de la mediación que hace el docente como factor pedagógico atribuible en las instituciones educativas rurales. Revista Oratores, (17), 42–59. https://doi.org/10.37594/oratores.n17.721

Perry Lavado, P. F. J., Abanto, A. Y., & Cieza Paquiyauri, F. P. (2025). Pobreza: indicadores de mejora en el sistema educativo urbano – rural. Revista InveCom, 5(2), 1-16.

Pico, L. N. C. (2025). Tejiendo historias regionales: una estrategia para promover lectores críticos en el ámbito rural. Diálogos Educativos, 1(01), 132-153.

Pontificia Universidad Javeriana. (2025, abril). Desigualdades que se leen: análisis territorial y socioeconómico de los hábitos de lectura en Colombia (Informe 116). LEE. https://lee.javeriana.edu.co/w/lee-informe-116

Quispe Tarco, O. G. (2022). Estrategia didáctica basada en creatividad escolar para desarrollar comprensión lectora en estudiantes de primaria de una institución educativa rural, Cusco-2022.

Ramírez Rincón, J. C. (2024). El currículo rural en Colombia. Problematización e institucionalización de la educación rural. Vitalia, 5(4). https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.379

Rodríguez-Silva, M. (2021). Narrativa Transmedia y Comprensión Lectora: Una experiencia en la Educación Rural Colombiana. Revista Docentes 2.0, 11(1), 110–119. [12/7]

Romero, N. H. (2020). Hacia una metodología comprensiva de 'lo rural'. Lecturas situadas desde el campo de la educación. Andes, 31 (1), 107-115. https://www.redalyc.org/journal/127/12763486004/html/

Saavedra, P. C., Pérez, M. A., Lojano, N. J., Sánchez, E. E., Paz, M. V., & Landi, A. M. (2025). La lectura crítica como herramienta para el desarrollo del pensamiento lógico en estudiantes. Revista Multidisciplinar de Estudios Generales, 4(4), 108-123. https://doi.org/10.70577/reg.v4i4.299

Salcedo, Y. A. (2023). La lectura como medio para contribuir a mejorar la convivencia en los estudiantes de 8 y 9 años del barrio el Jordán de la ciudad de Ibagué, Tolima. [Diplomado de

profundización para grado]. Repositorio Institucional UNAD. https://repository.unad.edu.co/handle/10596/56076

Tello-Zuluaga J. M., Ochoa Londoño E. D. & Herrera Pérez J. C. (2023). Procesos de educación inclusiva en una institución educativa oficial. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (68), 191-215.

Tisoy, J. A. H. (2021) El juego y la escritura creativa, estrategias para el fortalecimiento de la comprensión lectora en la ruralidad.

Vásquez-Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. Educación y Educadores, 23(2), 221-239. https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4

Zambrano Molina, S. A., & Sierra Hoyos, J. D. (2020). Escuela y familia: un matrimonio armónico que contribuye al desarrollo de la convivencia en estudiantes de contextos de deprivación sociocultural a través del juego como estrategia pedagógica. Revista Electrónica de Entrevista Académica, 6(2), 136-147.

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral

Lesly Carolina Arregocés Martínez: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición.

Yenis Patricia Ramírez Rodríguez: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición.

Alexander Eliecer Galván Moya: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Lesly Carolina Arregocés Martínez, Yenis Patricia Ramírez Rodríguez y Alexander Eliecer Galván Moya

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-9-9
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.11.c94*

Capítulo 4

Incidencia del método socioconstructivista “Palabras Mágicas” en la alfabetización inicial de estudiantes de grado primero en contexto rural

Danarlys Elena Martínez Medrano [10]

Gary Daniel Lara González [11]

Tatiana Casas Palacios [12]

Recibido: 15 Mar. 2026 | Aceptado: 26 May. 2026 | Publicado: 05 Jul. 2026

[10] University of Technology and Education, United States.

danarlys.martinezm2024@uted.us https://orcid.org/0009-0007-5190-2804

[11] University of Technology and Education, United States.

gary.larag2024@uted.us https://orcid.org/0009-0001-9748-0631

[12] University of Technology and Education, United States.

tatiana.casas@uted.us https://orcid.org/0009-0007-0289-7578

RESUMEN

La alfabetización inicial representa un desafío en contextos rurales, donde factores sociales, económicos y pedagógicos inciden en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Esta investigación analizó la incidencia del método socioconstructivista “Palabras Mágicas” en estudiantes de primer grado de un aula multigrado de la Institución Educativa San José de Loma Verde, sede Juana Julia 1, en Montería, Córdoba. El estudio se desarrolló desde el paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo e investigación-acción pedagógica. Participaron cuatro estudiantes, además de padres de familia y docentes vinculados al proceso educativo. Los resultados iniciales mostraron niveles pre-silábico y silábico de escritura, mientras que las primeras fases de implementación favorecieron procesos de autoría, exploración textual y producción escrita significativa. Se concluye que las estrategias socioconstructivistas contextualizadas pueden contribuir al fortalecimiento progresivo de la alfabetización inicial en contextos rurales multigrado.

Palabras clave: Alfabetización inicial, educación rural, lectoescritura, socioconstructivismo, investigación-acción.

4.1. INTRODUCCIÓN

La alfabetización inicial constituye uno de los procesos fundamentales para el desarrollo académico y social de los estudiantes, ya que el aprendizaje de la lectura y la escritura permite el acceso al conocimiento y favorece la participación en la vida social. En este sentido, la alfabetización ha sido reconocida como un derecho fundamental y una herramienta clave para el desarrollo humano y educativo (UNESCO, 2005). Sin embargo, en diversos contextos educativos, especialmente en zonas rurales, los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura enfrentan múltiples dificultades relacionadas con factores sociales, económicos y pedagógicos.

En muchas instituciones educativas aún persisten prácticas pedagógicas centradas en la repetición mecánica de letras, sílabas o palabras aisladas, lo que limita la comprensión del lenguaje escrito como una práctica social significativa. Estas metodologías tradicionales suelen desconocer los procesos cognitivos mediante los cuales los niños construyen el conocimiento sobre el sistema de escritura. Desde la perspectiva psicogenética, los estudiantes elaboran hipótesis progresivas acerca del funcionamiento de la lengua escrita, las cuales deben ser comprendidas y acompañadas pedagógicamente durante el proceso de alfabetización (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Esta situación se evidencia en la Institución Educativa San José de Loma Verde, sede Juana Julia 1, ubicada en zona rural del municipio de Montería, Córdoba. En este contexto educativo, el proceso de alfabetización se desarrolla en aulas multigrado donde estudiantes de educación inicial y grado primero comparten el mismo espacio de aprendizaje. Esta modalidad representa un desafío pedagógico importante, ya que implica atender estudiantes con diferentes niveles de desarrollo y ritmos de aprendizaje dentro del mismo entorno educativo.

Desde la perspectiva socioconstructivista, el aprendizaje se concibe como un proceso social que se desarrolla a través de la interacción con otros y de la mediación del docente. De acuerdo con esta visión, el conocimiento se construye en relación con los contextos culturales y las experiencias compartidas, por lo que el aprendizaje escolar no puede desligarse del entorno en el que viven los estudiantes (Vygotsky, 1978, citado en Chaves Salas, 2011). En este sentido, el docente cumple un papel

fundamental como mediador del aprendizaje, orientando a los estudiantes en la construcción progresiva del conocimiento.

Asimismo, el aprendizaje significativo se produce cuando los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustancial con los saberes previos del estudiante. En este sentido, Ausubel sostiene que el aprendizaje ocurre cuando la nueva información logra integrarse con los conocimientos que el estudiante ya posee, favoreciendo así la construcción de significados (Ausubel, 1983). Este principio resulta especialmente relevante en contextos rurales, donde las experiencias de vida, los saberes comunitarios y las prácticas culturales pueden convertirse en recursos pedagógicos valiosos para el proceso de alfabetización.

En este marco, el método de alfabetización socioconstructivista “Palabras Mágicas”, desarrollado por Janice Viegas Pereira, propone una estrategia pedagógica basada en la autoría del estudiante, el trabajo con textos significativos y el respeto por las hipótesis de escritura durante el proceso de alfabetización. Este enfoque busca que los niños construyan progresivamente el conocimiento del sistema de escritura a partir de experiencias contextualizadas y cercanas a su realidad (Viegas Pereira, 2021).

En este sentido, surge la necesidad de analizar de qué manera las estrategias socioconstructivistas pueden contribuir al fortalecimiento de los procesos de alfabetización inicial en contextos rurales multigrado. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo analizar la incidencia del método socioconstructivista “Palabras Mágicas” en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en estudiantes de grado primero de la Institución Educativa San José de Loma Verde, sede Juana Julia 1. Metodológicamente, la investigación se orienta desde un enfoque cualitativo mediante investigación-acción pedagógica. El artículo se estructura en cuatro apartados principales: introducción, metodología, resultados y discusión, en los que se presenta el proceso investigativo y los hallazgos derivados de la intervención pedagógica.

4.2. METODOLOGÍA

4.2.1 Tipo y diseño de investigación

La investigación se desarrolla desde el paradigma sociocrítico, el cual busca comprender y transformar las prácticas educativas a partir de procesos reflexivos y participativos. Se adopta un enfoque cualitativo, ya que permite interpretar las experiencias, percepciones y procesos de aprendizaje de los estudiantes durante el desarrollo de la alfabetización inicial.

Metodológicamente, el estudio se orienta desde la investigación-acción pedagógica, debido a que este enfoque permite analizar la práctica docente mientras se implementan estrategias de mejora en el aula. Según este enfoque, el docente-investigador reflexiona sobre su propia práctica educativa, identifica problemáticas en el proceso de enseñanza y desarrolla acciones pedagógicas orientadas a transformar dicha realidad educativa.

4.2.2. Población y muestra

La investigación se desarrolla en la Institución Educativa San José de Loma Verde, sede Juana Julia 1, ubicada en zona rural del municipio de Montería, Córdoba.

La población está conformada por estudiantes de educación inicial y básica primaria que participan en aulas multigrado. La muestra corresponde a cuatro estudiantes de grado primero, con edades entre cinco y seis años, quienes presentan niveles iniciales de construcción del sistema de escritura.

La selección de la muestra se realizó mediante muestreo intencional, considerando criterios como:

- Pertenecer al grado primero.
- Participar activamente en el proceso de alfabetización inicial.
- Contar con autorización de los padres de familia para participar en la investigación.

Asimismo, participaron padres de familia y docentes, quienes aportaron información relevante sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

4.2.3 Normas/estándares aplicados

La investigación se orienta bajo principios éticos de la investigación educativa, garantizando el consentimiento informado de los padres de familia o acudientes para

la participación de los estudiantes y el uso académico de la información recolectada. Asimismo, se asegura la confidencialidad de los datos y el respeto por la identidad de los participantes.

4.2.4 Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de la información se emplearon diversas técnicas propias de la investigación cualitativa, entre las que se destacan:

- Observación directa del proceso pedagógico desarrollado en el aula.
- Análisis de producciones escritas de los estudiantes durante las actividades de alfabetización.
- Encuestas a padres de familia y docentes, con el propósito de conocer sus percepciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.
- Registro en diario pedagógico, utilizado para documentar de manera sistemática las experiencias, avances y dificultades observadas durante la intervención.

4.2.5. Técnicas de análisis de datos

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de análisis cualitativo de contenido, a partir de la interpretación de los registros obtenidos durante el proceso investigativo.

Para fortalecer el rigor metodológico se empleó la triangulación de información, contrastando diferentes fuentes de datos, tales como:

- Registros del diario de campo.
- Producciones escritas de los estudiantes.
- Resultados del diagnóstico inicial.
- Percepciones de padres de familia y docentes.

Asimismo, se establecieron categorías de análisis relacionadas con el proceso de alfabetización inicial, entre las que se destacan:

- Niveles de escritura.

- Producción textual (uso de la agenda “mis escrituras”)
- Participación en actividades de lectura.
- Avances en el proceso de alfabetización.

4.3. RESULTADOS

Los resultados corresponden al diagnóstico inicial del proceso de alfabetización y a las primeras semanas de implementación del método socioconstructivista “Palabras Mágicas” en los estudiantes de grado primero.

4.3.1 Diagnóstico inicial del nivel de escritura

Durante la primera semana se realizó una actividad diagnóstica en la que se solicitó a los estudiantes escribir algunas palabras significativas para ellos: mamá, papá, mano, perro y la expresión Mi seño Dana. Las producciones escritas permitieron identificar los niveles iniciales de construcción del sistema de escritura.

Estudiante	Mamá	Papá	Mano	Perro	Mi seño Dana	Nivel de escritura
Estudiante 1	mmama	pa	a-o	e-o	i o a	Silábico inicial
Estudiante 2	mama	mpmp	ao	p o	i s a	Silábico inicial
Estudiante 3	mma	pmoao	aoaa	pmo	c o o no	Silábico sin valor sonoro convencional
Estudiante 4	nomin	ioin	nmom	neim	i o h a	Pre-silábico

Las producciones evidencian que los estudiantes utilizan letras conocidas para representar palabras completas o partes de ellas, sin establecer aún una correspondencia sistemática entre sonidos y grafías. Asimismo, se observó que los estudiantes 1, 2 y 3, al intentar leer palabras escritas, suelen mencionar únicamente la primera letra de la palabra, lo que refleja un reconocimiento inicial de las grafías, pero aún sin una lectura convencional.

El estudiante 4 presentó mayores dificultades en el reconocimiento del orden del alfabeto y en la construcción de representaciones escritas; sin embargo, todos los

estudiantes lograron diferenciar letras, números y dibujos, lo cual constituye un avance importante dentro del proceso inicial de alfabetización.

Estos hallazgos se relacionan con los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes señalan que los niños, antes de dominar el sistema alfabético, elaboran hipótesis sobre el funcionamiento de la escritura utilizando letras conocidas para representar palabras completas o partes de ellas.

Desde el diario pedagógico se registró que los estudiantes poseen una actitud positiva hacia las actividades de alfabetización, mostrando disposición e interés por participar.

4.3.2 Desarrollo de las primeras actividades

En esta etapa se inició el trabajo con el cuento “Miguel el fuerte”, correspondiente a la fase de autoría y aproximación. El cuento fue presentado mediante imágenes y narración oral, lo cual generó gran motivación en los estudiantes debido a que la historia está basada en un estudiante de grado décimo de la institución que ellos reconocen y admiran. Esta contextualización permitió que los estudiantes establecieran vínculos entre la historia y su realidad cotidiana.

Durante la segunda semana se observó un aumento en la confianza de los estudiantes al participar en las actividades de lectura y escritura. En esta etapa se inició la fase de autoría y apropiación, utilizando tarjetas del banco de palabras y actividades de reconocimiento del alfabeto en mayúscula y minúscula. Asimismo, la lectura del cuento se realizó diariamente, lo que permitió que los estudiantes comenzaran a memorizar partes de la historia y a responder preguntas de comprensión.

4.3.3 Evidencias iniciales de avance en el proceso de escritura

Las actividades de autoría libre permitieron identificar avances en la seguridad de los estudiantes al producir escritura. Por ejemplo, la estudiante 3, al escribir la palabra amarillo, produjo la representación “amio”, lo cual evidencia una aproximación silábica a la palabra. De igual manera, el estudiante 4, quien inicialmente presentaba mayores dificultades, logró representar la palabra rojo mediante la escritura “o-o”, lo que muestra un primer intento de representación gráfica de la palabra.

Estos avances reflejan un proceso de construcción progresiva de hipótesis de escritura, en el que los estudiantes comienzan a relacionar sonidos con grafías y a utilizar las letras disponibles para representar palabras.

Asimismo, el trabajo con historias contextualizadas y actividades lúdicas permitió fortalecer la motivación y la participación en el proceso de alfabetización, aspectos que resultan fundamentales para el desarrollo del aprendizaje significativo (Ausubel, 1983).

En conjunto, los resultados iniciales sugieren que la implementación del método socioconstructivista “Palabras Mágicas” favorece un ambiente de aprendizaje participativo en el que los estudiantes desarrollan mayor seguridad para expresar sus hipótesis de escritura y avanzar progresivamente en la construcción del sistema de escritura.

4.4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos durante el diagnóstico inicial evidenciaron que los estudiantes participantes se encontraban principalmente en niveles pre-silábicos y silábicos de escritura, caracterizados por el uso de letras conocidas para representar palabras completas o partes de ellas, sin establecer aún una correspondencia convencional entre sonidos y grafías. Estas manifestaciones coinciden con los planteamientos de Ferreiro y Teberosky (1979), quienes sostienen que los niños construyen progresivamente hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de escritura antes de comprender plenamente el principio alfabético.

En las producciones analizadas se observó que algunos estudiantes utilizaron letras aisladas o combinaciones parciales para representar palabras, mientras que otros realizaron aproximaciones silábicas a las palabras solicitadas. Este proceso refleja una etapa inicial de construcción del conocimiento escrito en la que los estudiantes experimentan con las letras disponibles para representar significados. Desde la perspectiva psicogenética de la lengua escrita, estas producciones no deben interpretarse como errores, sino como manifestaciones del proceso cognitivo mediante el cual los niños elaboran hipótesis acerca del sistema de escritura.

Asimismo, los resultados evidenciaron diferencias en los niveles de avance entre los estudiantes. Mientras que tres de ellos mostraron representaciones más cercanas al nivel silábico, uno de los estudiantes presentó mayores dificultades en la organización del sistema de escritura y en el reconocimiento del orden alfabético. Estas diferencias pueden relacionarse con los distintos ritmos de aprendizaje presentes en contextos educativos multigrado, donde los estudiantes poseen experiencias previas y niveles de desarrollo diversos.

Durante las primeras semanas de implementación del método socioconstructivista se observó un aumento progresivo en la confianza y participación de los estudiantes en las actividades de lectura y escritura. El trabajo con el cuento contextualizado Miguel el fuerte generó un alto nivel de motivación, ya que la historia se relaciona con un estudiante de la institución que los niños reconocen y admiran. Esta conexión con el contexto favoreció el interés de los estudiantes por participar activamente en las actividades propuestas.

En este sentido, el método desarrollado por Viegas Pereira (2021), plantea que el proceso de alfabetización debe partir de experiencias significativas, del respeto por las hipótesis de escritura de los niños y de la participación de los estudiantes en la producción de textos. De acuerdo con esta perspectiva, la alfabetización no se limita a la enseñanza mecánica de letras o sílabas, sino que implica un proceso de construcción progresiva del sistema de escritura mediante experiencias de autoría, lectura y análisis de textos contextualizados.

Desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje, estas interacciones constituyen un elemento fundamental en la construcción del conocimiento. Vygotsky (1978, citado en Chaves Salas, 2011) plantea que el aprendizaje se desarrolla a partir de la interacción social y de la mediación pedagógica. En este sentido, las actividades de lectura compartida, los juegos con tarjetas del banco de palabras y los ejercicios de autoría libre permitieron que los estudiantes expresaran sus hipótesis de escritura y participaran activamente en el proceso de construcción del conocimiento.

Por otra parte, el uso de historias contextualizadas y actividades lúdicas favoreció la relación entre los nuevos conocimientos y las experiencias previas de los estudiantes. En este sentido, Ausubel (1983) señala que el aprendizaje significativo

ocurre cuando los nuevos contenidos se vinculan con los saberes previos del estudiante, lo que facilita la comprensión y apropiación del conocimiento. El cuento Miguel el fuerte, al estar basado en una figura cercana a la realidad escolar de los niños, permitió establecer esta conexión entre aprendizaje y contexto.

Asimismo, las actividades de autoría libre evidenciaron avances iniciales en la seguridad de los estudiantes para producir escritura. Por ejemplo, algunas producciones mostraron aproximaciones silábicas a palabras conocidas, lo que refleja un proceso progresivo de construcción del sistema de escritura. Estas manifestaciones evidencian que, cuando los estudiantes participan en experiencias de escritura significativas, se sienten más seguros para expresar sus hipótesis y avanzar en el proceso de alfabetización.

No obstante, es importante reconocer algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, el número reducido de participantes limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos. Asimismo, el tiempo de implementación del método corresponde a una fase inicial del proceso de intervención, por lo que los resultados presentados reflejan principalmente avances preliminares dentro del proceso de alfabetización.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos permiten evidenciar el potencial de las estrategias socioconstructivistas para fortalecer los procesos de alfabetización inicial en contextos rurales multigrado. La implementación de “Palabras Mágicas” favoreció la participación de los estudiantes, el respeto por sus hipótesis de escritura y la construcción progresiva del conocimiento escrito a partir de experiencias pedagógicas contextualizadas.

4.5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la fase inicial de la investigación permitieron analizar la incidencia del método socioconstructivista en el proceso de alfabetización inicial de estudiantes de grado primero en un contexto rural multigrado. El diagnóstico evidenció que los estudiantes se encontraban principalmente en niveles pre-silábicos y

silábicos de escritura, lo cual corresponde a las etapas iniciales de construcción del sistema de escritura descritas por Ferreiro y Teberosky (1979).

La implementación de las primeras fases del método permitió generar espacios de participación, lectura compartida y producción escrita significativa, favoreciendo que los estudiantes expresaran con mayor seguridad sus hipótesis de escritura. El uso de cuentos contextualizados, como la historia Miguel el fuerte, contribuyó a fortalecer la motivación y el interés de los estudiantes por las actividades de lectura y escritura, estableciendo vínculos entre el aprendizaje escolar y su contexto sociocultural.

Asimismo, las actividades de autoría y el trabajo con el banco de palabras permitieron observar avances iniciales en la representación escrita de algunas palabras, lo que sugiere que las estrategias socioconstructivistas pueden favorecer progresivamente el desarrollo del proceso de alfabetización inicial cuando se promueve la interacción, la mediación pedagógica y el respeto por las hipótesis de escritura de los niños.

No obstante, es importante señalar que los resultados presentados corresponden a una fase preliminar del proceso investigativo, ya que la implementación del método continúa en desarrollo. Por lo tanto, los hallazgos expuestos deben interpretarse como evidencias iniciales del proceso de intervención pedagógica.

En este sentido, se recomienda continuar el seguimiento del proceso de alfabetización durante un periodo más amplio que permita analizar con mayor profundidad los cambios en los niveles de escritura de los estudiantes. Asimismo, futuras investigaciones podrían ampliar el número de participantes y explorar la aplicación del método “Palabras Mágicas” en otros contextos educativos rurales o con estudiantes de grados mayores de la misma institución que no están alfabetizados, con el fin de fortalecer la comprensión de su impacto en los procesos de alfabetización.

4.6. REFERENCIAS

Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF.

Chaves Salas, A. L. (2011). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky.

Educación, 35(1), 59–65.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.

Guilar, M. (2009). Las ideas de Bruner: De la revolución cognitiva a la revolución cultural.

Educare, 13(2), 235–241.

UNESCO. (2005). *Education for All Global Monitoring Report 2006: Literacy for Life*. UNESCO. Viegas Pereira, J. (2020). Método de alfabetización socioconstructivista Palabras Mágicas:

Guía del alfabetizador. Faro de la Didáctica.

Viegas Pereira, J. (2021). *Acompañar y valorar ALFA: Método de evaluación procesual Palabras Mágicas alfabetización*. Faro de la Didáctica.

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral

Danarlys Elena Martínez Medrano: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición.

Gary Daniel Lara González: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición.

Tatiana Casas Palacios: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición.

Información adicional

La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Danarlys Elena Martínez Medrano, Gary Daniel Lara González y Tatiana Casas Palacios

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-9-9
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.11.c95*

Capítulo 5

Análisis documental sobre el aprendizaje en lectoescritura antes, durante y después de la pandemia COVID-19 en estudiantes de básica primaria

Denis Rosa Suárez Hoyos [13]

Recibido: 15 Mar. 2026 | Aceptado: 26 May. 2026 | Publicado: 05 Jul. 2026

[13] University of Technology and Education, United States.

denis.suarezh2024@uted.us https://orcid.org/0009-0004-4860-2606

RESUMEN

La pandemia de COVID-19 profundizó tensiones ya existentes en los procesos escolares de lectoescritura en Colombia. Esta revisión documental tuvo como objetivo comprender las transformaciones, continuidades y dificultades presentes antes, durante y después de la crisis sanitaria. Desde un enfoque cualitativo y un paradigma histórico-hermenéutico, se analizaron fuentes científicas correspondientes a estos tres momentos. Los hallazgos indican que muchas dificultades no surgieron con la pandemia, sino que estaban asociadas previamente con estrategias pedagógicas insuficientes, desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos y limitaciones en la formación docente. La emergencia sanitaria hizo más visibles estas brechas, especialmente en contextos socioeconómicamente desfavorecidos. El acompañamiento familiar tuvo un papel relevante, aunque condicionado por las posibilidades de cada hogar. Se concluye que la lectoescritura constituye un proceso complejo vinculado con la equidad educativa y requiere estrategias pedagógicas contextualizadas y sensibles a las condiciones sociales de los estudiantes.

Palabras clave: alfabetización, apoyo educativo, dificultades de aprendizaje, educación primaria, pandemia de COVID-19.

5.1. INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 constituye uno de los eventos más significativos en la historia educativa contemporánea. Su surgimiento repentino obligó a los sistemas escolares de todo el mundo a suspender la enseñanza presencial y adoptar modelos de aprendizaje remoto de emergencia en condiciones extremadamente precarias. En este contexto, el impacto en los procesos de aprendizaje durante los primeros años escolares fue particularmente grave, ya que la educación primaria es donde se imparten las habilidades fundamentales que configuran el desarrollo académico posterior.

La lectoescritura o alfabetización inicial tiene una prioridad mucho más alta en estas posibilidades, ya que, sin una práctica sólida en esta área del conocimiento, el estudiante difícilmente podrá comprender los textos que lee. La situación desigual en que se desarrolló la educación durante la pandemia no solo influyó en los procesos de aprendizaje, sino que también amplificó las brechas estructurales preexistentes. Según la UNESCO (2021) dejó claro que los niños y niñas que ya venían en condiciones de desigualdad fueron los que más se vieron afectados educativamente durante la pandemia de COVID-19.

Este ensayo adopta una postura analítica sobre el desarrollo de habilidades de alfabetización en estudiantes de educación básica primaria, abordándolas desde una perspectiva documental que integra estudios realizados antes, durante y después de la pandemia de COVID-19. En lugar de describir un fenómeno aislado busca comprender procesos históricos y pedagógicos a través de la literatura especializada. La pregunta que guía esta reflexión es ¿De qué manera la pandemia visibilizó, profundizó o reconfiguró las dificultades en lectoescritura en educación básica primaria?

La realidad colombiana, en particular en el municipio de Soledad, Atlántico, proporciona el contexto empírico de esta reflexión. En este sentido, se han reportado problemas persistentes en las actividades de lectura y escritura de estudiantes de educación básica primaria que incluyen confusión de letras, dificultades en el reconocimiento de palabras, limitaciones para leer con fluidez y comprender lo que se lee, problemas en la producción textual con coherencia y cohesión y falta de motivación o interés por este tipo de prácticas.

Estas dificultades, que ya venían evidenciándose antes de la crisis sanitaria se agravaron con el cierre prolongado de los establecimientos educativos en medio de la transición abrupta a entornos virtuales de aprendizaje, las inequidades estructurales en el acceso a recursos tecnológicos y al acompañamiento pedagógico y familiar (CEPAL & UNESCO 2020). Sin embargo, sería incorrecto atribuir estas dificultades exclusivamente a la pandemia porque la evidencia académica muestra que sus orígenes son más antiguos, profundos y estructurales de lo que se pudo visibilizar durante este período. Si no se reconoce que esta situación viene desde décadas anteriores, resulta complejo entenderlas adecuadamente.

Una comprensión rigurosa de esta problemática exige reconocer que las dificultades en lectoescritura no son un fenómeno emergente. Como señalaron Ferreiro y Teberosky (1979), "La lecto-escritura ha ocupado un lugar importante en la preocupación de los educadores, pero a pesar de los varios métodos que se han ensayado para enseñar a leer, existe un gran número de niños que no aprende" (p. 13).

Esta afirmación cobra una nueva dimensión interpretativa en el contexto pospandémico, pues sugiere que las brechas educativas que el COVID-19 hizo visibles no surgieron en el vacío, sino que se inscribieron sobre estructuras de desigualdad y limitación metodológica preexistentes. Detrás de estas dificultades, se reconocen tres dimensiones que dialogan entre sí: una enseñanza que en muchas ocasiones no logra determinar cómo aprende cada niño, una profunda desigualdad de acuerdo con las condiciones socioeconómicas del hogar donde se nace y un débil acompañamiento pedagógico y familiar que no pudo sostenerse en tiempos de crisis. Desde una perspectiva constructivista y sociocultural, la lectoescritura trasciende ampliamente la dimensión técnica del acto de leer y escribir.

En este sentido, “el niño que aprende a leer y escribir es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea y de resolver los interrogantes que este mundo le plantea, construyendo conocimiento a partir de su interacción con el entorno” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.28). Complementariamente, Vygotsky (1931) sostiene que el dominio del lenguaje escrito no puede interpretarse como un proceso mecánico, sino como el resultado de un desarrollo progresivo de funciones superiores mediadas por la interacción social. Estas perspectivas permiten afirmar que las dificultades en la alfabetización no pueden analizarse únicamente desde el déficit del

estudiante, sino desde las condiciones pedagógicas, sociales y culturales en medio de las cuales ocurre el aprendizaje.

Moats (2020) plantea que entender la relación que existe entre la comprensión y decodificación es el primer paso para superar los enfoques tradicionales en alfabetización inicial, que solo entrenan, pero no forman lectores reales. Por su parte, Conrado (2022) complementa esta mirada, afirmando que leer y escribir constituyen el puente relacional entre el niño y el mundo que lo rodea.

Estas afirmaciones permiten comprender que superar estas dificultades no es tarea de una sola persona, tampoco de un espacio en particular, sino que exige repensar cómo se enseña, qué decisiones toman quienes construyen políticas educativas y qué condiciones se le garantizan a cada niño que aprende. Esto lleva a una perspectiva temporal en la que no solo podemos discutir la evolución de dichas dificultades, sino también a dialogar con los fundamentos pedagógicos de la educación en lectoescritura desde décadas anteriores y las limitaciones en la adquisición de competencias, sobre todo en lugares especialmente desfavorecidos.

Con relación al planteamiento anterior, este ensayo se organiza en torno a tres argumentos principales: la naturaleza profunda de las dificultades en lectoescritura, la pandemia como eje que dejó al descubierto las desigualdades ya existentes y el factor crucial de la mediación pedagógica y el acompañamiento familiar en los procesos de alfabetización en estudiantes de educación básica primaria.

5.2. DESARROLLO

5.2.1 Contexto general: La alfabetización como eje estructural del aprendizaje en educación básica primaria

La educación básica primaria representa el escenario principal en el que se fortalecen las habilidades cognitivas, sociales y comunicativas que soportan el desarrollo académico futuro de los estudiantes. Así, la lectoescritura no se configura de manera aislada y tampoco se agota en un determinado grado escolar, sino que acompaña a cada estudiante en cada desafío que el aprendizaje le pone de frente.

La capacidad de leer y escribir de manera comprensiva no solo determina el desempeño en lenguaje, sino que condiciona la manera en que los estudiantes comprenden, interpretan y producen conocimiento.

Para Moats (2020), "un niño no puede entender lo que no puede decodificar, pero lo que decodifica carece de sentido a menos que pueda comprenderlo" (p. 15).

Desde esta perspectiva, las dificultades en lectoescritura adquieren una dimensión crítica, en tanto comprometen la trayectoria educativa completa del estudiante. En Colombia y especialmente en municipios como Soledad esta situación se hace más visible y dolorosa, porque muchos estudiantes llegan a las aulas en condiciones socioeconómicamente que les ponen el camino del aprendizaje mucho más difícil.

La llegada repentina de la pandemia por COVID-19 a los hogares colombianos causó una ruptura en las rutinas educativas de los estudiantes y en los vínculos en los que se desarrollaban las comunidades educativas, trasladando la escuela a hogares que no contaban con las condiciones, ni con los recursos económicos para recibirlas. No obstante, más que generar un fenómeno nuevo, esta crisis intensificó problemáticas preexistentes, lo que obliga a analizar las dificultades en lectoescritura desde una visión histórica y estructural.

5.2.2 Revisión de la literatura: estado actual del conocimiento

El estudio de la lectoescritura ha sido abordado desde múltiples marcos teóricos que coinciden en su carácter complejo y multidimensional. Desde el constructivismo, Ferreiro y Teberosky (1979) transformaron la comprensión tradicional del proceso al afirmar que el niño no es un receptor pasivo, sino un sujeto activo que construye conocimiento a partir de su interacción con el entorno. Esta concepción desplazó la enseñanza de la lectoescritura desde la memorización mecánica hacia la construcción significativa.

En consonancia con esta perspectiva, Vygotsky (1931), sostiene, "el dominio del lenguaje escrito no puede lograrse por una vía exclusivamente mecánica ni a través de un aprendizaje artificial, sino que es el resultado de un desarrollo progresivo mediado socialmente, en el que la interacción con otros resulta fundamental" (p. 128). Esto

quiere decir que un niño no aprende a leer y escribir solo porque un maestro le enseña letras, sino porque todo lo que lo rodea, su familia, su comunidad, su escuela y su cultura forma parte de ese aprendizaje y de acuerdo con sus condiciones lo hace posible o lo dificulta.

Desde esta mirada, la lectoescritura adquiere la dimensión de práctica cultural compleja, cuya adquisición depende tanto de la mediación del docente como del contexto en que ocurre.

A su vez, enfoques contemporáneos amplían esta visión al reconocer la naturaleza multidimensional del proceso lector. Urquijo (2011) señala que "los niños que viven en ambientes socioculturales pobres tienden a tener un desempeño lector más limitado y mayores dificultades" (p. 9), lo que evidencia la interacción de factores cognitivos, emocionales, neurológicos y sociales que impiden explicar las dificultades desde una única variable. De manera complementaria, Halliday (1979) sitúa el lenguaje en el terreno de la construcción de significados, entendiendo la lectoescritura como una práctica social e intersubjetiva.

Dentro del ámbito de la pedagogía Cassany et al. (2003) sostienen que la enseñanza de la lectura y la escritura ha estado vinculada a tensiones metodológicas, donde es de mayor importancia descifrar los textos que entender su significado. Cassany (2006) amplia este planteamiento cuestionando el papel del docente como evaluador preocupado por el error, en lugar de mediador del significado.

Varios estudios recientes han examinado el papel de la pandemia en los procesos educativos. Para Romero et al. (2023), "la pandemia afectó significativamente al campo educativo, dejando grandes secuelas en el desarrollo de destrezas y habilidades lectoras de los estudiantes a nivel mundial, afectando a niños, adolescentes y jóvenes de todas las edades y niveles educativos" (p. 11). La UNESCO (2021) recordó que detrás de cada niño o niña que no logra comprender lo que lee, hay una historia de oportunidades perdidas, que, si no se atienden adecuadamente, dejan huellas profundas en el tiempo.

5.2.3 Reconocimiento de vacíos en la literatura

A pesar de la abundancia de estudios empíricos y teóricos existentes, se identifican tres lagunas recurrentes que limitan una comprensión integral del fenómeno y justifican el enfoque adoptado en este ensayo. En primer lugar, hay pocos estudios longitudinales disponibles que permitan entender el desarrollo de las dificultades en lectoescritura antes, durante y después de la pandemia, en contextos socioeducativos específicos. Este vacío da sentido a la perspectiva temporal de este análisis, entendiendo que solo una mirada larga en el tiempo permite diferenciar lo estructural de lo coyuntural.

En segundo lugar, las investigaciones abordan de manera limitada el papel del entorno familiar como mediador del aprendizaje, especialmente en lo relacionado con el capital cultural y las condiciones socioeconómicas de cada hogar. Este vacío cobra especial relevancia en el contexto de Soledad, Atlántico, donde las condiciones familiares son heterogéneas y determinantes. Finalmente, como tercer vacío, persiste en la literatura una diferenciación insuficiente entre las dificultades estructurales del sistema educativo y las derivadas directamente de la pandemia, lo que genera interpretaciones simplificadas que atribuyen a la crisis lo que en realidad precede y trasciende.

5.2.4 Argumentos principales: Las dificultades en lectoescritura como fenómeno estructural

El primer argumento sostiene que las dificultades de lectura y escritura no son un fenómeno nuevo, sino estructural. Ya a finales del siglo XX, Ferreiro y Teberosky (1979) advirtieron que “a pesar de los diversos métodos empleados, muchos niños no lograban aprender a leer y escribir” (p. 13). Este diagnóstico permite inferir que el problema existía antes de la pandemia y tiene sus raíces estructurales asociadas a prácticas pedagógicas y una comprensión limitada de los procesos de aprendizaje.

Además, la falta de atención a los procesos de adquisición de conocimientos previos de los niños ha contribuido a la persistencia de estas dificultades, ya que la educación formal no siempre considera las etapas del desarrollo cognitivo. En este sentido, Piaget (1970), destaca que, “el aprendizaje está ligado al desarrollo progresivo de estructuras cognitivas, lo que implica reconocer que los niños no pueden ser

tratados como receptores uniformes de información, sino como sujetos en distintos estadios de construcción del conocimiento" (p. 201).

Esta perspectiva se complementa con lo señalado por Solé (1998), quien afirma "la enseñanza de la lectura debe concebirse como un proceso de construcción conjunta en el que el docente proporciona los "andamios" necesarios para que el estudiante avance progresivamente hacia la autonomía lectora" (p. 10). La ausencia histórica de este andamiaje intencional explica, en parte, la persistencia de las dificultades en lectoescritura mucho antes de que la pandemia las hiciera más visibles.

5.2.5 La pandemia como intensificador de las desigualdades

El segundo argumento sostiene que la pandemia exacerbó las desigualdades educativas existentes. La interrupción de la enseñanza presencial dejó en evidencia las deficiencias en el acceso a recursos tecnológicos de calidad, el acompañamiento educativo y las condiciones adecuadas para aprender UNICEF (2020). En este contexto, los estudiantes de entornos desfavorecidos enfrentaron mayores obstáculos para desarrollar sus habilidades de lectura y escritura, agravando la desigualdad educativa.

Por lo tanto, la pandemia no creó nuevas desigualdades, sino que visibilizó e intensificó las ya existentes. La CEPAL y UNESCO (2020) documentaron que en América Latina la crisis sanitaria dejó al descubierto profundas brechas digitales: en varios países de la región, más del 50% de los hogares con niños en edad escolar no contaban con conectividad suficiente para sostener procesos de aprendizaje remoto.

Esta brecha afectó de manera desproporcionada a los estudiantes de menores ingresos, quienes ya enfrentaban rezagos previos en lectura y escritura. En el caso colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021) señaló que el cierre prolongado de las instituciones educativas generó pérdidas de aprendizaje especialmente en los primeros grados de la educación básica primaria, precisamente donde se consolidan las bases de la lectoescritura.

En esta línea, Urquijo (2011), advierte "los entornos socioculturales empobrecidos inciden directamente en el desempeño lector de los niños" (p.9). Lo que confirma que las brechas profundizadas durante la pandemia no surgieron de la nada,

sino que se asentaron sobre condiciones estructurales que limitaban el desarrollo de la lectoescritura desde mucho antes de la crisis sanitaria.

5.2.6 La mediación pedagógica y familiar como factor determinante

El tercer argumento subraya el papel central de la mediación en el proceso de alfabetización. Según la visión de Vygotsky (1931), el aprendizaje es un proceso de base social que otorga al maestro el papel importante de mediador entre el estudiante y el conocimiento. Desde esta visión, el maestro no es simplemente quien explica y evalúa, sino quien camina al lado del estudiante, reconociendo sus dificultades, celebrando sus avances y actuando como mediador para darle la mano cuando el aprendizaje se le pone difícil. Este acompañamiento es fundamental para el desarrollo de la alfabetización, ya que permite a los estudiantes avanzar desde niveles básicos de decodificación hasta procesos más complejos de comprensión e interpretación más profunda, con el apoyo adecuado durante su proceso de aprendizaje.

Esta mediación se vio socavada en contextos escolares vulnerables durante la pandemia, debido a la falta de formación docente en educación remota y a las limitaciones en recursos tecnológicos que restringieron el acompañamiento pedagógico adecuado. Sin embargo, el papel de la familia, tradicionalmente complementario en los procesos de enseñanza de la lectoescritura, durante la pandemia, se vio obligado a asumir un rol protagónico, para el que no estaba académica ni culturalmente preparada.

Sin duda, no se trató de una medición nueva, sino de un acompañamiento que pasó de ser voluntario y de apoyo a convertirse en una responsabilidad obligatoria, desplazando al docente como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin tener las condiciones para sustituirlo eficazmente. En innumerables casos las condiciones socioeconómicas sumadas al nivel educativo y la falta de recursos pedagógicos de los cuidadores generaron una brecha de aprendizaje que impactó el normal desarrollo del aprendizaje en lectoescritura (UNESCO, 2021). Así, la relación entre escuela y familia parece ser un factor determinante para garantizar procesos de aprendizaje significativos, especialmente en situaciones de crisis.

5.2.7 Reflexiones para repensar en la educación

Los argumentos anteriores permiten comprender que la pandemia por COVID-19 no llegó a crear un problema nuevo, sino que llegó a mostrar con mayor claridad uno que ya estaba latente, pero normalizado en las escuelas, en los hogares e incluso en las políticas educativas. Esta distinción tiene claras implicaciones para la naturaleza y escala de las respuestas pedagógicas. Si se asume esta situación como algo transitorio, entonces cualquier esfuerzo por solucionarlo puede ser a corto plazo y, en muchos casos, no se lograrán transformar las condiciones que generan y perpetúan las dificultades en lectura y escritura. De hecho, reconocer la naturaleza estructural del problema, requiere un examen minucioso de los fundamentos pedagógicos, sociales y culturales del proceso de alfabetización en estudiantes de educación básica.

En este sentido, la transformación del rol docente hacia una mediación más sustancial e intencional (Cassany, 2006) no debe considerarse una estrategia de emergencia, sino una reconfiguración continua de las prácticas docentes que reconoce al estudiante como participante activo en la construcción del lenguaje escrito (Ferreiro & Teberosky, 1979). Por lo tanto, el desarrollo profesional continuo del profesorado en métodos de enseñanza contextualizados, particularmente en áreas como el municipio de Soledad, en el departamento del Atlántico, con sus condiciones socioeconómicas específicas, debe convertirse en una prioridad institucional y no en un recurso excepcional.

Asimismo, las implicaciones de este análisis se extienden a los ámbitos familiar y político. Como lo demuestra la literatura consultada, el apoyo a las familias durante la pandemia fue profundamente desigual: mientras que los hogares con mayor capital cultural y recursos materiales pudieron mantener procesos educativos de calidad, aquellos que enfrentaban dificultades socioeconómicas más pronunciadas vieron amplificadas sus limitaciones (UNICEF, 2020).

La respuesta no está en dejar a la familia sola, ni atribuirle más responsabilidades relacionadas con el aprendizaje de sus hijos, sino en construir una relación verdadera entre la escuela y la familia donde cada uno ejerza un papel preponderado con el propósito de crecer juntos. En términos de política educativa, los resultados de este estudio confirman que la alfabetización ya no puede considerarse responsabilidad exclusiva de la educación primaria. Su naturaleza compleja, social y continua, tal como la entendieron Vygotsky (1931), Halliday (1979) y el Ministerio de

Educación Nacional de Colombia (2006), exige que se la reconozca como un eje transversal de todo el proceso educativo y como piedra angular de la justicia social. La pobreza educativa es una de las consecuencias más graves de la pandemia, como destacó UNESCO (2021) contribuye a perpetuar las desigualdades de generación en generación. El sistema educativo colombiano y especialmente para aquellos en comunidades vulnerables como Soledad, Atlántico, no solo enfrenta desigualdades a corto plazo, sino que también enfrenta el imperativo de construir las condiciones educativas, institucionales y sociales que eviten que se conviertan en obstáculos permanentes en la trayectoria de vida de los estudiantes.

5.3. CONCLUSIONES

Este análisis permite comprender que las dificultades en los procesos de aprendizaje de lectura y escritura en primaria no surgieron con la pandemia, sino que responden a problemas estructurales de larga trayectoria en América Latina. Las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) confirman que este problema es de carácter histórico y pese a los esfuerzos del profesorado hay muchos niños que no logran desarrollar esta habilidad adecuadamente. La pandemia actuó como un amplificador que puso en evidencia las deficiencias que ya existían en lectoescritura. El cierre de las escuelas y el confinamiento, sumado a la ausencia de recursos tecnológicos adecuados en los hogares más vulnerables agudizó la problemática causando una pobreza educativa que afectó el desarrollo integral de los niños.

El punto inflexible es que la mediación pedagógica es fundamental para aprender a leer y a escribir con sentido. Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1931) el aprendizaje es un procedimiento gradual y social que se construye mediante la interacción con otros, y el acompañamiento mediador del docente. La transición abrupta a la enseñanza virtual mostró sus límites cuando no existían las condiciones adecuadas ya que redujo las interacciones de los niños solo a su núcleo familiar más cercano. Esto aumentó las desigualdades que ya estaban presentes y que, a pesar del regreso a la presencialidad continúan afectando los procesos de aprendizaje de lectoescritura especialmente en educación básica primaria.

El apoyo familiar no fue igual para todos. Todas las familias vivieron la pandemia de formas muy diversas, unos con buenas condiciones, pero otros, los de zonas vulnerables, se enfrentaron a grandes dificultades económicas, educativas y culturales que aumentaron las brechas existentes. Esto reafirma que la alfabetización es un proceso social y contextual.

Volver a las clases presenciales no fue suficiente para subsanar estas deficiencias. Aún los problemas en lectoescritura persisten y esto exige revisar las prácticas educativas más allá de soluciones superficiales. Aprender a leer y escribir no puede seguir reduciéndose a identificar letras y evitar errores, sino que debe constituirse en una experiencia integral en la que cada estudiante descubra que el lenguaje es una herramienta poderosa para entender el mundo, relacionarse con los otros y participar de manera activa en la sociedad.

En síntesis, hay que reconocer que las dificultades en lectoescritura aún persisten, aunque haya presencialidad en las escuelas, es entender que las deficiencias vienen de décadas atrás y que requieren soluciones concretas para lograr transformaciones reales en el aprendizaje, ofreciendo igualdad de oportunidades y acceso de todos los estudiantes al conocimiento. En este aspecto, el papel del docente se vuelve fundamental, cuando no se centra únicamente en los efectos de la pandemia, sino que avanza hacia situaciones más concretas actuando no solo como mediador sino además asumiendo el papel de agente autorreflexivo, que se encargará de evaluar, transformar y desarrollar la enseñanza para responder adecuadamente a las necesidades del aula.

5.4. REFERENCIAS

Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2003). Enseñar lengua. Graó. https://capacitacionsscc.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/cassany-d-luna-m-sanz-g-ensenar-lengua.pdf

Cassany, D. (2006). Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito. Graó. https://paginaspersonales.unam.mx/app/webroot/files/5905/Asignaturas/1933/Archivo2.4830.pdf

CEPAL &UNESCO. (2020). *Informe CEPAL, OREALC y UNESCO: "La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19".* https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19

Conrado, R. (2022). Modelo de lectoescritura: Percepciones y retos desde la pedagogía conceptual. Conrado, 18(84), 1–9. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000100084

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores. https://books.google.com.co/books?id=wHFXcQcPvr4C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

Halliday, M. A. K. (1979). El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y del significado. Fondo de Cultura Económica. https://hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/halliday-1979.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/116042:Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguaje-Matematicas-Ciencias-y-Ciudadanas.

Ministerio de Educación Nacional. (2021). Orientaciones para el retorno gradual a clases presenciales. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Moats, L. C. (2020). Teaching reading is rocket science, 2020. American Federation of Teachers. https://www.aft.org/sites/default/files/moats.pdf

Piaget, J. (1970). Psicología y pedagogía. Ariel. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Psicologia-y-Pedagogia.PDF

Romero, M. A., Quintero, J. Y., Cabrera, N. E., Pontón, M. I., Bravo, B. A., y Romero, J. G. (2023). Los rezagos de la lectura pospandemia en estudiantes ecuatorianos del nivel elemental en el año 2022-2023. TESLA, III(1). https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e212

Solé, I. (1998). Estrategias de lectura (8.ª ed.). Graó. https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/estrategias-de-lectura.pdf

UNESCO. (2021). Informe mundial sobre los efectos del cierre de escuelas por la COVID-19 en el aprendizaje. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379283

UNICEF. (2020, 5 de junio). La falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 podría agravar la crisis mundial del aprendizaje. https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-falta-de-igualdad-en-el-acceso-la-educación-distancia-en-el-contexto-de-la

Urquijo, S. (2011, agosto). Desarrollo de procesos cognitivos y aprendizaje de la lectura [Ponencia]. II Coloquio Internacional de Neurociencias, Psicología Cognitiva y Sociedad, IRICE-CONICET, Rosario, Argentina. https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/29.pdf

Vygotsky, L. S. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Obras escogidas (Tomo III). Visor. https://proletarios.org/books/Vygotsky_Obras_Escogidas_TOMO_3.pdf

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Denis Rosa Suárez Hoyos: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición.

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Denis Rosa Suárez Hoyos

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-9-9
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.11.c96*

Capítulo 6

Textos multimodales como estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en educación primaria rural

Sandy Vanessa Pérez Sánchez [14]

Jose Bernardo Contreras Banda [15]

Recibido: 15 Mar. 2026 | Aceptado: 26 May. 2026 | Publicado: 05 Jul. 2026

[14] University of Technology and Education, United States.

sandy.perezs2024@uted.us https://orcid.org/0009-0004-3638-797X

[15] University of Technology and Education, United States.

jose.contrerasb2024@uted.us https://orcid.org/0009-0004-7329-9995

RESUMEN

La lectura crítica constituye una competencia esencial para la formación integral, aunque en contextos rurales enfrenta desafíos asociados con brechas tecnológicas y limitaciones en el desarrollo de habilidades para valorar argumentos presentados en distintos formatos. Esta investigación analizó la incidencia de los textos multimodales en el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de quinto grado de una institución educativa rural en Colombia. Se desarrolló con enfoque mixto, paradigma sociocrítico y metodología de investigación-acción organizada en cuatro fases: planificación, acción, observación y reflexión. Participaron 23 estudiantes seleccionados intencionalmente. Los resultados evidenciaron mejoras en los niveles inferencial y crítico, con un mayor crecimiento relativo en este último (+94 %). Se concluye que los textos multimodales pueden constituir un andamiaje pedagógico eficaz para fortalecer el pensamiento de orden superior y favorecer procesos de alfabetización crítica y visual en la educación primaria rural.

Palabras clave: lectura crítica; textos multimodales; alfabetización visual; brecha digital; educación rural.

6.1. INTRODUCCIÓN

La alfabetización en el siglo XXI demanda el desarrollo de competencias que trasciendan la lectura tradicional centrada exclusivamente en la decodificación textual, pero En entornos priorizados para la evolución digital las maneras de realizar, transmitir, y adquirir conocimientos que se han transformado espacios pertinentes para la comunicación multimodal que transita, confluye y se combinan modos diversos que resignifican la lectura y las múltiples relaciones que se establecen con el texto, con el lector y contexto, en este ambiente la lectura critica se establece como una habilidad indispensable para la participación proactiva, autónoma, reflexiva en la sociedad multicultural actual.

Desde la perspectiva teórica de la multimodalidad, autores como Kress & van Leeuwen (2001) plantean que el significado no se construye únicamente a través del lenguaje verbal, sino mediante la interacción dinámica de diversos modos semióticos; En este sentido, el concepto de texto se entiende de manera más amplia, pues no se limita únicamente a lo escrito. Esta perspectiva implica que las prácticas educativas en el aula deben incorporar diversas formas de lectura y análisis, de modo que los estudiantes puedan acceder a nuevas maneras de interpretar, comprender y construir significados

En este misma línea, la lectura crítica, entendida como la capacidad de analizar, interpretar y cuestionar intenciones, contextos e ideologías presentes en los discursos, ha sido ampliamente desarrollada por Cassany (2012, 2017), quien destaca la importancia de formar lectores capaces de evaluar la información de manera autónoma y fundamentada, esta postura es pertinente en entornos donde hay diversos discursos e información, lo cual exige desarrollar competencias avanzadas para interpretar los mensajes recibidos.

Sin embargo, a pesar de estos avances teóricos, persisten dificultades significativas en el desarrollo de la lectura crítica en contextos escolares, ya que en evaluaciones internacionales como PISA (OCDE, 2018) han evidenciado dificultades en los niveles de comprensión inferencial y crítica, especialmente en estudiantes de contextos rurales, lo que refleja limitaciones no solo en habilidades cognitivas

superiores, sino también desigualdades en el acceso a experiencias de lectura diversificadas.

En contextos rurales, esta problemática se intensifica, puesto que las instituciones educativas no cuentan con los recursos educativos innovadores para fomentar el uso de textos multimodales. En la literatura estudiada se reconoce el potencial de los textos multimodales para enriquecer la comprensión y promover habilidades críticas, existe una brecha investigativa en torno a su aplicación concreta y su impacto en el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de educación primaria en contextos rurales colombianos (Aguirre et al., 2018; González et al., 2017).

En este sentido, la integración de textos multimodales emerge como una alternativa pedagógica pertinente, porque posibilita la articulación de distintos sistemas de representación y favorece procesos de comprensión más profundos; sin embargo, aún es necesario generar evidencia empírica que permita comprender de qué manera estas estrategias inciden en el desarrollo de habilidades críticas en poblaciones específicas.

En consecuencia, la presente investigación se orienta a responder, ¿cómo incide el uso de textos multimodales en el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de quinto grado de educación primaria en un contexto rural colombiano? y en coherencia con lo anterior, se busca analizar la incidencia de los textos multimodales en el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de quinto grado de educación primaria en un contexto rural colombiano.

6.2. METODOLOGÍA

6.2.1 Enfoque y diseño

La presente investigación se inscribe en el enfoque cualitativo con apoyo de técnicas cuantitativas, orientado desde la Investigación–Acción Participativa (IAP) como estrategia metodológica central, lo que privilegia la comprensión profunda de los procesos educativos en contexto, articulando la generación de conocimiento con la transformación de la práctica pedagógica.

La IAP se fundamenta en el paradigma sociocrítico, el cual concibe la investigación como un proceso reflexivo, emancipador y situado, en el que los participantes no son sujetos pasivos, sino agentes activos en la construcción de conocimiento y en la mejora de su realidad educativa.

En este sentido, la integración de componentes cualitativos y cuantitativos no responde a una lógica de medición aislada, sino a un proceso de complementariedad analítica, donde los datos cuantitativos permiten evidenciar tendencias de cambio, mientras que los cualitativos posibilitan interpretar los significados y dinámicas subyacentes.

El diseño metodológico se estructuró en ciclos iterativos propios de la IAP, desarrollados en cuatro fases interrelacionadas, como son Planificación participativa con la identificación de la problemática (dificultades en lectura crítica) y diseño conjunto de la intervención pedagógica basada en textos multimodales; la acción basada en la implementación de la estrategia didáctica en el aula; la observación sistemática para el registro estructurado de los procesos de aprendizaje, interacciones y desempeños estudiantiles y Reflexión crítica para el análisis colectivo de los resultados para la toma de decisiones y ajuste de la práctica pedagógica. Este carácter cíclico permitió una retroalimentación continua entre teoría y práctica, favoreciendo la pertinencia contextual de la intervención.

6.2.2 Participantes

El estudio contó con la participación de 23 estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa San Luis de Sevilla, ubicada en un contexto rural, realizando la selección mediante muestreo intencional, considerando criterios de accesibilidad, permanencia en el proceso y disposición para participar en las actividades propuestas.

En coherencia con la IAP, los estudiantes fueron asumidos como participantes activos, involucrados no solo en la ejecución de las actividades, sino también en procesos conversacionales de reflexión sobre su propio aprendizaje (ejercicios metacognitivos).

6.2.3 Intervención pedagógica (4 semanas)

La intervención se desarrolló durante cuatro semanas, organizada en sesiones articuladas al ciclo de investigación–acción, denominadas Fase 1 de Planificación (Sesión diagnóstica), con la aplicación de un instrumento inicial para identificar los niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítica) y caracterizar las prácticas de lectura de los estudiantes; en una segunda fase la acción (Sesiones 2 y 3), para la Implementación de actividades centradas en el análisis e interpretación de textos multimodales, promoviendo la integración de elementos visuales y verbales, así como la construcción de inferencias y argumentos.

En una tercera Fase de observación se realizó el registro sistemático de las interacciones, desempeños y actitudes de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades, mediante instrumentos estructurados como diario de campo y por último la Fase de Reflexión (Sesión final) donde se evaluaron los aprendizajes alcanzados y desarrollo de ejercicios de reflexión metacognitiva, orientados a que los estudiantes reconozcan sus avances y dificultades.

6.2.4 Instrumentos

Los instrumentos fueron diseñados y validados atendiendo a criterios de pertinencia teórica, coherencia con los objetivos de investigación y claridad en su aplicación:

- Guías de lectura multimodal: construidas a partir de categorías teóricas de la multimodalidad (interacción texto–imagen, jerarquía visual, coherencia semiótica). Incluyeron preguntas abiertas y cerradas orientadas a los niveles literal, inferencial y crítico. Fueron aplicadas durante las sesiones 2 y 3.
- Rúbrica de evaluación: diseñada con base en tres niveles de desempeño (literal, inferencial y crítico), con descriptores específicos para cada nivel. La rúbrica permitió valorar la calidad de las respuestas en términos de interpretación, inferencia y argumentación. Su aplicación se realizó en las actividades de producción y en las pruebas pre y post.
- Diario de campo docente: instrumento cualitativo de registro sistemático, organizado en categorías predefinidas (participación, motivación, estrategias de interpretación, dificultades). Se diligenció en cada sesión, garantizando la consistencia en la observación.

- Prueba diagnóstica y prueba final: instrumentos estructurados con ítems de selección múltiple y preguntas abiertas, diseñados para medir los niveles de comprensión lectora. Su construcción se fundamentó en estándares de evaluación de lectura y fueron sometidos a revisión de validez de contenido mediante juicio de expertos.

6.2.5 Análisis de datos

El análisis se desarrolló en coherencia con la lógica de la IAP, integrando la interpretación de los datos con la reflexión sobre la práctica:

- Análisis cualitativo:

Se empleó un proceso de codificación temática, combinando categorías deductivas (derivadas del marco teórico) e inductivas (emergentes de los datos). Las principales categorías incluyeron: interpretación visual, integración texto–imagen, inferencia, argumentación y motivación. Se realizó triangulación entre el diario de campo, las producciones estudiantiles y las guías de trabajo.

- Análisis cuantitativo:

Se llevó a cabo un análisis descriptivo de los resultados de las pruebas diagnóstica y final, utilizando frecuencias, porcentajes y variación en los niveles de desempeño. Este análisis permitió evidenciar cambios en la comprensión lectora.

- Integración e interpretación (triangulación):

Los resultados fueron articulados mediante un proceso de triangulación, en el que los datos cuantitativos evidenciaron tendencias de mejora, mientras que los cualitativos permitieron explicar los procesos que dieron lugar a dichos cambios. Esta integración fortaleció la validez interna del estudio y su coherencia interpretativa.

6.3. RESULTADOS

En el marco de la Investigación–Acción Participativa, los resultados se comprenden no solo como evidencias de cambio en el desempeño académico, sino como manifestaciones de un proceso de transformación pedagógica y construcción

colectiva de conocimiento. En este sentido, los hallazgos se organizan en dos dimensiones complementarias: cambios observables en el desempeño y transformaciones en las prácticas de aprendizaje.

6.3.1 Transformaciones en el desempeño lector

La comparación entre la prueba diagnóstica y la evaluación final evidenció avances en los niveles de comprensión lectora, particularmente en los niveles inferencial y crítico.

6.3.2 Resultados cuantitativos

Estos resultados no se interpretan únicamente como un incremento porcentual, sino como el resultado de un proceso pedagógico intencionado, en el que la mediación docente y el uso de textos multimodales favorecieron la construcción progresiva de habilidades cognitivas complejas.

Tabla 1

Comparación de niveles de comprensión pre y post intervención

Nivel	Pre (%)	Post (%)	Variación
Literal	78	91	+13
Inferencial	42	74	+32
Crítico	35	68	+33

Nota. Elaboración propia

Estos resultados muestran un incremento considerable en los niveles que implican mayor complejidad cognitiva, especialmente en la formulación de inferencias y en la evaluación del propósito comunicativo.

6.3.3 Resultados cualitativos

Transformaciones en las prácticas de aprendizaje

El análisis cualitativo permitió identificar cambios significativos en la manera en que los estudiantes se relacionan con los textos:

- Integración texto–imagen:

Se evidenció una transición desde una lectura fragmentada hacia una comprensión integrada de los modos semióticos, lo que indica un avance en la alfabetización multimodal.

- Desarrollo de inferencias:

Los estudiantes comenzaron a formular interpretaciones que trascendían la información explícita, apoyándose en elementos visuales y contextuales.

- Construcción de argumentos:

Se observó un fortalecimiento en la capacidad de justificar ideas mediante el uso de evidencias, lo que refleja un avance hacia niveles iniciales de pensamiento crítico.

- Participación y agencia:

Se registró un aumento en la participación, así como una mayor disposición para opinar, cuestionar y construir significados de manera colectiva.

Tabla 2

Análisis de categorías cualitativas antes y después de la intervención

Categoría	Evidencia Diagnóstica	Evidencia Postintervención	Interpretación
Interpretación visual	Descripción literal de imágenes sin relación con el texto	Integración coherente texto–imagen	Desarrollo de alfabetización visual
Inferencia	Respuestas basadas solo en información explícita	Deducción de información implícita	Mejora en pensamiento inferencial
Argumentación	Justificaciones breves sin evidencia	Uso de elementos textuales y visuales como soporte	Avance en pensamiento crítico
Participación	Intervenciones limitadas	Participación activa y colaborativa	Incremento de motivación académica

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de codificación temática

Los resultados del presente estudio evidencian que la incorporación de textos multimodales, en el marco de una Investigación–Acción Participativa, se asocia con transformaciones relevantes tanto en los niveles de comprensión lectora como en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el aula. En particular, se identifican avances significativos en los niveles inferencial y crítico; sin embargo, más allá de los cambios cuantificables en el desempeño, los hallazgos permiten comprender la lectura

crítica como un proceso complejo, situado y mediado pedagógicamente, que no puede reducirse a la simple incorporación de recursos didácticos innovadores.

En este sentido, los avances observados deben interpretarse en el marco de una intervención estructurada que articuló intencionalmente diferentes modos de representación y promovió procesos de interpretación, análisis y reflexión en los estudiantes. Así, la mejora en los niveles de comprensión no responde únicamente al uso de textos multimodales, sino a la manera en que estos fueron integrados en una propuesta pedagógica que favoreció la construcción activa de significado, el diálogo en el aula y la participación consciente de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Desde la perspectiva sociocrítica, estos logros se comprenden como resultado de un proceso en el que los estudiantes participaron activamente en la construcción de sentido, consolidando su rol como sujetos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el incremento en los niveles inferencial y crítico no puede atribuirse de manera aislada a la multimodalidad como recurso, sino a la mediación pedagógica que orientó la interacción entre los distintos sistemas semióticos presentes en los textos. Tal como plantean Kress & van Leeuwen (2001), el significado en los entornos contemporáneos se construye a partir de la convergencia de múltiples modos de representación, lo que implica que la lectura ya no puede entenderse únicamente desde el lenguaje verbal. No obstante, los resultados de esta investigación sugieren que dicha convergencia requiere de una intervención didáctica que permita al estudiante establecer relaciones entre imagen, texto, contexto e intención comunicativa. En este sentido, la multimodalidad adquiere valor pedagógico en la medida en que es mediada, orientada y problematizada en el aula.

En coherencia con lo anterior, los avances en la formulación de inferencias y en la construcción de argumentos evidencian un tránsito progresivo hacia niveles más complejos de comprensión, en consonancia con los planteamientos de Cassany (2012, 2017). Los estudiantes comenzaron a superar una lectura centrada en la decodificación literal, incorporando procesos de análisis contextual, interpretación de significados implícitos y uso de evidencias para sustentar sus ideas. No obstante, estos avances corresponden a etapas iniciales de consolidación, lo que sugiere la necesidad de continuidad en las prácticas pedagógicas para fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico a mediano y largo plazo.

Por otra parte, la mejora en la integración texto–imagen confirma que la exposición a textos multimodales amplía las formas de leer y comprender, especialmente en contextos rurales donde el acceso a experiencias lectoras diversificadas suele ser limitado. En este escenario, la multimodalidad trasciende su función didáctica para posicionarse como una herramienta de equidad educativa, al facilitar el acceso a múltiples formas de representación del conocimiento y favorecer procesos de comprensión más inclusivos. Este hallazgo dialoga con los informes de la OCDE (2018), que evidencian brechas significativas en los niveles de comprensión lectora en poblaciones vulnerables.

Igualmente, uno de los hallazgos más relevantes es el incremento en la participación y la motivación estudiantil. Este cambio refleja una transformación en la relación pedagógica, que se desplaza de un modelo centrado en la transmisión de contenidos hacia uno más dialógico y participativo, en el que los estudiantes asumen un rol activo en la construcción de conocimiento. La multimodalidad, en este contexto, operó como un mediador que facilitó la interacción, el intercambio de ideas y la construcción colectiva de significados, en coherencia con los principios de la Investigación–Acción Participativa.

En consonancia con investigaciones previas (Aguirre et al., 2018; González et al., 2017; Cardoso, 2018), los resultados confirman que los textos multimodales favorecen la comprensión lectora; no obstante, aportan un elemento diferenciador al evidenciar que estos efectos se potencian cuando se integran en una propuesta pedagógica estructurada que incluye argumentación, reflexión metacognitiva y análisis crítico. En este sentido, no es la multimodalidad en sí misma la que genera el cambio, sino su articulación con prácticas pedagógicas intencionadas que promueven la participación y la construcción colectiva del conocimiento.

Desde el enfoque sociocrítico que orienta la IAP, los resultados trascienden la dimensión cognitiva y evidencian transformaciones en la práctica docente. En particular, la experiencia investigativa permitió al docente-investigador reflexionar críticamente sobre su quehacer pedagógico, reconociendo la necesidad de incorporar estrategias didácticas contextualizadas que respondan a las características del entorno rural; de este modo, la investigación no solo generó conocimiento, sino que promovió una transformación situada de la práctica educativa.

Sin embargo, es necesario interpretar estos resultados con cautela. Factores como el efecto de novedad de la estrategia, la cercanía del docente-investigador y la duración limitada de la intervención pueden haber influido en los cambios observados. Asimismo, la ausencia de un grupo de comparación limita la posibilidad de atribuir los resultados exclusivamente a la intervención, por lo que estos deben entenderse como cambios asociados a un conjunto de condiciones pedagógicas y contextuales.

En consecuencia, la multimodalidad no debe ser concebida como una estrategia aislada, sino como un componente integrado en prácticas pedagógicas contextualizadas, en las que la mediación docente y la participación de los estudiantes son fundamentales. Su potencial radica en la articulación de múltiples modos de representación para favorecer procesos de comprensión profunda y crítica.

Por último, con el propósito de fortalecer el rigor académico del estudio, se identifican aspectos susceptibles de mejora: la necesidad de precisar el alcance interpretativo evitando afirmaciones causales, profundizar la articulación teórica entre multimodalidad y lectura crítica, fortalecer el análisis cuantitativo mediante procedimientos estadísticos básicos y ampliar la descripción y validación de los instrumentos. Asimismo, se sugiere avanzar hacia una discusión más problematizadora que incorpore tensiones y explicaciones alternativas, contribuyendo a una comprensión más crítica del fenómeno en contextos educativos rurales.

6.4. DISCUSIÓN

Los hallazgos de este estudio confirman que los textos multimodales constituyen una estrategia pedagógica efectiva para el fortalecimiento de la lectura crítica en educación primaria rural. Sin embargo, más allá de evidenciar mejoras en el desempeño, los resultados permiten problematizar las condiciones pedagógicas que hacen posible dicho avance.

El incremento en los niveles inferencial y crítico no se debe solamente a la aplicación de textos multimodales, sino también a la estrategia utilizada por el docente para abordar estos tipos de textos, articulando de forma adecuada la imagen y el texto. En este sentido, los resultados coinciden con los planteamientos de Kress y van

Leeuwen (2001), pero también los complejizan, al evidenciar que la multimodalidad requiere de una intervención pedagógica estructurada para potenciar su impacto.

De manera consistente con estudios empíricos como los de Aguirre et al. (2018) y González et al. (2017), se observan mejoras en comprensión lectora mediante el uso de textos multimodales. No obstante, a diferencia de estos antecedentes, los resultados de esta investigación muestran un mayor desarrollo en el nivel crítico, lo cual sugiere que la incorporación de actividades de argumentación y reflexión metacognitiva constituye un factor diferenciador clave.

Asimismo, en concordancia con Cassany (2012, 2017), se reafirma la importancia de formar lectores críticos. Sin embargo, este estudio aporta una visión adicional, resaltando que, en contextos rurales, el fortalecimiento de esta competencia no solo depende del análisis discursivo, sino también por el acceso a una diversidad de representaciones semióticas, esto introduce una dimensión de equidad educativa que aún requiere mayor atención en la investigación existente.

En relación con evaluaciones internacionales como PISA (OCDE, 2018), los resultados sugieren avances en los niveles inferenciales y críticos; sin embargo, estos deben interpretarse con cautela, dado que pueden estar influenciados por el efecto de novedad de la intervención y por el acompañamiento directo del docente-investigador. Esto plantea interrogantes sobre la sostenibilidad y escalabilidad de los resultados.

Desde el enfoque sociocrítico, la intervención promovió no solo el desarrollo cognitivo, sino también la participación y creación de aprendizajes significativos. No obstante, este hallazgo pone en evidencia la relevancia del rol docente como mediador pedagógico, siendo este un factor determinante en la efectividad de la estrategia.

En conjunto, los resultados de esta investigación resaltan que la utilización de textos multimodales como estrategia didáctica, no debe ir aislada de las prácticas educativas, es decir, deben integrarla en las prácticas pedagógicas, especialmente en contextos rurales, donde el acceso a recursos educativos es limitado.

6.5. CONCLUSIONES

Los resultados permiten concluir que la implementación de textos multimodales, acompañada de una mediación pedagógica estructurada, contribuye de manera significativa al fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de educación primaria en contextos rurales.

Más allá de los logros en los niveles inferencial y crítico, el estudio evidencia que la multimodalidad, cuando se articula con estrategias didácticas intencionadas, actúa como un andamiaje cognitivo que favorece la construcción de significados complejos y el desarrollo del pensamiento de orden superior.

Asimismo, se concluye que la alfabetización multimodal debe ser integrada de forma sistemática en los procesos de enseñanza, especialmente en contextos rurales, donde puede contribuir a reducir brechas educativas y ampliar las oportunidades de acceso a experiencias de aprendizaje significativas.

Finalmente, este estudio aporta evidencia empírica relevante que dialoga con la literatura existente, al tiempo que propone nuevas líneas de análisis sobre el papel de la multimodalidad en la formación del pensamiento crítico, especialmente desde una perspectiva contextual y sociocultural.

Proyección futura de la investigación

Futuras investigaciones podrían:

- Implementar diseños cuasi-experimentales con grupo control.
- Ampliar la muestra a múltiples instituciones rurales.
- Incorporar análisis estadístico inferencial.
- Evaluar impacto longitudinal.
- Integrar herramientas digitales interactivas.

Asimismo, sería pertinente explorar la relación entre alfabetización multimodal y producción escrita argumentativa, ampliando el alcance de la intervención.

Limitaciones

Si bien los resultados obtenidos son relevantes, es importante reconocer diversas limitaciones que condicionan su alcance interpretativo.

En primer lugar, el tamaño reducido de la muestra y su selección intencional limitan la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos educativos. En segundo lugar, la corta duración de la intervención (cuatro semanas) impide evaluar la estabilidad de los aprendizajes en el mediano y largo plazo.

Adicionalmente, la ausencia de un grupo control restringe la capacidad de atribuir los cambios observados exclusivamente a la intervención, ya que no se pueden descartar variables externas como el efecto de maduración o la influencia del docente.

Desde el punto de vista metodológico, el análisis cuantitativo se basó en estadística descriptiva, lo cual limita la posibilidad de establecer significancia estadística en los resultados. Asimismo, la doble función del docente como investigador puede introducir sesgos en la observación y registro de la información.

Estas limitaciones no invalidan los hallazgos, pero sí sugieren la necesidad de interpretarlos con cautela y de avanzar hacia diseños metodológicos más robustos.

6.6. REFERENCIAS

Aguirre, P., De Arce, A., González, M., & Martínez, M. (2018). *Lectura digital de textos multimodales para el fortalecimiento de la lectura crítica*. https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/4778

Alean Páez, J., Alba Muriel, A., Delmiro, D., & Mercado Martínez, M. (2019). *Aula de lectura: Los textos multimodales para comprensión lectora en básica primaria*. Universidad de Cartagena.

Almanza, S. (2024). *El texto multimodal, una propuesta para el fortalecimiento de la lectura crítica*. Universidad Externado de Colombia.

Álvarez, G. Y. C., & Guzmán, J. A. P. (2018). Incidencia de un ambiente de aprendizaje apoyado por TIC en las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la producción de textos multimodales. *Revista Boletín Redipe, 7*(4), 76–88.

Candelario Jiménez, Y., Silva Barros, A., Romero Acosta, L., & Cárdenas Ruiz, E. (2022). *Implementación de textos multimodales a través de la herramienta E-book para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes del grado 5°02*. Universidad de Cartagena.

Cardoso, N. G. (2018). Textos multimodales y su apoyo a la creación e interacción en el entorno educativo. *Praxis, Educación y Pedagogía*, (2), 84–112. https://doi.org/10.25100/praxis_educacion.v0i2.7201

Cassany, D. (2012). *En línea: Leer y escribir en la red*. Anagrama.

Cassany, D. (2017). Introducción a la lectura crítica. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (32), 113–132. https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7274

Gladic-Miralles, J., & Cautín-Epifani, V. (2018). Niveles de comprensión y su relación con la predominancia de sistemas semióticos. *Estudios Pedagógicos, 44*(1), 293–313. https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100293

González, S., Peñaranda, D., & Peñaranda, H. (2017). *La lectura multimodal como estrategia para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del grado quinto de primaria*. CEDOTIC.

Herrera Viana, M. C., & Gallego Betancur, T. M. (2023). Comprensión lectora de textos continuos y discontinuos mediante estrategias metacognitivas. *Enunciación, 28*(1), 69–82. https://doi.org/10.14483/22486798.19662

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía*. MEN.

Pérez Cardona, Y. T. (2022). Prácticas de lectura crítica en el grado noveno desde un enfoque sociocultural y multimodal. *Lenguaje, 50*(2), 404–434. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2.11333

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Solimán, M. (2022). La multimodalidad en el material didáctico de ELE: una perspectiva práctica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 21*(46), 190–210. https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.010

Tapia, M., & Ruiz, A. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico y creativo con estrategias motivacionales virtuales. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar, 6*(5). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3345

Torres, A. (2018). *Textos multimodales, múltiples estrategias de comprensión*. Universidad Externado de Colombia.

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Sandy Vanessa Pérez Sánchez: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición.

Jose Bernardo Contreras Banda: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición.

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Sandy Vanessa Pérez Sánchez y Jose Bernardo Contreras Banda

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-9-9
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.11.c97*

Capítulo 7

Comprensión lectora en básica primaria desde los planteamientos de Isabel Solé

Lesby Judith Pájaro López [16]

Andrés Felipe Espitia Muñoz [17]

Ana Isabel Padilla Vega [18]

María Isabel Holguín Guisao [19]

Recibido: 15 Mar. 2026 | Aceptado: 26 May. 2026 | Publicado: 05 Jul. 2026

[16] University of Technology and Education, United States.

lesby.pajarol2024@uted.us https://orcid.org/ 0009-0001-0353-680X

[17] University of Technology and Education, United States.

andres.espitiam2024@uted.us https://orcid.org/0009-0000-8026-4126

[18] University of Technology and Education, United States.

ana.padillav2024@uted.us https://orcid.org/0009-0006-0718-0296

[19] University of Technology and Education, United States.

maria.holguin@uted.us https://orcid.org/0000-0003-0069-616X

RESUMEN

Este ensayo analiza las prácticas de enseñanza de la comprensión lectora en educación básica primaria a partir del modelo estratégico, interactivo y metacognitivo de Isabel Solé, organizado en los momentos antes, durante y después de la lectura. Se desarrolló desde un paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y alcance descriptivo, en la Institución Educativa Germán Gómez Peláez, de Puerto Libertador, Córdoba. La información se obtuvo mediante entrevistas semiestructuradas, relatos pedagógicos y un grupo focal con docentes. Los resultados evidencian la persistencia de prácticas tradicionales centradas en la decodificación y recuperación literal de información, poco articuladas con orientaciones pedagógicas actuales. En contraste, la enseñanza intencionada de estrategias lectoras favorece habilidades cognitivas y metacognitivas. Se concluye que es necesario fortalecer la formación docente y diseñar estrategias contextualizadas basadas en el modelo de Solé para promover una comprensión lectora más autónoma.

Palabras clave: Comprensión lectora, estrategias de prelectura, lectura y post lectura, educación primaria, modelo estratégico de Isabel Solé.

7.1. INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una de las habilidades que más se menciona en los ambientes escolares, dada la importancia que esta posee para el rendimiento académico en todas las áreas del saber y, con el aumento de las posibilidades de comunicación en la era de la información, también se considera fundamental para las interacciones que realizan los individuos en la vida cotidiana. Este hecho trae consigo un nivel de exigencia mayor sobre los docentes que se encargan de orientar a los estudiantes en el desarrollo de las habilidades comunicativas y también cierta presión social sobre la escuela, teniendo en cuenta que en la actualidad se difunden resultados de pruebas estandarizadas de lectura a nivel nacional e internacional que demuestran bajos niveles de desempeño en lectura.

Considerando estos aspectos, es fundamental que los docentes busquen estrategias para la mejora de los desempeños de los estudiantes, acudiendo a propuestas de estrategias pedagógicas y didácticas que han propuesto como Cassany (2012), quien señala que la comprensión lectora se debe iniciar en la educación básica primaria, aprovechando la curiosidad y el deseo de aprender propio de los niños en esas edades, para generar hábitos lectores adecuados, es decir, que lleven al estudiante a identificar el mensaje que contienen los textos desde tres niveles que son graduales, leer las líneas, entre líneas y tras las líneas;

Por su parte, Farfán y Gutiérrez (2022), quienes estudian este tema en el contexto colombiano, han propuesto que, en los primeros grados de escolaridad, los docentes superen el apego a la decodificación textual, llevando a los niños a identificar significados más allá de las letras. En este mismo sentido apuntan las conclusiones de Mogollón (2022), quien identificó en sus observaciones que en la educación primaria los docentes centran sus esfuerzos y los de los estudiantes en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora de nivel literal, pues solo buscan que los estudiantes lean de forma fluida y que, al finalizar la lectura, puedan dar cuenta de las ideas que se encuentran en el texto, lo cual, si bien es una demostración de comprensión, suele ser considerada como el fin del proceso.

Frente a esto, Mogollón, señala que es necesario que los docentes conciban la lectura como un proceso, pues de esta forma es como se ha adoptado en el sistema educativo colombiano, en el que se han señalado los niveles de comprensión como las

partes de un todo que es la comprensión global de los textos, señalando, además, que se deben desarrollar estas habilidades desde la educación primaria.

Cuando se analizan los documentos orientadores de la formación en lenguaje a los que hace alusión Mogollón (2022), se encuentra que los lineamientos curriculares de lenguaje (MEN, 1998), establecen los procesos y ejes de la formación, resaltando la importancia de enfatizar, en la educación básica primaria, la formación en las habilidades del lenguaje (hablar, escuchar, escribir y leer), que son asumidas en los Estándares Básicos de Competencias en lenguaje (MEN, 2006), como los componentes de la competencia comunicativa.

En cuanto a la habilidad de la lectura, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), señala que se deben desarrollar estrategias pedagógicas para que los estudiantes recuperen la información literal, inferencial, crítica e intertextual de los textos que se leen, pues solo de esta forma se llega al desarrollo de la comprensión lectora.

A pesar de esta claridad en las orientaciones curriculares, didácticas y pedagógicas, los niveles de comprensión lectora de los estudiantes no es el adecuado, dado que como señalan Farfán y Gutiérrez (2022), cuando los estudiantes colombianos llegan a presentar la prueba de lectura crítica en las pruebas Saber 11, su desempeño no es el esperado, pues sus resultados evidencian que poseen poco dominio de habilidades como la predicción de eventos, deducción de conclusiones y recuperación del sentido implícito de los textos, habilidades del nivel inferencial que se enfatiza poco en la educación primaria; además, en el nivel crítico, los estudiantes demuestran bajo desempeño al relacionar los textos con elementos socioculturales y reflexionar sobre aspectos formales como el léxico o el estilo de los escritores, y de contenido como la interpretación de ideas implícitas de los textos.

Según Cassany (2012), todas estas habilidades en las que, según los hallazgos de Farfán y Gutiérrez (2022), se deben desarrollar desde los primeros años de escolaridad, en los cuales es importante enseñar estrategias de lectura, tal y como lo propone Solé (2010), quien sugiere que la comprensión lectora debe ser enseñada por los docentes, para lo cual estos deben implementar acciones en los momentos del proceso lector, es decir, antes, durante y después de la lectura, señalando que estas son precisas para el nivel de educación básica primaria. Por lo anterior, en este ensayo

se buscó demostrar que los planteamientos de Isabel Solé sobre la comprensión lectora resultan idóneos para superar los enfoques tradicionales de la lectura, permitiendo que esta se desarrolle como un proceso interactivo y metacognitivo para conseguir la formación de estudiantes con habilidades para la comprensión lectora.

7.2. DESARROLLO

Para Isabel Solé (1992), la comprensión lectora es un proceso de interacción entre el lector y el texto que permite al primero construir el significado del segundo, identificando los sentidos que quiso dejar el autor en su producción. Por lo tanto, la decodificación de las palabras es únicamente el inicio del proceso y la condición necesaria para que el lector pase a la interpretación de las ideas del autor, para lo cual requiere activar sus conocimientos previos sobre las temáticas tratadas y la naturaleza y tipología textual; y, además, haber establecido una serie de propósitos para la lectura, lo que implica una activación cognitiva que le permite identificar las relaciones entre los elementos que conforman el mensaje, formular predicciones de contenido y forma, inferir los datos implícitos y hacer control de la coherencia entre el contenido que va leyendo y las metas de comprensión que persigue, activando también, con la práctica, la metacognición.

Teniendo de relieve esta concepción, Solé (2010) realiza algunas aportaciones en el campo de la didáctica de la comprensión lectora, estableciendo que el proceso lector no se da únicamente cuando el estudiante se enfrenta al texto, sino que existen tres momentos de igual importancia que contribuyen al buen desempeño de estos y que, por lo tanto, se deben enseñar estrategias que se puedan aplicar antes, durante y después de la realización de la lectura. Para antes de leer, recomienda realizar acciones que activen los conocimientos previos y permitan formular propósitos para el proceso de lectura que se realizará; durante el acto lector, se debe apoyar al estudiante con actividades que le permitan monitorear su comprensión, hacer una pausa y realizar una predicción, verificar la claridad de una expresión, entre otras cosas; y, después de leer, reflexionar no solo sobre el contenido, sino sobre la forma y el cumplimiento del propósito de la lectura.

Todas estas acciones, señala Sole (2010), constituyen un campo en el que los estudiantes desarrollan y afianzan las habilidades cognitivas y metacognitivas necesarias para formarse como lectores críticos y autónomos, capaces de aplicar todo el proceso en cada acto lector que realizan. Al respecto, Avendaño (2020), quien aplica este modelo, señal que, en la educación básica primaria, es idóneo para "incrementar los niveles de comprensión lectora (literal e inferencial)" (p. 5), que son el punto de partida para habilidades superiores como el desarrollo de lectura para el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y la gestión de información, habilidades consideradas como exigencias propias del contexto actual en el que existe abundante información circulando en todo momento y por lo tanto se requiere, como lo señalan Cassany et al. (2007), contar con la capacidad de aplicar un proceso complejo de construcción y reconstrucción de sentidos y significados que no son posibles con la simple decodificación.

Ahora bien, retomando el estudio de Farfán y Gutiérrez (2022), es evidente que en el sistema educativo colombiano, como en muchos otros de la región de América Latina, se desarrollan prácticas didácticas tradicionales que se centran en la repetición de los contenidos literales del texto y la memorización de las ideas principales del texto, lo cual va en contravía de los propósitos de la formación en lenguaje que ha planteado el MEN (2006), concretamente con relación a la formación de lectores autónomos y críticos que puedan gestionar la enorme cantidad de información a la que se enfrentan tanto en la escuela como en la cotidianidad. Por esta razón, cobran especial relevancia los planteamientos de Solé (1992), al concebir la comprensión lectora como un proceso interactivo, cognitivo y metacognitivo, pues esto implica la aplicación de estrategias lectoras que deben ser enseñadas, dando un giro a la enseñanza tradicional de la lectura en básica primaria como lo demuestran algunos estudios que se analizaron.

En primer lugar, se hace alusión al estudio de Burga (2022), titulado "Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora de estudiantes de IV ciclo de primaria de una institución educativa de Chiclayo", en el que retoma el planteamiento de psicología cognitiva sobre la comprensión lectora, señalando que la mente de los estudiantes en los primeros años de escolaridad es muy hábil para realizar representaciones sobre el contenido de los textos que lee, desarrollando con ello la capacidad de aplicar procesos de inferencia y relacionar ideas del texto con su

imaginación. Por su parte, Avendaño (2020), en su estudio hace alusión directa a las estrategias de Isabel Solé, aplicando un enfoque sociocognitivo en el que emplea los elementos del contexto real de los estudiantes para activar sus conocimientos previos y establecer propósitos relacionados con las interacciones sociales que realizan en la escuela, la familia y la comunidad, lo que contribuye a que construyan significados a partir de lo que leen.

Con relación a los planteamientos de Solé (2010) en el campo de la didáctica, es relevante el estudio de Ayón (2022), titulado "Estrategia didáctica para mejorar la lectura e interpretación mediante la comprensión lectora desde la asignatura de Ciencias Naturales en Básica Superior", pues parte del planteamiento de la lectura como habilidad transversal a todas las áreas (Solé, 1992) para estructurar una serie de acciones para todos los momentos de la lectura del modelo estratégico de Solé (1992) (antes, durante y después de la lectura), estableciendo mayor énfasis en la activación de conocimientos previos, dada la complejidad del área de ciencias, aunque también propone pausas con actividades de monitoreo durante la lectura, las cuales son útiles para fortalecer la metacognición, pues el estudiante verifica si su comprensión va bien encaminada o si debe mejorar su atención en el texto y sus ideas, lo que da cuenta de la importancia de la enseñanza de estrategias de lectura en básica primaria, concretamente con relación a la predicción y la interpretación en la lectura.

Asimismo, Mogollón (2022), en su trabajo titulado "Estrategias didácticas para promover la comprensión lectora los estudiantes de educación primaria en el colegio Camilo Daza", parte de la enseñanza intencionada de estrategias lectoras a los estudiantes empleando los planteamientos de Solé (1992), para la estructuración de acciones como la formulación de hipótesis, la verificación del uso de inferencias y los debates y grupos de discusión después de la lectura. El estudio de Mogollón (2022), realizado en Colombia, tiene como aporte adicional presentar la coherencia que tiene el modelo de lectura de Isabel Solé con los lineamientos curriculares del sistema educativo establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) en los estándares de competencias, pues hace alusión a las habilidades de la competencia comunicativa como meta principal de los procesos lectores, permitiendo implementar actividades de escucha, habla y de producción escrita a partir de los ejercicios de lectura.

El análisis de los estudios y la situación contextual de la comprensión lectora en la educación primaria, a la luz de los planteamientos de Isabel Solé, permiten identificar muchos avances en cuanto a implementación del modelo estratégico de lectura como estrategia didáctica para el desarrollo de comprensión lectora en este nivel educativo y, además, para el caso de Colombia, se evidencia articulación con las orientaciones emitidas por el sistema educativo. No obstante, se pueden identificar algunos aspectos por mejor a través de avances teórico o investigativos, entre los que se puede mencionar, en primer lugar, la brecha existente entre los discursos de los docentes y las realizaciones que llevan al aula en sus prácticas, pues aunque se reconoce la necesidad de formar un lector crítico y autónomo mediante la enseñanza de habilidades para la lectura comprensiva, se identifican aún muchas estrategias centradas en la lectura literal como principio y fin de los ejercicios de lectura en el aula.

En segundo lugar, es evidente que los estudios que centran su atención en el desarrollo de estrategias didácticas son una muestra de la insuficiente formación docente que se presenta en el nivel de educación básica primaria con relación a la concepción de la lectura como proceso, sus verdaderos propósitos en la actualidad y también el diseño e implementación de en estrategias de enseñanza de la comprensión lectora como lo sugiere Isabel Solé.

Finalmente, es fundamental señalar como línea de investigación o vacío conceptual en la actualidad, la implementación de enfoques de desarrollo de la comprensión lectora que desarrollen la enseñanza incluyendo procesos metacognitivos, pues en este sentido existe una articulación incipiente entre la teoría y la práctica, pues, aunque se habla de la metacognición, en el trabajo de aula se refleja poco este paso fundamental en el modelo de Isabel Solé.

A pesar de estos vacíos conceptuales, las investigaciones analizadas permiten concluir que en la educación básica primaria se requiere el empleo de estrategias cognitivas y metacognitivas para el desarrollo de la comprensión lectora, tal y como lo ha dicho Solé (1992), quién señala, retomando algunos postulados de la psicología cognitiva, que aunque existe una disposición neurológica para el aprendizaje, la aplicación de las habilidades cognitivas y metacognitivas no es innata y, por lo tanto, debe ser enseñada de manera intencionada por los docentes, especialmente en los primeros grados de escolaridad, mencionando que, de esta forma, los estudiantes

adquieren autonomía para valorar su propio proceso de lectura, cumpliendo una de las tareas formativas actuales: formar un lector autónomo.

Para que esto sea posible, es importante que los docentes perciban la lectura como el proceso interactivo que es, pues solo así podrán aplicar el modelo estratégico de Solé (1992) para la activación de conocimientos previos, la formulación de hipótesis y el establecimiento de acciones de monitoreo durante y después de la lectura, de tal forma que los mismos estudiantes reconozcan que para la comprensión lectora se requiere aplicar estrategias cognitivas pues la interpretación del mensaje no está únicamente en el texto sino en sus propias capacidades para reconstruir los significados que el autor ha plasmado en él.

Sin duda, el mayor aporte de estos planteamientos es la superación de las prácticas tradicionales de enseñanza de la aventura que tienen a la decodificación y la repetición literal como principales actividades de la comprensión lectora, sobre lo cual han señalado Cassany et al. (2007), que son metodologías que limitan el desarrollo de las demás capacidades implicadas en la lectura. En otras palabras, la aplicación de modelos tradicionales en la enseñanza de la lectura representa un retroceso para los estudiantes, dado que limitan el desarrollo de sus capacidades y generan desmotivación cuando la complejidad de los textos y de las tareas a realizar aumenta. Por esto, la aplicación de los postulados de Isabel solé requiere la transformación de las prácticas para lo cual es importante fortalecer la formación docente en cuanto a didáctica de la lectura, especialmente aquellos maestros que se desempeñan en primaria y no cuentan con formación en lenguaje.

En este sentido, la adopción de un enfoque estratégico, interactivo y metacognitivo como el que se desprende de los postulados de Isabel Solé para la orientación de la enseñanza de la comprensión lectora, representa cambios significativos en varios aspectos, por ejemplo, en la prácticas pedagógicas de los docentes, aspecto en el que, como se dijo, se debe pasar de las concepciones tradicionales de la lectura y de las metodologías que se implementan en esas clases; en coherencia con el cambio en las prácticas de aula, se debe presentar también un cambio en el rol del estudiante, quien debe ser un sujeto activo que se haga cargo de su aprendizaje, lo cual implica que el docente pase de ser el trasmisor de conocimientos para convertirse en un facilitado y mediador de situaciones de lectura en las que se

empleen los momentos propuestos por Solé (1992), de tal forma que la comprensión lectora se desarrolle en todas las habilidades que conforman los niveles señalados por el MEN (1998) y Cassany (2012).

7.3. CONCLUSIONES

Los procesos de formación de lectores en la educación primaria tienen la urgente necesidad de superar los modelos tradicionales que se centran en la enseñanza de reglas de uso, recuperación de información literal y la decodificación como propósitos en materia de comprensión lectora, dado que este enfoque no permite el desarrollo de las habilidades superiores como la inferencia, el análisis y la lectura crítica, condiciones para que los estudiantes sean activos como lectores y puedan gestionar información en el mundo de la información en el que están interactuando. Para esto, es necesario reducir la brecha entre el discurso pedagógico y las prácticas de aula, lo que, a su vez, solo es posible con la toma de decisiones por parte de las autoridades educativas con relación a la actualización de los docentes en ejercicio y la formación de los nuevos maestros que desarrollarán su práctica en la educación básica primaria.

7.4. REFERENCIAS

Avendaño Vidal, Y. M., (2020). Influencia de las estrategias de lectura de Isabel solé en la comprensión lectora de los educandos de quinto grado de primaria. Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales Y Humanidades, (12), 95-105. URL: https://www.redalyc.org/journal/5717/571765653007/movil/

Cassany, D. (2012). En_línea. Leer y escribir en la red. Madrid, España: Anagrama. Cassany, D., M. Luna y G. Sanz. (2007). Enseñar lengua, Barcelona, Grao.

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2006). Estándares básicos de competencias del lenguaje. URL: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional – MEN. (1998). Serie lineamientos curriculares-lenguaje. URL: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

Mogollón, Amparo. (2022). Estrategias didácticas para promover la comprensión lectora los estudiantes de educación primaria en el colegio Camilo Daza. [Tesis de Maestría]. Repositorio Universidad Pedagógica Experimental Libertador – UPEL. URL: https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TGM/article/view/414/402

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista iberoamericana de educación, 59, 43-61. URL: https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf

Solé, Isabel. (2010). Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. En Con firma 2010. Leer para aprender Leer en la era digital. (17- 24). España: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.

Declaración conflictos de interés
Ninguno

Financiamiento
Ninguno

Declaración de responsabilidad autoral
Lesby Judith Pájaro López: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición.

Andrés Felipe Espitia Muñoz: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición.

Ana Isabel Padilla Vega: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición.

María Isabel Holguín Guisao: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, redacción del borrador original, revisión y edición.

Información adicional
La responsabilidad ética y jurídica sobre los contenidos presentados en esta publicación recae exclusivamente en sus autores, incluyendo el cumplimiento de la normativa vigente en materia de propiedad intelectual y derechos de autor. La editorial queda eximida de cualquier compromiso derivado de dichos contenidos y de su uso por parte de terceros.

Derechos de Autor (Copyright) 2026 © Lesby Judith Pájaro López, Andrés Felipe Espitia Muñoz, Ana Isabel Padilla Vega y María Isabel Holguín Guisao

Este texto está protegido por una licencia Creative Commons 4.0.



Usted es libre de compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, así como de adaptarlo, remezclarlo, transformarlo y crear a partir de él para cualquier propósito, incluso con fines comerciales. Sin embargo, debe cumplir con la condición de atribución, lo que significa que debe otorgar el crédito correspondiente a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado modificaciones. Puede hacerlo en cualquier formato razonable, pero no de manera que sugiera que cuenta con el respaldo del licenciante o que recibe algún beneficio por el uso de la obra.

Resumen de licencia – Texto completo de la licencia

ISBN: 979-8-9977366-9-9
DOI: *https://doi.org/10.67461/utebooks.11.c98*

Esta primera edición se publicó en el año Septiembre de 2026 bajo el sello del Fondo Editorial de la University of Technology and Education, como resultado de la colaboración interinstitucional orientada a la difusión del conocimiento académico. La obra surge como resultado de la colaboración interinstitucional para la difusión del conocimiento académico y compila las memorias del 1st International Congress: Global Education and Technology Congress, llevado a cabo los días 17 y 18 de abril de 2026.